



Conférence
des présidents
d'université

UNE AMBITION LICENCE

COLLOQUE ANNUEL DE LA CONFÉRENCE DES PRÉSIDENTS D'UNIVERSITÉ

Toulouse 11-12-13 mai 2011

OSER LA COHÉRENCE RÉUSSIR LA DIVERSITÉ

- Orientation
- Finalités
- Emploiyabilité
- Recherche
- Egalité des chances
- Aménagement du territoire
- Parcours adaptés
- Moyens
- Equité

40
ans
La CPU a 40 ans



Conférence
des présidents
d'université

COLLOQUE DE LA CPU 2001

UNE AMBITION LA LICENCE

TOULOUSE 11-12-13 MAI 2011





Sommaire

OUVERTURE DU COLLOQUE

- 7 PRESENTATION GENERALE DU COLLOQUE...

OSER LA COHÉRENCE

- 10 **PLÉNIÈRE 1**
QUELLE COHÉRENCE ET QUELLES FINALITÉS
POUR LE « CYCLE LICENCE » ?
- 13 **ATELIER 1**
QUELLE ORIENTATION ET QUELLE
TRANSITION DU SECONDAIRE
AU SUPÉRIEUR ?
- 15 **ATELIER 2**
PROFESSIONNALISATION ET/OU
EMPLOYABILITÉ DES ÉTUDIANTS DE
NIVEAU LICENCE ?
- 17 **ATELIER 3**
MODÈLES DE FORMATION ET PLACE
DE LA RECHERCHE ?
- 19 **ATELIER 4**
COMMENT CONCILIER ÉGALITÉ DES
CHANCES, QUALITÉ ET COHÉRENCE
DES FORMATIONS DU CYCLE LICENCE
ET AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE ?

OSER LA RÉUSSITE

- 30 INTERVENTION DE PATRICK HETZEL
- 34 RESTITUTION DES ATELIERS
- 36 **PLÉNIÈRE 3**
LES CONDITIONS DE LA RÉUSSITE
- 41 CONCLUSIONS DU COLLOQUE PAR
LOUIS VOGEL
- 45 INTERVENTION DE VALÉRIE PÉCRESSE

LES PROPOSITIONS DE LA CPU...

- 67 LEXIQUE

ANNEXES

- 67 FICHES PRÉPARATOIRES

- 22 **PLÉNIÈRE 2**
INNOVER EN LICENCE, POUR QUELS
OBJECTIFS ?
- 25 **ATELIER 5**
QUELS PARCOURS ATTRACTIFS ET
ADAPTÉS À LA DIVERSITÉ DES PUBLICS ?
- 26 **ATELIER 6**
QUELLES CONDITIONS D'ÉTUDES ET
DE VIE ÉTUDIANTE POUR DES PARCOURS
DE RÉUSSITE ?
- 27 **ATELIER 7**
QUELLES PROCÉDURES D'ÉVALUATION
ET DE SUIVI SPÉCIFIQUES AU NIVEAU
LICENCE ?
- 28 **ATELIER 8**
VERS UNE ÉVOLUTION DES PRATIQUES
PÉDAGOGIQUES ?

Ouverture officielle du colloque



Gilbert Casamatta, président du PRES de Toulouse

Nous vous recevons à Toulouse avec un plaisir immense, que partagent Martin Malvy, président du conseil régional de Midi-Pyrénées, et Olivier Dugrip, recteur de l'académie de Toulouse, présents à mes côtés.

Daniel Filâtre a eu la haute main sur l'organisation scientifique du colloque. Je suis fort heureux du thème retenu pour cette édition 2011, car la licence, diplôme phare de nos universités, nécessite une réflexion profonde. Ainsi, pourquoi le bachelor permet-il une entrée dans la vie active dans de nombreux pays et pas en France ?

Voilà pourquoi nous attendons beaucoup de nos travaux et de nos conclusions à venir.

Louis Vogel, président de la CPU

Je suis pour ma part extrêmement heureux, car il s'agit du premier colloque que j'ouvre en tant que président, de le faire sur ce thème essentiel à mes yeux, la licence. Qui plus est, la licence vue d'emblée comme une ambition pour notre pays.

Nous souhaitons en effet, avec ce colloque, faire partager nos valeurs et nos préoccupations à l'ensemble de nos partenaires.

Après le doctorat en 2010, la Conférence des présidents d'université a souhaité porter sa réflexion sur l'ensemble des diplômés du cycle licence. Nos constats à cet égard ne sont pas récents. À Lyon, en 2005, les présidents avaient par exemple souligné la spécificité du dispositif français d'enseignement supérieur. Cependant, avant Toulouse, la licence n'a jamais constitué le thème central de notre colloque annuel.

À l'heure actuelle, nous ne pouvons que dresser ces quelques observations : trop d'échecs en licence, trop d'étudiants qui n'arrivent pas à finir, trop peu de représentants d'une classe d'âge qui accèdent à l'enseignement supérieur. Par ailleurs, nous savons que la licence

n'est pas en soi un facteur d'employabilité pour ses détenteurs.

Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, a témoigné de sa volonté que la licence ne soit plus le maillon faible de l'enseignement supérieur, et que la licence soit un diplôme pour l'emploi. Or aujourd'hui, il y a fuite devant nos licences, et les moyens de les revaloriser seront au cœur de notre colloque.

Je le souligne une fois encore, la CPU s'intéresse aux universités comme aux sections de techniciens supérieurs, aux classes préparatoires aux grandes écoles ainsi qu'aux formations qui relèvent d'autres tutelles ministérielles. Il est essentiel d'aborder le cycle licence dans son cadre global, si nous voulons rendre la licence lisible et cohérente.

Martin Malvy, président du conseil régional de Midi-Pyrénées

Il y a un peu plus d'un an, nous avons accueilli le conseil d'administration de la CPU, aujourd'hui, nous sommes heureux de vous accueillir tous ! Vous savez notre attachement à l'enseignement supérieur et à la recherche, vous savez les efforts des régions en ce sens, en particulier en Midi-Pyrénées.

Une des caractéristiques de notre époque est l'accélération du temps et la dissipation des frontières. Au niveau mondial, nous connaissons une montée en puissance de l'Asie, un fort développement de l'Amérique du sud. Une concurrence mondiale s'exacerbe, qui vise à attirer et retenir les meilleurs étudiants. Nous, nous sommes la vieille Europe, qui affirme aussi faire de l'économie de la connaissance un pivot de son avenir.

En France, nous découvrons de nouvelles modalités et des moyens importants qui y sont affectés, je citerai notamment le plan Campus, les investissements d'avenir. Ces dispositifs encouragent l'excellence, mais Élie Cohen a dit que l'excellence ne peut être tout, même si elle est nécessaire. Et d'autres efforts doivent être poursuivis. De fait, les universités françaises, vos universités, ne

sont pas en reste. Ainsi, elles n'ont jamais accueilli autant d'étudiants étrangers, faisant de notre pays la 3^e destination mondiale. Les PRES, quant à eux, ont fédéré les acteurs, et je tiens à féliciter ici son président et les équipes pour la qualité du travail accompli. Si l'université fédérale de Toulouse décroche SATT et IRT, c'en est une illustration exemplaire. Les collectivités ont elles aussi soutenu cette démarche.

L'université de Toulouse a des atouts. Midi-Pyrénées est la plus vaste région de France, qui ne disposait, il y a vingt ans, que d'une seule université. L'évolution a été considérable, dix villes abritent désormais des établissements d'enseignement supérieur. Avec 58 euros par habitant, nous nous plaçons au premier rang des régions de France pour l'effort en faveur de l'enseignement supérieur.

En octobre 2010, les acteurs ici présents ont encouragé l'élaboration du schéma directeur de l'enseignement supérieur. Depuis lors, un millier de personnes ont travaillé de décembre à mars, au sein de huit ateliers, autour de plusieurs ambitions. En premier lieu assurer une plus grande démocratie d'accès et de réussite. Nous devons favoriser le développement de filières et, pour les jeunes, de véritables trajectoires.

Nous visons par ailleurs à garantir un aménagement plus équilibré du territoire. Au total, de nombreuses propositions ont émané de ces ateliers, que nous présenterons au vote des élus en juin. La région va également élargir aux doctorants et aux apprentis son dispositif de caution pour le logement étudiant, sur l'ensemble du territoire. Enfin, nous envisageons la création d'un « pass-mutuelle », ainsi que l'élaboration de contrats de site.

Pour autant, je ne vous apprends rien sur les difficultés rencontrées par les collectivités territoriales pour assumer le financement de leurs compétences. Nos recettes sont gelées. Sans prétendre imiter nos régions partenaires d'Espagne et d'Allemagne, nous revendi-

quons une plus forte implication à vos côtés dans un partenariat région/enseignement supérieur/recherche. Nous appelons, dans le cadre de l'ARF, l'Association des régions de France, une nouvelle étape de la décentralisation, pour ouvrir de nouveaux champs. Ce que nous faisons aujourd'hui avec les écoles d'infirmières, nous le vivrons demain avec les formations de sages-femmes. Nous sommes convaincus que chacun de nos territoires porte en lui une part majeure de son avenir. Le plus ardent de nos souhaits est de nous investir avec vous dans ce dessein.

Olivier Dugrip, recteur de l'académie de Toulouse

Votre présence à Toulouse est un véritable plaisir ainsi qu'un honneur. Elle constitue l'expression d'un hommage à l'une des plus anciennes universités de France, fondée en 1229. Elle consacre également le formidable essor de l'université de Toulouse, qui compte 115 000 étudiants sur le territoire régional, sa place dans le système universitaire français, sa contribution à la connaissance et son ambition pour l'avenir.

Midi-Pyrénées, ce sont 5 % de la population française, soit le 8^e rang national, le 5^e rang aussi pour l'effectif étudiant, le 4^e pour le nombre de doctorants et le 3^e pour le nombre d'inscrits en écoles d'ingénieurs.

Je vous laisse apprécier le fort potentiel scientifique d'une région qui accueille 4 pôles de compétitivité. Notre académie est également au premier rang des régions pour sa dépense de recherche ramenée au PIB, avant l'Île-de-France. Voilà qui contribue légitimement au développement et au dynamisme de Midi-Pyrénées, qui accueille chaque année 30 000 habitants supplémentaires, dont la moitié à Toulouse. Autre preuve de cette attractivité, 44 % des candidatures enregistrées par admission-postbac proviennent d'autres académies.

Cependant, Midi-Pyrénées est aussi une région complexe. Avec un fort dualisme entre l'agglomération toulousaine et les zones rurales, avec un fort dualisme

démographique, source de disparités. Sur nos 550 000 élèves, 45 % vivent en Haute-Garonne... De fait, les résultats aux examens s'avèrent très contrastés, et les parcours parfois stéréotypés.

Aussi les objectifs du recteur sont-ils de réduire les écarts de performance, d'augmenter les taux d'accès au baccalauréat et au supérieur, et cela même si nos résultats excèdent toujours la moyenne nationale, du CAP au BTS.

Dans le supérieur, le déséquilibre est réel et nous interpelle : 85 % des 115 000 étudiants sont inscrits dans l'agglomération toulousaine, 15 % sur les autres sites. Il nous faut concilier une nécessaire concentration de l'enseignement et de la recherche à Toulouse, qui nous confère de la visibilité, avec une répartition idoine de l'offre sur le territoire, au nom de l'égalité des chances. Je crois que ce diagnostic devrait trouver une issue dans le schéma directeur de l'enseignement supérieur.

Le thème de votre colloque trouve ici une résonance particulière, car son triple enjeu est aussi le nôtre. Nous devons nous aussi oser la cohérence, oser l'innovation et oser la réussite.

La ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a affirmé les deux caractères indissociables de la licence : une étape pour la poursuite d'études ainsi qu'une porte d'entrée dans l'insertion professionnelle. Cette finalité constitue un enjeu majeur, qui fait de la licence le socle de l'appareil de formation et de recherche de l'enseignement supérieur.

C'est en conséquence une véritable refondation de la licence qui doit être engagée.



Présentation générale du colloque

**Anne Fraïsse, vice-présidente de la CPU,
présidente de l'université Paul-Valéry
Montpellier III**

Le travail de préparation de ce colloque a fait l'objet d'une large concertation. Je voudrais ici évoquer le thème et le titre que nous avons retenus, qui témoignent d'une audace, d'une ambition, d'une énergie au service de la cohérence. Il nous a paru nécessaire de rompre avec l'éventuel fatalisme, l'éventuel découragement devant l'échec d'une proportion non négligeable d'étudiants, devant l'empilement d'étudiants dans quelques formations alors que d'autres sont délaissées, devant la difficulté de la professionnalisation.

Pourtant, ce chantier de la licence est riche. Riche, car il permet de transformer le désordre en diversité, riche car il renvoie à notre mission de service public, accueillir et faire réussir tous les publics, riche car il favorise l'articulation de la recherche et de la formation.

Ce chantier est par ailleurs indispensable. Pour paraphraser la métaphore de l'ascenseur social, je dirais qu'un ascenseur, s'il mène au sommet, dessert tous les étages. On doit pouvoir ouvrir la porte à tous les niveaux. Le niveau L constitue le premier étage, il convient de le valoriser, de redonner du sens à ce diplôme.

Pour autant, ne méprisons pas ses richesses préexistantes. Nos licences accueillent tous les bacheliers, elles offrent un vaste champ des possibles. Il relève de notre responsabilité d'améliorer leurs fonctions premières.

Alors, osons, chers collègues, la véritable autonomie des universités est là !

**Daniel Filâtre, président de la commission
Formation et Insertion professionnelle de la CPU,
président de l'université Toulouse II - Le Mirail**

Il est en effet apparu évident au conseil d'administration qu'il nous fallait réfléchir au niveau licence, faire réussir davantage et assurer l'insertion des étudiants. Un débat est apparu, qui s'est aussitôt vivifié. Ce débat visait à faire de la licence l'objet central de notre colloque, parce qu'il s'agit d'un acte politique majeur : comment élever le niveau général de qualification, comment améliorer l'employabilité...

La licence, comme objet de nos réflexions, devait nous inciter à dépasser le fatalisme, l'agrégat de dispositifs. Il relève de nos obligations, en effet, d'embrasser une approche plus systémique, plus globale. Aussi, nous devons englober toutes les filières post-bac.

Où sont allés les bacheliers 2009 ? Un peu plus de la moitié en licence, 10 % en IUT, 14 % en CPGE, 12 % dans les formations que nous appelons « autres »...

Cette photographie est importante pour nous, elle impose de quitter une approche de la seule licence. Nous parlons bien d'un système licence, d'un cycle, d'un niveau.

Certes, l'université est seule à assurer l'accueil de tous les étudiants, et cela va nourrir nos travaux. Mais ce premier cycle universitaire qui fait référence à l'étranger n'est, en France, pas considéré. N'est-ce pas là un enjeu fondamental pour la société, pour nos universités ?

Pour cette édition de notre colloque annuel, nous avons en conséquence changé de méthode. Nous avons choisi de convier des experts extérieurs, des étudiants, des associations d'enseignants, de représentants d'employeurs... Je le souligne à dessein, nous connaissons en 2011 le plus grand nombre d'inscriptions à ce jour.

Une ambition, la licence... Oui, osons. Il n'y aura pas d'avancée sérieuse sans volonté collective. Nous avons des défis à relever, des propositions à adopter. Durant nos travaux préparatoires, nous nous sommes posé ces questions :

Faut-il envisager une sélection à l'entrée en licence ou améliorer les processus de formation ? Comment gérer tous les parcours, les cartes des formations ?

Nous avons réfléchi à l'organisation de la licence elle-même, ainsi que sur la professionnalisation du cursus et ses finalités, l'employabilité notamment. Nous avons évidemment abordé les conditions de la réussite et l'innovation pédagogique.

Autour de ces questions, nous avons proposé une organisation sous-tendue par trois défis. Oser la cohérence, au cours de cette séance plénière et des quatre premiers ateliers ; oser l'innovation, thème de cet après-midi en plénière et durant les ateliers consacrés au financement, ou encore aux ressources humaines. Demain, ce sera 'oser la réussite'.

Nous sommes attachés à l'idée qu'il n'y a pas de solution immédiate, que le chantier est à venir. Il s'agit de doser, d'expérimenter, de consolider. Bons travaux !

OSER LA COHÉRENCE

PLÉNIÈRE

QUELLE COHÉRENCE ET QUELLES FINALITÉS
POUR LE « CYCLE LICENCE » ?

ATELIER 1

QUELLE ORIENTATION ET QUELLE TRANSITION
DU SECONDAIRE AU SUPÉRIEUR ?

ATELIER 2

DÉVELOPPER L'EMPLOYABILITÉ DES DIPLÔMÉS
DE LICENCE

ATELIER 3

MODÈLES DE FORMATION ET PLACE
DE LA RECHERCHE ?

ATELIER 4

COMMENT CONCILIER ÉGALITÉ DES CHANCES,
QUALITÉ ET COHÉRENCE DES FORMATIONS
DU CYCLE LICENCE ET AMÉNAGEMENT DU
TERRITOIRE ?

OSER LA COHÉRENCE

PLÉNIÈRE 1

QUELS PARCOURS ATTRACTIFS ET ADAPTÉS À LA DIVERSITÉ DES PUBLICS ?



Au cours de cette première plénière, Christian Forestier, administrateur général du CNAM, et Michel Quéré, directeur de l'évaluation, de la prospective et de la performance des ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, dressent un état des lieux du cycle licence. En adoptant une approche volontairement macroscopique, les deux intervenants se penchent sur l'avant-licence, avant de dégager les grandes tendances de la distribution actuelle des étudiants dans le supérieur et de la manière dont se structure leur parcours de formation. L'objet, identifier les défis que devra relever le système universitaire afin d'assurer la cohérence de son cycle licence.

« Obtenir une photo de l'amont », résume Christian Forestier, voilà l'enjeu. 65 % d'une génération parvient au baccalauréat, « cela signifie que nous avons une capacité d'absorption de 2 jeunes sur 3. Ce chiffre est rigoureusement identique à celui de 1995. Existe-t-il un plafond de verre ? » Ce qui a changé, c'est le reste, explique l'administrateur général du CNAM, en l'occurrence les filières d'origine de ces bacheliers et leurs trajectoires.

Les études en la matière, notamment le comparatif 2004-2007 réalisé par le Céreq, le Centre d'études et de recherches sur les qualifications, sont là pour le prouver. Première grande tendance de ces dernières années : une nouvelle répartition des effectifs d'étudiants dans les cinq grandes familles de formation que sont la licence universitaire, les IUT, les STS et les CPGE, et enfin les « autres formations ». « Cette cinquième voie que l'on regroupait sous le terme 'divers' devient de plus en plus importante et surtout pour les formations hors tutelle de ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche » souligne Christian Forestier.

Alors que les inscriptions en licence universitaire connaissent une perte de vitesse constante depuis une vingtaine d'années (aujourd'hui, seuls 1/3 des bacheliers tous bacs confondus et 48 % des bacheliers généraux s'inscrivent en licence), les effectifs en STS et en écoles de commerce et de gestion ne cessent de progresser. De plus en plus de bacheliers professionnels s'orientent vers les filières STS ou vers les filières universitaires : ils représentent aujourd'hui 10 % de l'ensemble des effectifs de licence, notamment en droit, AES, sciences économiques et sociales ou lettres.

Comment les universités vont-elles absorber ces étudiants, et surtout les amener à la réussite ? Jusqu'à présent, les bacheliers professionnels et technologiques sont ceux qui affichent le plus fort taux d'échec dans l'enseignement supérieur, tous types de formations confondues (respectivement 70 % et 35 %, contre 10 % des bacs généraux). Pour Christian Forestier, il faudra de toute façon compter sur ces profils pour remplir l'objectif de 50 % d'une génération de 25-34 ans diplômés de l'enseignement supérieur : « *Aujourd'hui, les bacs généraux ne représentent que 35 % de l'ensemble des bacheliers. Si on part de l'objectif de 50 %, il va falloir recruter et faire réussir les bacheliers professionnels et technologiques.* » Les universités sont selon lui clairement « *condamnées à du zéro défaut* » pour ces publics.

LES DEUX FINALITÉS DU CYCLE LICENCE

Dès lors, comment bien intégrer dans l'université ces élèves qui sont censés se destiner à une insertion professionnelle rapide ? Peut-être en commençant par rompre avec ce principe établi ? En effet, désormais, la quasi-majorité des diplômés de BTS et de DUT poursuivent leurs études après l'obtention de leur diplôme (80 % pour les DUT, 45 % pour les BTS). « *La distinction entre la finalité d'insertion professionnelle pour les BTS et DUT et de poursuite d'études vers le supérieur pour la licence est en train de tomber* », commente Christian Forestier. Les frontières des finalités « *traditionnelles* » du cycle licence, insertion professionnelle pour les diplômés infra-licence de BTS/DUT et poursuite d'études pour les licences et CPGE, s'estompent.

Ce qui ne va pas sans soulever des questions en termes de coûts, surtout lorsque l'on sait que les formations professionnalisantes sont parmi les plus onéreuses (respectivement 10 000 et 14 000 euros pour les IUT et STS, contre 8 000 euros pour une licence universitaire). « *La professionnalisation a un coût, d'autant plus difficile à supporter si elle ne débouche pas sur une insertion professionnelle mais sur une poursuite d'études, analyse Christian Forestier. Il faut donc réfléchir à quelle stratégie adopter. Doit-on réguler davantage l'accès à l'université ?* ». Le débat reste ouvert.

Face à toutes ces évolutions, le taux de réussite au bac (65 %) demeure donc égal à lui-même depuis 1995, comme la corrélation diplôme-chômage. « *Le niveau de diplôme constitue toujours un rempart contre le chômage, et c'est une des forces de notre système d'enseignement supérieur* », constate Michel Quéré.

En termes d'insertion professionnelle, les BTS et les DUT tiennent toujours le haut du pavé, de même que les licences professionnelles par rapport aux licences générales. Signe que les recruteurs sont toujours à la recherche de profils techniques et professionnels ? En tout cas, ils devront tenir compte de l'allongement généralisé du temps passé à étudier, quel que soit le type de formation considéré : de 2004 à 2007, les sortants en niveau Master ont progressé de 3 points, alors que les sortants à bac+2 ont perdu 3 points. Malgré cela, trop d'étudiants quittent encore l'enseignement supérieur sans diplôme (plus d'1/3 d'entre eux), notamment en niveau infra-licence où le taux d'échec reste élevé. « *Faut-il faire évoluer la nature de ces formations ?* », s'interroge Michel Quéré.

« *Il n'est pas loin le temps où un autre colloque traitera le cycle de la seconde à la licence* », a dit Christian Forestier en préambule, « *mais nous n'en sommes pas là.* » Pour Françoise Moulin Civil, en l'occurrence, « *la plénière avait pour tâche précise d'embrasser la globalité du cycle, d'un point de vue macroscopique, et de mettre ce système licence en perspective* ». À partir des conclusions apportées par Michel Quéré : « *L'évolution du système prend place dans un cadre très inertiel. Par ailleurs, éviter l'échec reste un enjeu majeur. Troisième constat, l'insertion dans la vie professionnelle des diplômés du supérieur, bac + 2 et plus, s'effectue dans de bonnes conditions.* » Il n'en demeure pas moins que, selon lui, l'impératif le plus crucial, ce sont « *ces sortants sans qualification et sans diplôme de l'enseignement secondaire* ».

OSER LA COHÉRENCE

REPÈRES CYCLE LICENCE, HISTORIQUE, TRAJECTOIRES ET INSERTION PROFESSIONNELLE

Michel Quéré, directeur de l'évaluation, de la prospective et de la performance, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, ministère de l'Éducation nationale

1980-2010 : En 30 ans, seuls l'enseignement supérieur et l'apprentissage connaissent une forte croissance de leurs effectifs.

1990-2009 : dans un contexte relativement constant des diplômes délivrés, il convient de noter l'accroissement du nombre de bacheliers professionnels, de 33 000 candidats en 1990 à près de 140 000 aujourd'hui. Dans le même temps, le ratio de diplômés de niveau V sur diplômés de niveau IV passe de 1,10 à 0,59.

1980-2010 : zoom sur l'enseignement supérieur. Les formations universitaires offertes par les universités ont été multipliées par 1,5, celles des IUT et CPGE par 2, celles des STS par 4 et enfin celles des autres établissements et formations, notamment écoles de commerce, par 3.

De 1980 À 2010 : la dépense moyenne par élève a été multipliée par 1,8. En détails : dépense multipliée par 1,9 dans le premier degré, par 1,6 dans le second degré, par 1,5 dans le supérieur avec une croissance sensible depuis 2006. La moyenne s'établit aujourd'hui à 11 260 euros annuels par élève.

Éléments d'analyse de la performance : depuis les années 90, l'accroissement du nombre de bacheliers dans une génération est dû, pour l'essentiel, aux bacheliers professionnels. Pour sa part, la progression de l'apprentissage observée depuis la mi-1980 est principalement liée aux formations de niveau baccalauréat (IV) et aux formations de l'enseignement supérieur (de III à I).

Trajectoires : les bacheliers professionnels représentent environ 10 % des inscrits dans les formations généralistes du supérieur : droit, sciences économiques, AES, lettres, sciences humaines.

Déperdition : depuis 1997, le choix de l'université par les bacheliers marque un repli, quel que soit le bac d'origine. Il est cependant à noter l'amélioration du poids relatif des bacheliers professionnels vers les STS, en croissance de 8,9 à 17,4 %. Pour Michel Quéré, cela

traduit les changements des pratiques de l'orientation, « une ré-allocation est à l'œuvre sous nos yeux ». En STS, 48 % de ces bacheliers pro obtiennent leur diplôme, autant sortent sans diplôme. Une tendance encore plus accentuée pour le DUT, avec un taux d'échec relativement important qui pose la question des contenus de ces formations.

Insertion professionnelle : selon l'enquête « Génération » du Cereq 2004-2007-2010. La répartition des sortants demeure constante entre 2004 et 2007, avec un seul point d'inflexion : le repli de 3 points des sortants à bac+2. Les sorties à M2 gagnent quant à elles 3 points.

Trois ans après la sortie : 40 % de chômage chez les sans-diplôme. Le diplôme protège du chômage et des aléas conjoncturels. Pour l'ensemble des sortis du supérieur, le taux de chômage passe de 7 % en 2004 à 9 % en 2007, quand il varie de 14 à 18 % pour l'ensemble des jeunes.

EN 2004 : les sortants du supérieur étaient à 54 % des infra-licence. « Ayons en tête cette structure, il y a une proportion importante d'infra-L dans le cycle licence. »

Situation professionnelle en 2007 des diplômés de niveau III en 2004 : on observe peu de variation de performance dans l'emploi selon les niveaux de spécialité, sinon un léger avantage des spécialités de production versus celles du tertiaire. À noter, l'avance des licences pro sur les généralistes en ce qui concerne les emplois à durée indéterminée, et des performances contrastées au sein même du niveau L généraliste, avec un taux de chômage de 18 % chez les diplômés en Arts contre 3 % en Staps.

1

ATELIER

OSER LA COHÉRENCE

QUELLE ORIENTATION ET QUELLE TRANSITION DU SECONDAIRE AU SUPÉRIEUR ?

PRÉSIDENT

Philippe Augé, président de l'université Montpellier 1

RAPPORTEUR

Jean-Émile Gombert, président de l'université Rennes 2

INTERVENANTS

Alain Boissinot, recteur de l'académie de Versailles

Michel Bouchaud, proviseur du lycée Montaigne de Bordeaux

Bernard Pouliquen, vice-président chargé de l'enseignement supérieur, Région Bretagne



Au cœur de la thématique de l'atelier, les notions mêmes de transition et d'orientation sont remises en cause, au profit d'une nouvelle conception du système éducatif autour d'un continuum.

La structuration classique (primaire/secondaire/supérieur) doit laisser place à un nouveau découpage (scolarité obligatoire/Bac-3 Bac+3/master-doctorat).

Il convient donc de construire le « *continuum du niveau bac -3 au niveau bac+3* » ce qui disqualifie la notion de transition. Cette nouvelle architecture doit cependant se garder du risque de secondarisation du cycle licence dont le caractère universitaire doit être garanti, notamment par une intervention importante des enseignants-chercheurs dans la formation.

Les intervenants interrogent également la notion d'orientation, dans sa dimension d'information, et lui préfèrent la construction d'un parcours de formation individualisé : dispositifs personnalisés ; bilan de compétence dans le cadre d'un projet d'études ; dispositif de projet professionnel ; dispositifs d'accueil et d'accompagnement. L'élève doit être acteur de ses choix d'orientation. La construction, le plus tôt possible, de parcours de formation cohérents doit limiter le déterminisme social qui préside actuellement à la distribution des élèves entre les filières pro, technologiques et générales.

AU PREMIER PLAN, LES CONTENUS DE FORMATIONS

Les réformes successives du supérieur et du secondaire se sont focalisées sur la structuration, elles en ont rarement repensé le contenu. Notamment, dans le secondaire, depuis la disparition du comité national des pro-

1

ATELIER

OSER LA COHÉRENCE

QUELLE ORIENTATION ET QUELLE TRANSITION DU SECONDAIRE AU SUPÉRIEUR ?

grammes, il n'y a plus de lieu de réflexion sur le contenu des formations. Pour une construction cohérente du Bac-3 Bac+3, la refonte des contenus des années pré-Bac doit être pilotée par l'enseignement supérieur.

Donner une réalité à ce « *Bac-3 Bac+3* » impose un rapprochement du lycée et du supérieur : Il faut construire une culture commune, mais aussi, d'abord, informer les professeurs du secondaire qui ont souvent une très mauvaise connaissance des formations post-bac autres que les STS.

L'imprégnation réciproque des cultures du secondaire et du supérieur par les corps enseignants concernés peut se faire par des échanges de services, dans un cadre de mutualisation des moyens. Les collectivités territoriales ont sans doute un rôle à jouer dans cette suppression de la frontière entre acteurs du secondaire et acteurs du supérieur.

Il importe également de rapprocher les différentes formations de niveau L. Par exemple, promouvoir une

logique partenariale entre classes préparatoires et universités. Prendre le meilleur de chaque structure pour un pilotage cohérent du post-bac et la réussite des étudiants.

Il faut par ailleurs mettre en place des dispositifs pédagogiques et des accompagnements adaptés pour les bacheliers pro, qui échouent majoritairement à l'université. Sans leur interdire l'entrée à l'université, il convient de garder à l'esprit que la finalité de ce bac reste une insertion professionnelle rapide. Une bonne prise en charge durant la première année de licence, gage de leur poursuite d'études, est particulièrement importante. Toutefois, cette population a essentiellement pour vocation à bénéficier des dispositifs de formation tout au long de la vie, des VAE, etc.

En conclusion, il a été souligné que, compte tenu des échéances électorales, il est essentiel que la CPU interpelle le politique en faisant des propositions concrètes pour construire la cohérence.

2

ATELIER

OSER LA COHÉRENCE

PROFESSIONNALISATION ET/OU EMPLOYABILITÉ DES ÉTUDIANTS DE NIVEAU LICENCE ?

PRÉSIDENTE

Josette Travert, présidente de l'université de Caen – Basse Normandie

RAPPORTEUR

Pascal Olivard, président de l'université de Bretagne Occidentale

INTERVENANTS

Anne-Marie Charraud, chargée de mission, direction nationale des formations, CNAM

Gérard Mary, président de la Commission nationale d'expertise des licences professionnelles

Jérôme Nanty, DRH Groupe Caisse des Dépôts

Daniel Thébault, président du Medef Midi-Pyrénées



En Europe, les deux processus de construction des diplômes, Bologne et Copenhague, convergent depuis 2008, et permettent une ouverture sur la poursuite d'études mais aussi sur l'emploi.

Pour les intervenants, la question de l'employabilité des diplômés de licence généraliste ne doit pas être abordée sous l'angle habituel discipline-métier mais sous l'angle de la capacité à agir. Par capacité à agir en situation, il est alors entendu capacité d'analyse, de synthèse, de recherche, de veille... La réflexion porte alors sur la construction des parcours de licence en partant des compétences attendues et non l'inverse. En outre, la mise en place en France de la CNCP (Commission nationale de la certification professionnelle) et du RNCP (Répertoire national de la certification professionnelle) constitue un cadre d'accompagnement de la démarche.

PRÉPARER À L'INSERTION

90 % des entreprises ont moins de 10 salariés en France. Pour les chefs d'entreprise, les diplômés de type DUT, licence pro, master, ingénieurs, doctorats sont clairement identifiés, ce qui n'est pas le cas de la licence générale. En dépit de réels progrès en la matière, universités et entreprises gagneraient à mieux se connaître, en associant davantage ces dernières à nos travaux et réflexions, notamment par la mise en place de conseils de perfectionnement en licence générale associant des représentants des milieux socio-économiques. Les recruteurs ont besoin de profils ayant un socle de compétences identifiables (et utiles) capables de continuer à apprendre et aptes à s'adapter. En conséquence,

PROFESSIONNALISATION ET/OU EMPLOYABILITÉ DES ÉTUDIANTS DE NIVEAU LICENCE ?

les diplômés devraient :

- être formés à « diriger », « être dirigés », « travailler en groupe »...
- maîtriser le français, au moins une langue étrangère, l'informatique...
- connaître les règles de fonctionnement des structures qui les emploient,
- être autonomes (un atout reconnu des diplômés de l'université),
- avoir travaillé sur le « savoir être ».

De l'avis des intervenants, il est préférable d'évoquer la notion de « préparation à l'insertion professionnelle » plutôt que celui de « professionnalisation » pour la licence générale.

Laquelle préparation doit s'inscrire dans un processus global, progressif associant différents dispositifs. Le stage ne saurait en être le seul élément. En l'état actuel, il n'est d'ailleurs pas imaginable d'offrir un stage de qualité (objectifs clairs, accueil et accompagnement dans les entreprises) à tous les étudiants de licence. D'autres moyens doivent être travaillés.

Enfin, il importe de mobiliser les équipes pédagogiques, de les former, de valoriser leur engagement et de développer les services d'appui, tels les SUP, services universitaires de pédagogie.

EFFECTIFS EN HAUSSE CONSTANTE

Le constat est partagé, la licence pro, co-construite avec les professionnels, remplit bien sa mission en ce qui concerne l'accès à l'emploi puisque 86 % des diplômés ont un emploi à 30 mois et pour 90 % d'entre eux en CDI. Signe complémentaire de ce succès, les effectifs progressent de 10 % par an depuis la création. Par ailleurs, la licence pro permet chaque année à 20 000 diplômés de BTS d'intégrer l'université. En revanche, elle n'a pas atteint son objectif d'accueil de publics diversifiés et notamment en provenance de L2.

L'AERES (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur), qui évalue dorénavant les licences pro, intégrera dans ses exigences la problématique de l'origine des étudiants et de l'articulation avec l'offre globale. De fait, la licence pro doit continuer à exister avec ses spécificités (pédagogie adaptée, poids important du stage, organisation en deux semestres, 25 % d'intervention de professionnels sur le cœur de métier) mais mieux s'articuler dans l'offre de formation de licence. Par ailleurs, il faut « déghettoiser » la licence professionnelle et mobiliser l'ensemble des composantes. Enfin, le passage de L2 à licence pro ne doit pas être considéré comme une réorientation mais faire partie des perspectives possibles dès l'entrée en L1, intégrées dans la notion de parcours.

3

ATELIER

OSER LA COHÉRENCE

MODÈLES DE FORMATION ET PLACE DE LA RECHERCHE ?

PRÉSIDENT

Alain Beretz, président de l'université de Strasbourg

RAPPORTEUR

Sylvie Faucheux, présidente de l'université Versailles
Saint-Quentin-en-Yvelines

INTERVENANT

Jean-Marc Monteil, professeur au CNAM



Une préconisation majeure à l'issue
des travaux de l'atelier : réaffirmer les atouts
de la recherche dans la formation universitaire
de niveau L.

Il ne s'agit pas de mettre de la recherche en licence mais d'en présenter les concepts avec les conditions de leur production : hypothèses, erreurs, méthodologie, évolution dynamique des concepts. La recherche apporte une valeur éthique. Elle confère également aux individus des éléments de critique, d'adaptabilité, de capacité de remise en question, et une expérience constructive de l'échec.

Le savoir est profondément libérateur, mais il est enfermant s'il fonctionne de manière insulaire. La recherche suscite la curiosité pour les autres sciences et favorise l'interdisciplinarité ; la recherche crée naturellement les conditions de la générosité disciplinaire, facteur de cohésion d'une communauté scientifique.

La recherche s'appuie par ailleurs sur une pédagogie fondée sur l'autonomie des étudiants, et permet de remettre en cause le caractère indiscutable de la parole magistrale. Se baser sur la recherche, c'est aussi faire le choix de ne pas tout enseigner, affirment les intervenants. Aussi, une telle approche de la pédagogie vise à créer en licence les conditions d'une véritable animation de culture scientifique et technique pour tous les étudiants. Parmi les pistes envisagées, la possibilité d'orienter dès la L1 les étudiants les plus brillants vers des stages en laboratoire, de créer un bureau d'innovation pédagogique pour soutenir les enseignants-chercheurs et les chercheurs dans la mise en œuvre de ces nouvelles démarches, de développer les méthodes pédagogiques favorisant le travail collectif inspiré de la recherche.

IMPLIQUER LES PROFILS EXPÉRIMENTÉS...

Ceux qui enseignent doivent être majoritairement des producteurs de savoir. Le lien avec les organismes de re-

MODÈLES DE FORMATION ET PLACE DE LA RECHERCHE ?

cherche doit favoriser la participation des chercheurs à l'enseignement en licence ; les organismes doivent encourager les chercheurs à le faire, les universités soutenir les UMR (unités mixtes de recherche) dans ce but. Le recrutement d'un collègue de réputation internationale devrait ainsi comprendre une présence devant les étudiants de licence, prévue dans leur contrat. Cela peut s'envisager en confiant la responsabilité de la répartition des charges d'enseignement à l'équipe pédagogique.

Plusieurs axes de réflexion en découlent : redonner une place majeure à l'enseignement dans l'évaluation des enseignants-chercheurs, des laboratoires et des établissements ; définir des dispositifs d'autoévaluation où la pédagogie en L aura toute sa place. Le bon chercheur doit être récompensé autrement que par des décharges d'enseignement.

LA LICENCE COMME UN PROJET DE LABORATOIRE

Pourquoi ne pas penser le cursus licence comme un projet de laboratoire, avec une équipe intégrant des enseignants chercheurs, et aussi des enseignants, du personnel de soutien (administratif ou technique) ? Cette équipe pourra produire un projet, des objectifs et des engagements. La politique scientifique et la politique de formation sont l'affaire de tous.

D'autres pistes : quitter une programmation trop stricte liée à des corpus disciplinaires étanches, y compris dans le secondaire ; pousser à la prise en compte de l'investissement pédagogique par les instances d'évaluation. Pour dégager les moyens nécessaires à cette relation avec la recherche, il faudrait que tous les contrats de recherche soient assortis d'un précipt de 30 % au moins.

4

ATELIER

OSER LA COHÉRENCE

COMMENT CONCILIER ÉGALITÉ DES CHANCES, QUALITÉ ET COHÉRENCE DES FORMATIONS DU CYCLE LICENCE ET AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE ?

PRÉSIDENT

Francis Godard, président de l'université Paris-Est Marne-la-Vallée

RAPPORTEUR

Christian Morzewski, président de l'université d'Artois

INTERVENANTS

Nicole Belloubet, première vice-présidente chargée de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Région Midi-Pyrénées

Michel Lussault, président du PRES de Lyon

La cohérence de l'offre de formation supérieure sur un même territoire dépend largement d'une approche concertée.



En préambule, trois données essentielles, avec tout d'abord le rappel de l'évolution diachronique des rapports entre universités et territoires, puis l'existence de configurations relationnelles universités – territoires très contrastées, en nombre de sites et en nombre d'étudiants par site. Enfin, s'agissant du niveau licence, les universités ne sont pas au centre du dispositif et la lisibilité du « système Licence » n'est pas optimale pour les étudiants et leurs familles. En effet, les filières fonctionnent sans fluidité entre elles, dans un système cloisonné et segmenté.

Plusieurs enjeux sont alors exposés :

- Centralisation et excellence vs. couverture territoriale ?
- Rôle des collectivités territoriales, et singulièrement des conseils régionaux ?
- Quelles instances régionales / territoriales à faire émerger pour exercer la coordination ?
- Comment rendre lisibles les parcours en licence dans un contexte exacerbé de concurrence et d'étanchéité ?
- Place des sites universitaires périphériques : quels critères de maintien et de création ? Risques de coupure sociale entre étudiants des sites « métropolitains » et les autres ?
- Lisibilité territoriale du continuum « bac moins 3 – bac plus 3 ».

4

ATELIER

OSER LA COHÉRENCE

COMMENT CONCILIER ÉGALITÉ DES CHANCES, QUALITÉ ET COHÉRENCE DES FORMATIONS DU CYCLE LICENCE ET AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE ?

L'expérimentation en cours entre la Région Midi-Pyrénées et le PRES de Toulouse en témoigne à l'évidence, la qualité de la formation dispensée dans les sites périphériques doit être assurée à parité avec celle des centres métropolitains et exige une conjonction systématique de la formation et de la recherche. Au moyen, par exemple, de l'identification et « coloration » ou caractérisation de certains sites, pour garantir l'existence d'activités de recherche dans les territoires, ici en particulier le site de Foix sur le tourisme, en concertation entre acteurs académiques, acteurs socio-économiques et acteurs politiques.

L'échelle pertinente d'action et d'expérimentation en ce domaine ne peut être l'établissement, mais le territoire, affirme-t-on au cours de l'atelier. Avec une attention particulière portée au cycle licence, voire en amont de celui-ci, dès bac-3. Une régulation s'impose alors, qui doit s'organiser autour de trois cohérences, celle du maillage territorial (proximité et accessibilité) ; celle interne de l'offre de formation (abandonner le principe du « tout, tout le temps, partout ») ; celle, pratique, des parcours possibles et impossibles du point de vue de l'étudiant. Les moteurs de cette régulation doivent être les établissements (groupements en particulier) et les collectivités territoriales.

INDISPENSABLES COMITÉS DE SITE

La nécessité d'initier et de développer des schémas régionaux de l'enseignement supérieur et de la recherche fait consensus, tout comme l'hypothèse d'y voir les régions jouer un rôle de chefs de file. La mise en place de comités de site doit accompagner ce chantier, à échelle régionale ou infra-régionale selon les situations, celles-ci étant contrastées et influencées en particulier par la taille de la métropole régionale.

L'ensemble de l'offre de formation post-bac doit être coordonnée par ces comités pour la rendre lisible au sein d'un « système local ou régional d'enseignement supérieur », afin, aussi, de réguler la concurrence. Il s'agit également de fluidifier et de sécuriser les parcours étudiants de formation.

Dans cette perspective, la vocation des sites périphériques doit impérativement être précisée, qui ne sont en aucun cas des collèges universitaires de proximité. Doter chacun d'eux d'une caractérisation thématique forte serait davantage pertinent.

Les politiques d'universités mettant en jeu différents schémas stratégiques, il importe enfin de mettre ces schémas en cohérence au niveau local, avec, par exemple, des contrats régionaux ou locaux de type « contrats de site ».

OSER L'INNOVATION

PLÉNIÈRE 2

INNOVER EN LICENCE, POUR QUELS OBJECTIFS ?

ATELIER 5

QUELS PARCOURS ATTRACTIFS ET ADAPTÉS À LA
DIVERSITÉ DES PUBLICS ?

ATELIER 6

QUELLES CONDITIONS D'ÉTUDES ET DE VIE ÉTUDIANTE
POUR DES PARCOURS DE RÉUSSITE ?

ATELIER 7

QUELLES PROCÉDURES D'ÉVALUATION ET DE SUIVI
SPÉCIFIQUES AU NIVEAU LICENCE ?

ATELIER 8

VERS UNE ÉVOLUTION DES PRATIQUES
PÉDAGOGIQUES ?

PLÉNIÈRE 2

INNOVER EN LICENCE, POUR QUELS OBJECTIFS ?



« Cette séance plénière sera en rupture avec la précédente », avance Simone Bonnafous dans son propos liminaire. Après le diagnostic, place aux perspectives, aux expérimentations, aux ruptures justement, avec en ligne de force la responsabilité sociale de l'enseignement supérieur vis-à-vis des jeunes.

« Y a-t-il autant de défis que cela devant nous ? », ajoute la présidente de l'université Paris-Est Créteil Val-de-Marne, qui revient sur les statistiques énoncées le matin même. « Pour son premier emploi, un jeune non diplômé sera embauché au Smic, un docteur en médecine ou en pharmacie à 2500 euros environ. Dans notre pays, la capacité à décrocher un CDI est à peu près proportionnelle au niveau de salaire qui l'accompagne. Toutes ces questions qualitatives relèvent de la responsabilité sociale de l'enseignement supérieur : comment participons-nous à la réussite individuelle et collective des individus ? Comment l'enseignement supérieur peut-il permettre que les cases initiales ne soient pas prédéterminantes ? ».

Pour Simone Bonnafous, « oser l'innovation », ce n'est pas « grignoter 3 ou 4 % de taux de réussite sur des cohortes ». C'est permettre, dit-elle, que les chances se jouent. L'ascenseur, une fois encore, « mais l'ascenseur initial ». Et elle invite l'auditoire à se demander comment le système d'enseignement supérieur peut-il répondre à des parcours imprévisibles et complexes, ou encore au traitement de l'atypie...

Jean-Pierre Korolitski, inspecteur général, salue la liberté de propos et poursuit dans la même veine. « Pourquoi le processus de Bologne a-t-il été un succès au point de continuer après son terme ? » Les objectifs européens n'expliquent pas tout, selon lui. Il leur préfère l'hypothèse selon laquelle le processus permettait, au niveau européen, de répondre à des problématiques spécifiques aux États.

La France a les siennes, l'université française a ainsi ses « contradictions » : « aller au plus haut niveau et accueillir tout le monde ». Jean-Pierre Korolitski relève également « la contradiction entre le système universitaire et le reste du supérieur », et la nécessité de passer d'un système administré à un système d'innovation. Pour l'inspecteur général, « le LMD a permis de distinguer for-



tement les objectifs de ses trois cursus ». L, faire réussir tous les étudiants, M, l'attractivité liée aux compétences scientifiques et D, chercheurs et excellence. Et ainsi, cette distinction peut aider à résoudre les difficultés.

ACCROÎTRE LA FLEXIBILITÉ DU SYSTÈME

« Puisque l'on ne peut pas rendre une population homogène, alors traitons-la de façon diversifiée », lance-t-il. Abandonner les maquettes pour promouvoir l'innovation, maximiser les dispositifs existants, gérer le temps des étudiants qui n'ont pas le temps, s'affranchir des durées des études pour ne plus raisonner en nombre d'années... voilà quelques propositions de Jean-Pierre Korolitski qui considère que « le LMD a fait bouger les lignes tout en fournissant un cadre commun ». Il plaide pour le renforcement de l'autonomie pédagogique des établissements, pour une évaluation plus souple. « Beaucoup a été fait, mais on n'en est pas encore à un système flexible. » Il est ainsi temps d'en finir avec les modalités actuelles de délivrance des habilitations « et de passer au faire confiance ».

Ses pistes pour le volet 2 du plan Réussir en licence de la ministre de l'Enseignement supérieur ? « Les établissements n'ont pas utilisé à fond les potentiels du LMD, il faut assouplir davantage les rythmes d'apprentissage. Il me semble notamment indispensable d'adopter un statut de l'étudiant à temps partiel. Tout cela dans le cadre d'une autonomie renforcée des établissements, avec des modalités de contrôle des connaissances conçues par les équipes pédagogiques. ». Il préconise également d'imaginer des parcours renforcés attractifs « pour attirer les très bons bacheliers », sans copier les CPGE ; de porter une vigilance particulière à la licence professionnelle, « grand succès et grand échec », pour construire une offre intégrée de formation ; d'intéresser à l'innovation les

jeunes et leurs familles, mais aussi tous les collaborateurs des universités, et enfin, d'admettre que l'excellence n'est pas une mais multiple, « plusieurs excellences peuvent être reconnues ».

DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES GÉNÉRIQUES

« Le processus de Bologne a réussi », confirme Andrée Sursock, secrétaire générale de l'EUA, l'Association des universités européennes, « mais dans bon nombre de pays, il convient d'entrer dans la phase 2. » Autrement dit, « aller au-delà de la boîte à outils pour créer l'Europe de la connaissance », cela par un apprentissage adossé à la recherche et conçu tout au long de la vie. Elle rapporte les résultats d'une enquête menée par l'ESU (European students union) dans 18 pays, dont la France : 53 % des diplômés français considèrent que leur formation était davantage centrée sur l'apprentissage de faits et de données pratiques, contre 38 % des diplômés européens. La France se place par ailleurs au premier rang pour le temps consacré aux études, avec 42 heures hebdomadaires, quand la moyenne s'établit à 32 heures. Enfin, 33 % des étudiants français estiment maîtriser leur discipline, ils sont 46 % en Europe...

C'est le rôle de l'université concernant le développement des compétences génériques, qu'interroge Andrée Sursock. Avec des pistes, là encore : « Pour réussir le défi de préparer les étudiants à leurs missions de demain et à la formation tout au long de la vie, il est essentiel de concevoir un enseignement fondé sur la modularisation, avec des enseignants motivés à cette fin et l'appui des services universitaires de pédagogie. »

Andrée Sursock poursuit l'esquisse d'une modularisation définie à partir des objectifs d'apprentissage théoriques et pratiques, et accompagnée d'évaluations ad hoc. En l'occurrence, « des examens qui mesurent l'atteinte des objectifs ». Andrée Sursock le répète, « la

licence doit être portée par les équipes pédagogiques », intégrer un enseignement interactif et participatif, favoriser le travail en groupes restreints... « Les salles de cours elles-mêmes doivent être repensées », conclut-elle autour de ce défi qui, elle l'avoue, lui « tient à cœur ». En substance, poursuit Andrée Sursock, « il faut concevoir l'étudiant comme un étudiant-chercheur, l'impliquer dès la licence dans des travaux de cet ordre ».

Enfin, troisième piste et non des moindres, « il faut communiquer aux étudiants et parents le but de ces réformes. Les succès ne sont pas suffisamment célébrés dans les médias, il importe d'expliquer que les universités françaises sont de bonnes universités ». Un Mark Zuckerberg français, emblématique à l'envi, y excellerait...

UNIVERSITÉS, ACTRICES DE LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE

Michel Feutrie, secrétaire général de la plate-forme EUCIS-LLL, revient à la formation tout au long de la vie, pour inviter à « sortir de la confusion à son égard, car ce n'est ni de la formation continue, ni de la formation initiale associée à de la formation continue, c'est un

parcours », dont l'université devient l'actrice principale. « Aujourd'hui, la formation tout au long de la vie n'est plus un supplément d'âme pour les universités, mais une obligation. »

Il préconise l'abandon d'approches trop linéaires des parcours. Par exemple, délaisser la référence 'année' pour introduire de la discontinuité. « Les étudiants vont revenir à l'université, pour mettre à jour leurs connaissances et en acquérir de nouvelles. Notre enjeu est de maintenir notre capacité de réponse à leur égard. » L'université n'est pas « one shot », poursuit Michel Feutrie, « un président d'université a dit que nous devons apporter des services de longue durée à nos étudiants ».

De facto, « l'orientation, la guidance, l'évaluation doivent changer », car plus on individualise les parcours, plus il convient de les accompagner, « ce qui suppose que l'université soit en capacité d'y parvenir ».

« Publics hétérogènes, parcours non linéaires, le dénominateur commun n'est-il pas la responsabilité de tous les acteurs ? », conclut Alain Brillard, président de l'université de Haute-Alsace. Acteurs que sont « les étudiants, les enseignants, les établissements au titre de leur stratégie, de leur offre de formation, de leur relation avec les tutelles ».

5

ATELIER

OSER L'INNOVATION

QUELS PARCOURS ATTRACTIFS ET ADAPTÉS À LA DIVERSITÉ DES PUBLICS ?

PRÉSIDENTE

Anne Fraïsse, vice-présidente de la CPU, présidente de l'université Paul-Valéry Montpellier III

RAPPORTEUR

Loïc Vaillant, président de l'université de Tours – François Rabelais

INTERVENANTS

Alain Trouillet, ancien président de la CDUS (Conférence des directeurs d'UFR scientifiques)

Jean-François Mazoin, président de l'Adiut (Association des directeurs d'IUT)

Le parcours type prévu par les maquettes s'avère théorique, car les étudiants le modèlent à l'envi. Un constat qui prélude à la réflexion sur la mise en place de parcours diversifiés.

Quels objectifs pour les parcours adaptés et diversifiés ? Ils sont au nombre de deux : des parcours pour les étudiants qui en veulent davantage et des parcours pour permettre à des publics diversifiés de réussir en licence. De facto, le périmètre des possibles est aussi large que complexe, ce qui nuit objectivement à la nécessaire lisibilité et à la cohérence de l'offre de formation. Dans la mesure où les acteurs des parcours les aménagent eux-mêmes, les « customisent » spontanément,

il est pertinent d'envisager d'améliorer, d'organiser et d'encadrer ce phénomène au moyen d'une approche bottom-up. Ce pourrait être le prélude à la mise en place de parcours rénovés. L'intention est bien de renforcer l'accueil de tous les publics dans les structures qui leur sont adaptées, ainsi que de faciliter un accès choisi à l'université permettant la réussite d'un projet personnel et professionnel, dans des formations permettant des finalités différenciées (insertion à Bac+2, Bac+3, poursuite d'études intra et extra universitaires). Dans ce dessein, la notion de choix positif est essentielle.

D'autres propositions émergent : favoriser un continuum lycée-université, notamment pour les bacs techno avec une réflexion de Bac-3 à Bac +3) ; orienter les étudiants selon leur besoin en termes de méthode et d'encadrement pédagogique ; organiser les parcours par grand domaine, indépendamment des structures.

L'ÉTUDIANT AU CŒUR DU SYSTÈME

Ceci nécessite un réel décroisement et impose de mettre l'étudiant au centre du système, avec des parcours flexibles, individualisables, et permettant la validation par capitalisation d'ECTS pris dans différentes formations, et non sur la validation d'un parcours type. Il implique aussi d'utiliser les compétences de chaque enseignant et structure.

Ces parcours diversifiés doivent être pensés en même temps que des parcours pour publics de formation tout au long de la vie, afin de faciliter le retour à l'université des adultes après un début d'expérience professionnelle.

Autre objectif, rendre lisibles ces parcours diversifiés. En particulier au moyen d'un référentiel de formation systématique, centré sur les compétences, compréhensible par les futurs étudiants comme les futurs employeurs. Cela nécessite aussi de valoriser la licence comme un diplôme donnant accès à un emploi intermédiaire, et d'améliorer son image auprès des parties prenantes (employeurs, parents, anciens et futurs étudiants).

6

ATELIER

OSER L'INNOVATION

QUELLES CONDITIONS D'ÉTUDES ET DE VIE ÉTUDIANTE POUR DES PARCOURS DE RÉUSSITE ?

PRÉSIDENT

Camille Galap, président de la commission Vie de l'étudiant et questions sociales, président de l'université du Havre

RAPPORTEUR

Luc Johann, président de l'université Paul Verlaine - Metz

INTERVENANTS

Guillaume Houzel, ancien président de l'OVE (Observatoire de la vie étudiante)

Brikena Xhomaqi, ESU (European Students' Union)

Hélène Mandroux, président de l'AVUF, maire de Montpellier

Une synthèse en forme de préconisations, qui appelle à l'évidence un travail de fond sur la responsabilité sociale des universités, ont souligné les intervenants en conclusion.

- **Schéma directeur de la vie étudiante** : pour traiter la question de la vie étudiante dans son ensemble, il est nécessaire de décliner sur chaque site universitaire des schémas de la vie étudiante en lien avec les Crous et les collectivités territoriales (cf. conclusions du colloque de Metz)

- **Emplois étudiants** : l'université a un rôle social à jouer en développant des emplois étudiants qui permettent aux étudiants de se sociabiliser au sein de l'université et de se servir de cette expérience pour une meilleure insertion professionnelle future.

- **Valorisation de l'engagement étudiant** : l'implication des étudiants dans la vie associative constitue une richesse pour les villes, les universités et les étudiants eux-mêmes. Cela permet de créer du lien social entre les étudiants, d'acquiescer une autonomie et de favoriser la réussite dans leurs études (notion de l'étudiant participatif)

- **Conditions de vie étudiante** : il faut privilégier l'accueil des étudiants à travers des guichets uniques et l'accompagnement individualisé des étudiants. Il faut travailler selon des logiques de sites en mettant en place des partenariats avec tous les acteurs concernés.

- **Sentiment d'appartenance** : il n'existe pas assez de sentiment d'appartenance à l'université et particulièrement au niveau L où il est quasiment inexistant.

- **Mobilité internationale** : création d'un guichet unique pour un meilleur accueil des étudiants étrangers. Il y a une vraie précarité des étudiants étrangers en mobilité individuelle. Il faut poursuivre l'effort pour encourager les étudiants nationaux à partir dans le cadre d'échanges.

- **Rythmes universitaires** : il faut que les rythmes universitaires soient respectés en tenant compte des pauses méridiennes pour le bien être et la santé des étudiants.

- **FSDIE** : faire connaître et promouvoir le FSDIE, réserver des sommes pour les projets étudiants. Cela permet de développer des compétences transversales (montage de projets, gestion d'équipe, recherche de sponsors, etc.) et de valoriser l'engagement étudiant (associatif, culturel, sportif, humanitaire, etc.).

7

ATELIER

OSER L'INNOVATION

QUELLES PROCÉDURES D'ÉVALUATION ET DE SUIVI SPÉCIFIQUES AU NIVEAU LICENCE ?

PRÉSIDENTE

Jean-Pierre Finance, président de l'université Henri Poincaré – Nancy 1

RAPPORTEUR

Gilbert Angénieux, président de l'université de Savoie

INTERVENANTS

Alain Menand, directeur de la section des formations et des diplômes, Aeres (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur)

Philippe Parmentier, directeur du département Enseignement et Formation, Université catholique de Louvain, Belgique

Le focus porte ici sur les finalités, le cadre et les conditions de l'évaluation, qui en licence a, de l'avis général, connu un progrès considérable ces cinq dernières années.

Devenue vitale, l'évaluation impose désormais d'interroger l'objectif de la formation de manière explicite, et d'y répondre par une démarche réfléchie. Il est ainsi nécessaire d'intégrer les démarches d'évaluation des formations dans un processus global d'amélioration continue de la qualité. Quant à l'université, elle doit s'appuyer sur les résultats de l'évaluation pour son pilotage.

Quel cadre, en conséquence, pour l'évaluation ? Plusieurs niveaux sont à articuler, qui relèvent de démarches complémentaires mais différenciées :

- Niveau programme, comme outil miroir de la conception et de la mise en œuvre,
- Niveau équipes, pour la performance pédagogique,
- Niveau enseignants, comme un niveau d'évaluation en soi, mais aussi pour la gestion des carrières des enseignants, dans le but de reconnaître leur performance, comme en recherche. Dans ce cas, une adaptation de la réglementation est à prévoir.

L'évaluation des enseignements par les étudiants doit

s'envisager à partir d'objectifs définis en commun par des équipes pédagogiques.

Quid d'une évaluation plus professionnelle ? L'expérience commentée de Louvain a soulevé cette dimension d'assistance à l'évaluation par des « spécialistes ». Quoi qu'il en soit, l'articulation entre l'autoévaluation de l'établissement et l'évaluation extérieure de l'Aeres demeure à affiner.

LEVIERS, PLUTÔT QUE VERROUS

Parmi les pistes des intervenants : renforcer la notion d'équipe pédagogique, lieu fondamental de la démarche pédagogique, et établir le parallèle avec le fonctionnement et l'évaluation des équipes de recherche.

Il importe aussi de favoriser l'appropriation de l'évaluation des formations par les enseignants en leur fournissant les appuis logistiques suffisants et les moyens d'évoluer : ainsi, l'évaluation n'a de sens que si elle conduit à une amélioration effective. La question des dispositifs de formation continue des enseignants est corollaire.

Autre levier envisagé, la définition d'un « jeu de critères » d'évaluation pour l'établissement, parmi lesquels l'équipe choisit pour établir son cadre d'évaluation, à partir d'une stratégie qui peut lui être propre. La nécessité d'un accompagnement est évidente dans la mise en œuvre (dispositifs « professionnels » sur le soutien et l'évaluation des programmes et sur l'évaluation des enseignants). Dans cette hypothèse, opportunité et/ou nécessité d'une mutualisation entre établissements.

Les propositions de l'atelier visent le renforcement des équipes pédagogiques, évaluées en tant que telles, et la mise en place de véritables services de support à la pédagogie, à l'instar des supports à la recherche. La valorisation stricto sensu de l'engagement enseignant s'avère indispensable, avec en conséquence un travail sur la prime d'excellence pédagogique ? Enfin, l'évaluation ex post, et non plus ex ante, fait l'unanimité, si les conditions de son efficacité sont déployées et si la sanction est réelle.



ATELIER

OSER L'INNOVATION

VERS UNE ÉVOLUTION DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ?

PRÉSIDENT

Patrice Brun, président de l'université Bordeaux 3 – Michel de Montaigne

RAPPORTEUR

Mohamed Ourak, président de l'université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis

INTERVENANTS

Marc Romainville, directeur du département Éducation et Technologie, facultés universitaires de Namur, Belgique

Gilles Raby, président du comité licence et licence professionnelle

Bernard de Giorgi, secrétaire général de la FIED (Fédération interuniversitaire de l'enseignement à distance)

Trois axes de travail pour l'atelier qui pourrait de facto s'intituler « Nouvelles pratiques et innovations pédagogiques pour la réussite en licence ».

Le constat impose la recherche de pistes inédites, le recours aux méthodes traditionnelles (cours, TD, TP) trouve ses limites aujourd'hui. En effet, la massification de l'enseignement supérieur a induit un véritable changement au niveau du public accueilli. Pour leur part, les nouvelles pratiques en vigueur peuvent être résumées en six modalités. Tout d'abord, le numérique, avec des techniques valides et éprouvées mais qui ne doivent en aucun cas se substituer à l'accompagnement humain. La différenciation dans les pratiques pédagogiques révèle pour sa part des résultats contrastés selon les disciplines, méthode par projet bien adaptée en « sciences et ingénierie » par exemple. Le public accueilli en licence

est distingué en troisième lieu, avec un focus sur des approches dédiées au public plus fragile de L1 (enseignants référents, enseignement méthodologique, travail en petits groupes...). À cet égard, la mutualisation des bonnes pratiques serait pertinente. Ce qui inspire la quatrième modalité : structuration des initiatives et des équipes pédagogiques, surtout en L1 pour ces dernières ; création de service d'appui à la pédagogie pour aider les enseignants et enseignants-chercheurs à faire évoluer leurs pratiques ; soutien fort aux initiatives pédagogiques accompagné de récompense, à l'exemple de Lausanne où le « Fonds d'innovation pédagogique » finance chaque année des projets d'enseignement.

Au niveau des individus, ensuite, il convient de dispenser au plus tôt une formation adaptée aux futurs enseignants-chercheurs, de recruter ceux-ci sur les deux critères, enseignement et recherche, et non recherche seule, et d'assurer la promotion de ceux qui s'investissent en pédagogie. Dernier item, la pratique de l'évaluation est envisagée sous trois modes : évaluation des étudiants par le contrôle continu, des formations par les étudiants, des enseignants et enseignants-chercheurs, acceptée au niveau de la recherche mais encore totalement absente en formation.

CINQ DÉFIS

Aussi les intervenants définissent-ils cinq défis pour la réussite en licence. Le premier, plus pédagogique, concerne les étudiants dès leur entrée à l'université, auxquels il faut garantir une formation à l'excellence grâce à des méthodes pédagogiques innovantes et différenciées. En sortie, l'université doit conférer, au-delà du diplôme, des acquis ou des outils permettant à l'étudiant de « penser et agir ».

Troisième défi, promouvoir la réussite et l'orientation progressive et positive. Ensuite, assurer la démocratisation de l'enseignement supérieur. Le cinquième défi consiste à assurer une formation au niveau licence permettant la poursuite d'études d'une part et l'employabilité et l'insertion professionnelle d'autre part.

OSER

LA REUSSITE

INTERVENTION DE PATRICK HETZEL

RESTITUTION DES ATELIERS

PLÉNIÈRE 3 LES CONDITIONS DE LA RÉUSSITE

CONCLUSIONS DU COLLOQUE PAR LOUIS VOGEL

INTERVENTION DE VALÉRIE PÉCRESSE

INTERVENTION DE PATRICK HETZEL



Mesdames et messieurs les Présidents,
Chers collègues,

Je vous remercie de m'avoir convié à intervenir devant vous ce matin. En décembre 2009, Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a lancé la phase 2 du Plan pour la réussite en licence.

L'objectif est de faire de la licence un choix d'orientation motivé, objectif et positif, permettant de construire un projet personnel et professionnel pour chaque étudiant. Depuis 2008, nous avons œuvré efficacement, ensemble, pour faire de la licence universitaire, un niveau de qualification reconnu, accessible au plus grand nombre, porteur d'avenir et de réussite professionnelle. De fait, nous constatons désormais, un nombre plus important d'étudiants s'inscrivant en licence puisqu'à la rentrée 2010, ils sont au nombre de 585 400 soit une hausse de 2,4 % par rapport à la précédente rentrée (enquête Sise de janvier 2011).

Aujourd'hui, alors que le fruit de nos efforts est en train de voir le jour, que l'image de l'université change particulièrement vite, notamment auprès des jeunes et des familles comme auprès des milieux socioprofessionnels, ces efforts, nous devons les consolider. Bon nombre d'entre vous sont engagés dans une véritable dynamique qui vise à totalement repenser l'approche pédagogique et organisationnelle de leurs formations. Cette dynamique porte en son sein une capacité d'innovation aussi puissante que celle qui anime nos stratégies en matière de recherche. C'est bien là aussi que doit se situer le débat.

Dans plusieurs établissements, on a d'ores et déjà pris conscience de l'importance d'optimiser les processus d'accompagnement des étudiants (de gérer leurs situations d'échec comme leur haut potentiel, c'est le cas de Toulouse 1 qui accueille nos débats), de mettre en place des parcours diversifiés avec pour objectifs de proposer par exemple du soutien renforcé ou un parcours d'excellence.



En exploitant leurs spécificités, en investissant leur potentiel en cohérence avec leur projet pluriannuel et dans le strict respect du diplôme national, ces universités font de leurs diplômes un outil d'attractivité susceptible d'attirer vers les filières universitaires non seulement plus de bacheliers mais aussi les meilleurs. L'enjeu est bien là : un étudiant doit pouvoir adopter la formule qui convient à ses capacités et à ses ambitions. Et je suis convaincu que chaque étudiant pourra pleinement se réaliser au sein de l'université.

Ainsi 3 bacheliers sur 10 choisissent aujourd'hui une première année de licence. Seulement un étudiant sur deux atteindra la deuxième année de licence au bout d'un an. Nous avons encore des marges de progrès.

Nous contribuons tous à une mission de service public de l'enseignement supérieur. Près de 19 % de nos étudiants se réorientent après une L1. 6 % arrêtent leurs études. Il n'y a pas de fatalité et cela ne peut constituer un échec si l'université anticipe et accompagne ces situations.

Dans une perspective d'orientation et de formation tout au long de la vie, l'important est que dans l'esprit de tous l'accès à l'université soit possible à tout moment, que l'université reste ouverte et joue pleinement son rôle de stimulant sociétal.

Nous évoluons dans un environnement global des savoirs en pleine mutation. Nous avons placé l'évolution de l'Université au cœur des priorités mais c'est l'enseignement supérieur français tout entier qui connaît une profonde mutation.

Sous l'effet des coopérations scientifiques, économiques et sociales, notre système d'enseignement supérieur n'est pas isolé du reste du monde. Il contribue au développement de l'espace européen des connaissances, tout comme il participe à la compétition mondiale des savoirs. Or, cette compétition mondialisée des savoirs a un corollaire : l'ambition d'augmenter globalement le niveau moyen de connaissance de la société française. L'objectif de 50 % d'une classe d'âge diplômés de l'enseignement supérieur y participe de la même manière que

la nécessité d'acculturer nos étudiants à acquérir une démarche épistémologique qui les conduira à remettre en question la pérennité de leurs acquis.

Dans le même temps, le contexte d'harmonisation des cursus universitaires en Europe pousse la France à faire évoluer l'organisation de son système d'enseignement supérieur.

Ma direction générale a successivement été sollicitée et collabore très activement avec de nombreux ministères à la mise en place de procédures de reconnaissance et d'intégration de formations dans le LMD tels que les ministères de la Culture, ministère de l'Agriculture, ministère de l'Écologie, ministère en charge des Finances, ministère en charge du Tourisme, ministère en charge de la Défense, ministère en charge de l'Industrie et bien sûr ministère en charge de la Santé.

Si l'on prend le seul secteur de la santé, 2009 a vu la reconnaissance au grade de licence du diplôme d'État des infirmiers. Le ministère de la Santé a engagé dès juillet 2009 une réflexion qui vise à intégrer pas moins de 24 métiers et diplômes supplémentaires dans le LMD d'ici 2012.

Qu'est-ce qui justifie de tels bouleversements dans ce domaine ? Le vieillissement de la population, l'apparition de nouveaux enjeux de santé publique et les prévisions démographiques bouleversent les cadres existants et nous interrogent sur la nécessité de repenser l'organisation de l'ensemble de notre filière de formation, de permettre la reconnaissance de nouvelles compétences, voire de faire émerger de nouveaux métiers. Mais cela aura pour conséquence à terme que ce large mouvement d'universitarisation permettra d'associer ces diplômés au grade de licence, à des compétences acquises mais aussi à un métier.

Après les infirmiers, ce sera la même chose demain pour les diététiciens, les opticiens, les formations de radiologie... D'où se pose déjà la question du positionnement de la licence générale et de sa capacité d'insertion professionnelle.

OSER LA RÉUSSITE

INTERVENTION DE PATRICK HETZEL

Autre élément de contexte, le débat national sur l'emploi des jeunes démontre chaque jour un peu plus qu'il est nécessaire de rapprocher la formation et l'emploi. Vous savez que c'est l'un de mes thèmes de prédilection tout simplement car je crois que nous le devons à nos jeunes.

Nous souhaitons amplifier la relation entre formation et emploi sans viser une approche adéquationniste entre formation initiale et premier emploi mais favoriser l'employabilité de chacun au regard de son projet professionnel et de son projet de vie. Il faut rendre visibles les compétences acquises :

- la maîtrise des savoirs fondamentaux facilitant l'intégration au sein d'un collectif de travail (de la capacité de synthèse à la maîtrise d'une langue vivante étrangère) ;
- les compétences relationnelles ;
- la maîtrise des technologies de l'information ;
- l'esprit d'initiative et d'entreprise ;
- la maîtrise des règles nécessaires pour une insertion durable (comprendre les normes de qualité ; appliquer les règles d'hygiène et de sécurité, la notion de développement durable...).

Outre la libre circulation dans l'espace européen, les étudiants doivent intégrer qu'ils devront mobiliser leurs savoirs et leurs compétences à travers plusieurs activités et tout au long de leur vie.

Il nous faut donc définir ce qu'est une licence universitaire ? Il faut la rendre « lisible ».

Au fil des travaux et des auditions du comité d'orientation de la phase 2 du chantier licence, un certain nombre de postulats deviennent des quasi-évidences. Notamment parce qu'ils viennent corroborer l'évolution de nos pratiques pédagogiques et la volonté partagée des acteurs de l'université et de leurs partenaires de s'inscrire dans cette nouvelle ambition donnée à la licence universitaire.

Le diplôme de licence doit ouvrir à une double perspective :

- pour la poursuite d'études par la maîtrise suffisante de la discipline, du champ disciplinaire ou de la thématique

enseignée pour rejoindre une formation qui comporte une initiation à la recherche ;

- pour l'insertion professionnelle par l'acquisition de connaissances et de compétences qualifiantes facilitant l'entrée dans la vie active.

Il ne faut pas opposer ces deux perspectives. Elles se complètent.

Cet indispensable effort de lisibilité peut être facilité notamment en définissant les objectifs de chaque licence en termes d'acquis de formation ou de résultats attendus d'apprentissage (learning outcomes) qui se situent à l'interface :

- d'une part, des connaissances et des compétences disciplinaires qui sont à la base de toute formation universitaire et qui ne sauraient être remises en cause,
- d'autre part, des compétences transversales et pré-professionnelles qui sont susceptibles d'être réinvesties soit dans une formation de niveau supérieur, soit dans un contexte professionnel.

Cette approche qui met en correspondance les savoirs et les compétences pourra utilement se concrétiser par l'élaboration et la diffusion de référentiels pour les principales mentions de licence. En rendant les formations plus lisibles pour les étudiants, les enseignants et les employeurs, ils constitueront un outil de dialogue fertile entre toutes les parties prenantes.

Ils faciliteront les évolutions des enseignements en fonction des transformations qui affectent le champ scientifique et la société.

Ils favoriseront la cohérence et la comparabilité entre les licences au plan national.

Outre ce travail d'identification, il nous faut aussi organiser la progression des apprentissages à l'intérieur du premier cycle afin que l'orientation active aide à juguler les abandons précoces et les renoncements subis. Et il faut en finir avec l'idée que le diplôme initial détermine de manière définitive toute une vie professionnelle.

- Construire de réelles passerelles entre les différentes filières du premier cycle (licence, DUT, BTS, CPGE) car c'est un facteur d'égalité des chances.

- Diversifier les parcours : la grande diversité des étudiants (585 000 inscrits en licence générale, hors PACES, DUT et licence professionnelle) justifie par ailleurs une offre elle-même diversifiée de parcours : parcours classique, parcours renforcé, parcours de soutien, etc.

Dans ce contexte, l'ensemble des éléments constitutifs de l'Espace européen de l'enseignement supérieur doit être mobilisé : semestrialisation des enseignements, la possibilité d'un couplage de disciplines en majeure(s) et mineure(s) qui permet à la fois l'approfondissement et l'ouverture, la spécialisation et l'orientation progressive ; des crédits ECTS fondés sur une réelle estimation de la charge de travail nécessaire pour atteindre des résultats attendus d'apprentissage clairement définis.

L'évaluation des connaissances et des compétences des étudiants doit remplir une double fonction :

- être un instrument au service de la réussite, en procédant au dépistage précoce des difficultés rencontrées et du décrochage et en permettant à l'étudiant de mesurer régulièrement sa progression ou le retard pris.
- vérifier que l'ensemble des résultats attendus d'apprentissage a bien été acquis, ce qui doit conduire à en diversifier les modalités.

Enfin, la démarche « qualité », caractérisée notamment par la mise en place de conseils de perfectionnement et de l'évaluation des enseignements par les étudiants. Mais il s'agit encore de renforcer la professionnalisation des apprentissages notamment par une meilleure connaissance des milieux professionnels, de ses règles et de ses codes : stages et alternance, intervention de professionnels, PPP, sensibilisation à l'entrepreneuriat... Si les universités ont depuis 30 ans, relevé le formidable défi de la massification, ont développé une offre de formations permettant l'apprentissage de savoirs et de compétences pour un public au cursus de plus en plus diversifié, il n'en reste pas moins que l'on attend d'elles qu'elles intègrent dans leur stratégie le devenir professionnel des étudiants.

En plaçant la mission d'orientation et d'insertion professionnelle au même rang que ses autres missions, le

législateur a clairement indiqué à l'Université qu'elle la doit prendre à bras le corps, au cœur même de ses cursus et de sa stratégie de développement :

- dans la définition-même de chacun de ses diplômes
- dans l'accompagnement de ses étudiants vers l'emploi,
- dans les missions de ses enseignants
- dans ses modes de gouvernance
- dans la définition de chacun de ses projets

L'Université a un rôle à jouer dans l'émergence des métiers de demain et de leur définition. L'Université doit montrer comment elle contribue à la création de richesses et à la croissance économique. C'est un des enjeux des Investissements d'avenir.

C'est une attente particulièrement forte de notre pays au moment où nous sommes en train de sortir de la crise économique.

Croyez-moi, nos universités doivent être pour nos jeunes un lieu d'espoir et de cristallisation de tous les possibles. Les attentes de nos étudiants sont nombreuses. Nous avons collectivement les cartes en main pour ne pas les décevoir : continuons donc à stimuler ce souffle nouveau.

RESTITUTION DES ATELIERS

En contrepoint aux trois séances plénières du colloque, huit ateliers font émerger les problématiques touchant au cycle licence pour mieux envisager les pistes à mettre en œuvre pour le rendre plus cohérent et lisible, en mesure d'assurer l'égalité, la diversité et la réussite des étudiants. La restitution en plénière est pilotée par Yvon Berland, vice-président de la CPU et président de l'université de la Méditerranée – Aix-Marseille II.

Les intervenants de l'atelier 1 ont ouvert la réflexion sur la manière d'assurer un parcours de formation cohérent et fluide du secondaire au supérieur et de lutter contre le déterminisme social dans l'accès à l'enseignement supérieur. Parmi les propositions retenues, que rapporte Jean-Émile Gombert, président de l'université Rennes 2 : la construction d'un parcours de formation personnalisé pour chaque étudiant, une refonte des contenus de formation des années pré-bac pilotée par l'enseignement supérieur, mais également la mise en place d'outils pédagogiques et d'accompagnement pour lutter contre l'important taux d'échec des bacheliers professionnels en première année de licence. Enfin, la construction du cycle licence doit englober la période de bac -3 à bac +3.

Développer l'employabilité des diplômés de licence générale en adaptant les contenus de formation aux besoins en compétences des entreprises et en favorisant les relations universités-entreprises : telles étaient les deux premières mesures suggérées dans l'atelier 2. La licence professionnelle, encore trop « *ghettoisée* », selon les termes de Pascal Olivard, président de l'université de Bretagne occidentale, doit s'ouvrir davantage aux diplômés en licences généralistes.

La recherche était au cœur des réflexions du troisième atelier. Alain Beretz, président de l'université de Strasbourg et rapporteur des débats, a défendu la nécessité de « *remettre la recherche au cœur de la démarche pédagogique de la licence* » en créant par exemple des structures de soutien pédagogique pour sensibiliser les étudiants à la méthodologie de recherche. Toutes ces



mesures permettraient une meilleure participation des chercheurs et enseignants-chercheurs dans les enseignements de licence, et devraient être formalisées dans leur contrat de recrutement. « *Il faudrait alors établir un vrai préciput sur les contrats de recherche, à hauteur de 30 à 40 %.* »

Les intervenants de l'atelier 4 ont abordé le rôle de l'aménagement du territoire dans la construction d'une offre régionale globale de formation au sein du système licence. La mise en place de schémas régionaux de l'enseignement supérieur et de la recherche, et aussi de comités de sites à l'échelle régionale ou infra-régionale chargés de coordonner l'ensemble de l'offre de formation post-bac, ont été envisagées comme solutions adaptées. De même que la « *valorisation des sites périphériques* », comme le souligne Christian Morzewski, président de l'université d'Artois.

Casser la nature tubulaire et cloisonnée des parcours de formation des cycles licence était au centre des débats de l'atelier 5. « *Il faut construire un référentiel de formation axé sur les compétences et les aspirations des étudiants* », suggère Loïc Vaillant, président de l'université François-Rabelais de Tours, et organiser les parcours par grands champs disciplinaires plutôt que par filières ou par spécialités.

Les conditions de vie des étudiants étaient l'objet du sixième atelier, avec Luc Johann, président de l'université Paul-Verlaine de Metz. Facteur essentiel de réussite, elles doivent être au cœur des préoccupations des universités, qui sont incitées à privilégier l'accompa-

gnement individualisé des étudiants, à construire des emplois du temps respectant les rythmes biologiques des élèves, et enfin à promouvoir les fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes (FSDIE) pour inciter les jeunes à s'impliquer dans la vie associative, sportive et culturelle.

Accroître la performance du système universitaire ne peut faire l'économie de la mise en place de vrais processus d'évaluation des programmes d'enseignements, des équipes pédagogiques et des enseignants eux-mêmes. Par quels acteurs et comment ? Telles étaient les questions soulevées dans le septième atelier. « *Il faut articuler auto-évaluation et démarche d'évaluation collective, notamment par les étudiants* », a précisé Gilbert Angénieux, président de l'université de Savoie.

Le huitième atelier était consacré aux pratiques pédagogiques, et notamment à la manière de les faire évoluer pour mieux les adapter aux étudiants et à la nature des enseignements. Les cours magistraux, encore largement répandus, doivent être combinés avec d'autres méthodes et canaux d'apprentissage (TD intégrés, enseignements en ligne, travail collaboratif etc.). Assurées par les enseignants, ces nouvelles formes d'apprentissage doivent devenir un critère de recrutement et faire l'objet d'une évaluation par les étudiants. « *L'innovation pédagogique est un outil au service de l'acquisition des connaissances, de l'insertion professionnelle et de la démocratisation de l'enseignement supérieur* », a rappelé Mohamed Ourak, président de l'université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis.

PLÉNIÈRE 3

En prélude aux conclusions exposées par Louis Vogel, président de la CPU, puis de l'intervention de la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, la plénière finale explore les moyens, tous les moyens, de déployer une ambition collective pour la licence.



LES CONDITION

« Les ateliers, fort denses, ont exploré les thématiques de la cave au grenier, côté cour et côté jardin », sourit Jacques Fontanille à l'issue de leur restitution. Pour le président de l'université de Limoges, « il s'agit maintenant de penser comment faire, donc les conditions de la réussite ». Il appelle à la mobilisation, « nous aurions tort de ne pas tirer les ressources de ce colloque, pour préparer un investissement décisif pour l'avenir, un investissement qui sera social. »

Jacques Fontanille suggère de déterminer un ou deux objectifs simples, ainsi que des leviers, pour qu'ensuite les présidents d'université se mobilisent pleinement. Le taux d'accès au supérieur en France, de 53 %, apparaît en fort retrait par rapport aux autres pays de l'OCDE, ce qui constitue « une marge de progrès significative ». Certains pays dépassent en effet les 70 %. Le taux d'aides apportées aux étudiants révèle lui aussi « un écart majeur ». De fait, selon Jacques Fontanille, « la progression du taux d'accès au supérieur est possible si et peut-être si le retard social est rattrapé ».

Face à la trop faible représentation de couches sociales défavorisées dans le cycle L, « l'objectif est de conduire toutes les catégories d'étudiants à la réussite, à l'insertion, à la poursuite d'études, y compris les étudiants supplémentaires que nous devons accueillir ».

Un premier levier serait « une large augmentation et une large diversification des aides aux étudiants, suivies d'une mobilisation inédite en faveur des plus fragiles, ainsi que d'une profonde refonte des méthodes pédagogiques, pour les rendre plus diverses, plus attractives, conçues pour rencontrer les étudiants tels qu'ils sont aujourd'hui ».

De tels projets impliquent des moyens spécifiques et une politique RH significative en faveur des enseignants et enseignants-chercheurs. « Cette conjonction existe déjà dans le supérieur, mais en faveur des étudiants les moins fragiles. Il faut offrir cela à ceux qui en ont le plus besoin. »

S DE LA RÉUSSITE

ÉTUDIANTS « SOUS-AIDÉS »

Michel Dellacasagrande, consultant auprès de la CPU, livre des indicateurs de l'OCDE, datant pour la plupart de 2007. Ces données figurent, hormis certaines mises à jour récoltées auprès des ministères de tutelle, dans l'édition 2010 de « Regards sur l'éducation », consultable sur www.ocde.org/edu/eag2010.

La France est le pays qui scolarise le plus dans des formations courtes dites de type B. En 2009, ce sont ainsi 32 % des bacheliers qui ont rejoint IUT (9 %) et STS (23 %). En Belgique, au Canada, en Corée, Espagne, au Japon et en Nouvelle-Zélande, la proportion est également supérieure à 30 %. Elle s'établit de 15 à 30 % en Allemagne, Angleterre, Danemark, Irlande et Suède, et n'atteint pas 15 % dans les autres pays de l'OCDE. En effet, en Norvège, Pologne, Portugal et Pays-Bas notamment, il y a peu ou pas d'enseignement de type B. « Ces données ont une incidence sur le coût de la scolarité », note Michel Dellacasagrande, la dépense par étudiant cumulée sur la durée moyenne des études supérieures étant plus élevée pour les formations de type A que pour celles de type B. La moyenne des taux d'accès à l'enseignement supérieur de type A dans les pays de l'OCDE est de 53 % d'une génération. On peut raisonnablement considérer que ce taux d'accès au supérieur, toutes catégories confondues, varie selon les pays de 50 (Italie) à 63 % (États-Unis), la France se situant à 53 %.

Les pays dont les taux sont les plus élevés, Norvège (66 %), Australie et Suède (62 %), Pays-Bas (57 %), Pologne (78 %) sont également ceux qui n'ont pas (ou peu) d'enseignement de type B. Ceux qui ont les plus faibles taux, Allemagne (30 %), Espagne (40 %), Japon (48 %), France (42 %), ont un pourcentage élevé d'étudiants suivant des formations de type B.

Michel Dellacasagrande considère pertinent de compléter ce pourcentage par un autre indicateur, celui des 25-34 ans titulaires d'un diplôme, soit 41 % en France et 37 % en moyenne dans l'OCDE. La France se caractérise par une proportion élevée de diplômés de l'enseignement supérieur court (42 %), et donc une proportion

plus modeste de diplômés des cycles longs, et par la faible part de diplômés de l'enseignement supérieur dans la population des 25-64 ans (27 %, légèrement en dessous de la moyenne OCDE à 28 %). Ces chiffres montrent que la France qui a un taux de diplômés de l'enseignement supérieur parmi la population des plus de 45 ans plus faible que dans la plupart des pays, est en train de rattraper son retard.

La France connaît une durée moyenne des études très légèrement supérieure à quatre ans, proche de la moyenne OCDE.

Dans l'ensemble des pays de l'OCDE environ 30 % des étudiants abandonnent leurs études avant l'obtention d'un diplôme. La France est un des pays où ce pourcentage est le plus faible (22 %). L'OCDE explique ce taux par le fait qu'une proportion importante d'étudiants (38 %) qui abandonnent des études tertiaires de type A, est réorientée avec succès vers l'enseignement tertiaire de type B (IUT, STS). C'est en Italie (52 %) et au Royaume-Uni (36 %) que les taux d'abandon sont les plus élevés et au Japon les plus faibles (9 %).

La dépense d'enseignement supérieur rapportée au PIB est de 1,4 % dans notre pays, 1,5 % dans les membres de l'OCDE. Les pays scandinaves frôlent les 2 %, les États-Unis atteignent 3,1 %. Il faut noter que la part de la dépense intérieure d'éducation consacrée à l'enseignement supérieur progresse dans la quasi totalité des pays de l'OCDE. Le financement de l'enseignement supérieur est majoritairement assuré par des fonds publics, mais avec une tendance au repli de ceux-ci, en raison de l'augmentation des frais de scolarité dans plusieurs pays, et, dans une moindre mesure, à la participation d'entreprises au financement. En France, la proportion est aussi importante (85 %) que stable.

La dépense par étudiant augmente en volume depuis 2000 mais reste moins élevée que dans les pays de l'OCDE à développement économique comparable. surtout, elle est moins élevée que la dépense pour un élève du second degré, lycéen en particulier, situation que seule l'Italie connaît également. Autre singularité soulignée par Michel Dellacasagrande à partir de données

ministérielles cette fois, la dépense moyenne par étudiant est pour 2009 de 11 260 euros dont 10 220 pour un étudiant en université, 13 730 pour un étudiant en STS et 14 850 pour un étudiant en CPGE, soit pratiquement 50 % de plus.

Dans les pays de l'OCDE, c'est peu ou prou la contribution des familles qui, sous forme de droits de scolarité, représente l'essentiel des financements privés à l'exception des huit pays où les étudiants n'acquittent pas de frais de scolarité. Ces droits varient d'un pays à l'autre, et aussi selon les formations ou les niveaux, ou encore la nationalité de l'étudiant. Plus rarement en fonction des revenus de la famille, ce qui est le cas en France où les boursiers sont exonérés de droits d'inscription.

Dans l'OCDE encore, les aides publiques sous forme de bourses représentent en moyenne 11,5 % du budget public de l'enseignement supérieur. Ce pourcentage est nettement plus faible en France puisqu'il n'atteint que 7 % ce qui fait de la France un des pays où les aides publiques directes aux étudiants sont les moins élevées. Le Royaume Uni (6 %), le Canada (4 %) et le Japon (1 %) ont des taux moins élevés mais en contrepartie ils ont des systèmes de prêts d'études publics très développés. La France est parmi l'ensemble des pays de développement comparable, celui où le pourcentage d'étudiants bénéficiant d'une aide sous forme de bourses ou de prêts est le plus bas (25 %), à l'exception de l'Italie (17 %). Il faut noter cependant que les données sur les aides aux étudiants publiées par l'OCDE ne font apparaître pour la France comme pour les autres pays, ni les aides fiscales (1,5 M€ en 2009) considérées, à juste titre, comme une aide à la famille et non à l'étudiant, ni les allocations logement (1,2 M€) car elles ne sont pas réservées aux étudiants. Ces deux dispositifs sont, au moins en partie, anti-redistributifs.

Il n'en demeure pas moins que si la dépense française par étudiant peine à atteindre la moyenne OCDE, c'est essentiellement dû au faible niveau des aides financières accordées aux étudiants et non à un sous-financement de la production du service d'enseignement.

VALEUR AJOUTÉE...

Le président de l'université du Maine, Yves Guillotin, fait grand effet en rappelant quelques données simples : « Sur une classe d'âge de 100 individus, 66 seront bacheliers, parmi lesquels 32 bacheliers techno. 53 de tous ces bacheliers accéderont au supérieur, dont 22 dans des formations de type B et 29 de type A, 41 sortiront diplômés, dont 16 de type B et 25 de type A. » Ce qui en d'autres termes signifie 80 % de diplômés parmi les accédants au supérieur... « La moitié de la performance se passe avant l'accès au supérieur ! »

Aussi, pour Yves Guillotin, le préalable de l'accès au supérieur consiste en un système abordable et accessible. Abordable, quand il permet de couvrir les coûts, et la France est 7^e sur 14 pays et la Finlande au premier rang pour cet item, accessible quand il permet participation, équité, parité. La France est ici au dixième rang, la Finlande première.

Yves Guillotin inventorie par ailleurs les dispositifs mis en place autour du plan Réussir en licence, recensés par le comité de suivi avec un taux de réponse de 83 %. L'accueil par une pré-rentree s'est ainsi généralisé massivement dans les universités françaises, l'accompagnement et le repérage des plus fragiles également, comme le déploiement de référents et les horaires étoffés. Il ne s'avance pas sur les résultats qualitatifs, « cette enquête repose sur du déclaratif », mais plaide en faveur « d'une véritable évaluation du PRL en différenciant les dispositifs ». Surtout, l'intérêt serait selon lui de distinguer la valeur ajoutée des différents dispositifs par rapport aux moyens alloués.

Il ébauche quelques pistes, en guise de conclusion. « Depuis quinze ans, le taux de bacheliers reste constant. Ce qui est plus préoccupant, c'est leur structure : un étudiant sur 5 est titulaire d'un bac pro. Nous avons des questions à nous poser sur les mécanismes d'orientation, sur l'éventuel déterminisme "bachelier pro égale BTS" Sinon, nous pouvons aussi nous poser la question des moyens. Compte tenu des arbitrages budgétaires de l'État, une

meilleure allocation des moyens serait pertinente. Pourquoi pas une mobilisation des ressources sur la licence et sa pédagogie ? L'université catholique de Louvain, par la voix de Philippe Parmentier, nous a prouvé que c'était possible. »

L'EFFICIENCE GLOBALE DES MOYENS

Sophie Béjean adopte précisément cette approche des moyens pour envisager la perspective « *d'accompagner le plus grand nombre, de permettre l'accès au plus grand nombre, de prendre en compte des publics hétérogènes et fragiles,...* » La présidente de l'université de Bourgogne revient ainsi sur la hiérarchie des moyens des niveaux d'encadrement, et surtout sur la concentration des moyens dans les filières sélectives, « *là où réussissent des publics qui ont le moins besoin de ces ressources* ».

On l'a dit au cours du colloque, un étudiant de licence représente un budget de 8 000 euros, ses camarades d'IUT 10 000 euros, de BTS 14 000 euros, de CPGE 15 000 euros. Sophie Béjean évoque alors le modèle Sympa de répartition des moyens, « *100 étudiants de licence du secteur tertiaire "rapportent" 546 heures équivalent TD par an, leurs homologues de licence du secteur secondaire 1191 heures ETD, d'IUT du tertiaire 1488 heures ETD, d'IUT du secondaire 1484 heures ETD* ». Soit un rapport de 1 à 4, qui passe de 1 à 7 pour les moyens financiers et en fonction des filières et niveaux, toujours selon Sympa :

- > 26 500 euros pour 100 étudiants en licence du tertiaire,
 - > 63 699 euros pour 100 étudiants en L secondaire,
 - > 79 500 euros pour 100 étudiants en IUT tertiaire,
 - > 106 000 euros pour 100 étudiants en IUT secondaire,
 - > 43 400 euros pour 100 étudiants en Master tertiaire,
 - > 104 200 euros pour 100 étudiants en M secondaire,
 - > 173 000 euros pour 100 étudiants en école d'ingénieur.
- « *Un élève ingénieur "rapporte" davantage qu'une licence, tout comme un chercheur d'un labo A ou A + "rapporte" également beaucoup.* »

La présidente de la commission des moyens et des

personnels s'interroge par ailleurs sur les effets du PRL et sur l'impact mesurable à moyen et long terme. Les sommes engagées permettent-elles de corriger la concentration des moyens en fin de cursus ? L'effet « *agrégat de dispositifs dispersés* » permet-il d'assurer la cohérence globale ?

Pourquoi ne pas envisager l'incitation en licence ? Par des moyens financiers adaptés, tout d'abord, afin de financer l'innovation, sinon révolution pédagogique ; de professionnaliser les cursus ; de prendre en compte les publics fragiles, de favoriser l'encadrement et le suivi d'un public hétérogène.

« *Porter l'ambition licence, c'est se donner l'objectif d'une efficacité globale des moyens engagés, pas relative, c'est aussi se donner l'objectif de l'équité sociale. Au-delà des moyens financiers, certes indispensables, il faut aussi de nouvelles règles, explicites et implicites, pour inciter à investir dans le L.* »

En d'autres termes, selon Sophie Béjean, des moyens humains adaptés, « *des emplois mais aussi des leviers de GRH pour inciter nos collègues à s'investir* ». Cela passe par un changement des règles de carrière, de promotion, de rémunération, d'allègement de service, de formation des enseignants... « *Et quid de la prime d'excellence pédagogique ?* »

En résumé, un plan carrières s'impose.

Sophie Béjean en appelle ensuite à l'adaptation des moyens organisationnels et territoriaux. Organisationnels par davantage de cohérence, de passerelles, de complémentarité des parcours et des cursus ; par une ingénierie pédagogique et un travail d'équipe, éventuellement conçu comme un projet de laboratoire, des fonctions support renforcées, voire un « *préciput pédagogique* ».

Des schémas territoriaux s'avèrent enfin nécessaires pour une appréhension globale de l'efficacité du dispositif et de la bonne utilisation des moyens. L'efficacité du système implique un engagement conjoint des parties prenantes du supérieur, État, collectivités, établissements d'enseignement et de formation.

Sophie Béjean conclut : « L'effort collectif à fournir est très significatif. Il exige en conséquence des indicateurs pertinents. Ainsi, la réussite en 3 ans n'est pas un indicateur pertinent et suffisant. Enfin, l'effort impose aussi un pilotage global concerté. »

EN GUISE DE CONCLUSION ET D'OUVERTURE...

Les effets de la détermination sociale, l'université ne peut tous les corriger, souligne Sophie Béjean à l'issue de son intervention. Il n'en demeure pas moins que pour elle, équité sociale et efficacité globale sont compatibles ». Pour Jacques Fontanille non plus, « il n'est pas absolument certain que l'enseignement supérieur soit en mesure de rectifier ce dont il hérite. Pas plus qu'il n'est absolument certain que la véritable politique sociale consiste à se focaliser sur la situation des familles en amont, mais sur la réduction des inégalités en aval ». C'est selon lui une question de fond.

Pour Simone Bonnafous, il convient maintenant de définir les suites à donner à la séance plénière. « Deux méthodes pour l'exploiter. La première relève de la communication politique de la CPU et consiste à informer, montrer, donner des chiffres qui pèsent, montrer ces 80 % qui sortent diplômés. C'est important ! De même, à l'égard des données un peu fines exposées par Sophie Bé-

jean, il importe que la CPU produise son propre discours, quelle que soit notre opinion individuelle sur les solutions. Quant aux conclusions, à nos propositions, veillons à ce que la CPU ne se neutralise pas elle-même. Ce n'est pas rien que d'affirmer que nos financements pourraient être proportionnels à la valeur ajoutée des dispositifs, ce n'est pas rien d'aborder le quotient familial et le financement des étudiants. Là, l'objet n'est peut-être pas de trancher, mais de porter les solutions sur la place publique. Bravo d'avoir ouvert ces perspectives. »

Gérard Blanchard, président de l'université de La Rochelle, voit la réponse dans l'innovation pédagogique. « Une transformation profonde et complète des méthodes est indispensable, c'est une révolution pédagogique et des dispositifs innovants qui s'imposent pour répondre au défi de réussir en licence. » Que doivent accompagner, il s'en dit convaincu, des moyens financiers nouveaux, adaptés et significatifs, ainsi qu'une allocation de moyens repensée en L1 et L2, « pour aider les plus fragiles et accroître l'efficacité globale et l'équité sociale ». Cela passe selon lui par « de l'urgence à changement » dans la gestion RH des enseignants et enseignants-chercheurs, par la voie de l'incitation et de la formation, par la reconnaissance, par un régime indemnitaire plus adapté, une évaluation positive et non sanction. Un véritable renforcement du plan de carrière, conclut-il.

CONCLUSIONS DU COLLOQUE

LOUIS VOGEL



Madame la ministre, chers collègues, chers amis,

Le moment est venu, au terme de ces trois journées exceptionnellement denses, de présenter à chaud la synthèse provisoire de nos travaux. À vrai dire, il ne s'agit pas seulement de la synthèse des travaux de ces trois journées, mais de l'ensemble du travail préparatoire qui les a précédées et pour lesquelles nous avons bénéficié, sous l'égide de Daniel Filâtre, des contributions de l'ensemble des acteurs et partenaires de la communauté universitaire.

C'est la raison pour laquelle nous avons choisi cette année d'innover dans le format de notre colloque annuel en l'ouvrant dès sa première journée au-delà des seuls présidents d'université à l'ensemble des acteurs de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Sur le sujet de la licence, du cycle licence, plus que sur tout autre sujet, nous avons conscience que les universités ne peuvent pas être seules et que c'est un projet collectif, une ambition commune que nous devons porter pour la jeunesse de France.

Un tel projet, une telle ambition, mobilisent, au-delà des universités, tous les acteurs et tous les partenaires qui nous ont apporté leur contribution :

- les acteurs du système éducatif, les proviseurs des lycées et les responsables académiques ;
- les collectivités territoriales et au premier rang d'entre elles les régions qui ont une double responsabilité éminente en termes de formation professionnelle et de formation tout au long de la vie et qui sont porteuses de schémas régionaux d'enseignement supérieur et de recherche qui vont au-delà des ministères chargés de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ;
- les entreprises, les futurs employeurs et l'ensemble des acteurs socio-économiques des territoires ;
- tous les représentants et toutes les sensibilités des acteurs de la communauté universitaire : organisations étudiantes, syndicales, associations de composantes, de vice-présidents.

Quel que soit le nombre et la qualité des contributeurs, quel que soit notre engagement de présidents d'université, et quel que soit l'engagement de nos établissements, rien ne sera possible si cette ambition n'est pas portée au plus haut niveau de l'État.

Je veux, madame la ministre, au nom de notre conférence, vous remercier de nous avoir permis d'inscrire notre colloque dans la perspective que vous avez ouverte autour de la réforme de la licence.

Nous souhaitons, par nos propositions, apporter la contribution de la communauté universitaire, dont nous nous sommes efforcés de rassembler l'expression. Malgré l'importance du travail de préparation que j'ai souligné, ces propositions ne sont pas un point d'aboutissement, mais un point de départ pour une nouvelle ambition, pour une refondation de la licence.

Tout ne se fera pas en un jour : les travaux que nous avons conduits appellent à une recomposition complète du paysage du cycle licence allant au-delà de la seule licence universitaire.

À ce titre, les contributions des recteurs, des proviseurs de lycée à classe préparatoire, des responsables des IUT, et les visions d'ensemble que nous ont présentées sur un territoire les présidents de région ont été particulièrement éclairantes sur la réalité des complémentarités et la nécessité des coordinations qu'il convient de mettre en œuvre.

Notre conférence est fière d'avoir proposé le cadre de son colloque pour engager cette réflexion globale qui pourra être prise en compte dans les mesures que vous allez inscrire dans la seconde phase du plan pour la licence.

Je veux, à ce titre, remercier Patrick Hetzel de nous avoir montré, par son intervention, que les réflexions que nous avons conduites sont en cohérence avec les orientations qui inspirent les premiers travaux de votre ministère.

Après la première étape que vous avez initiée, il s'agit

CONCLUSION OSER LA RÉUSSITE

LOUIS VOGEL

d'un nouveau jalon pour préparer, en vue du prochain quinquennat, une ambition pour nos universités qui place la réussite de tous les étudiants du cycle licence au cœur des politiques à venir de l'enseignement supérieur.

La réforme de la gouvernance et la nouvelle ambition d'excellence en matière de recherche, les moyens très importants qu'avec le président de la République et le Premier ministre vous avez, depuis 2007, consacrés à la cause de nos universités témoignent de la volonté politique d'engager un renouveau de notre enseignement supérieur et de notre recherche.

La communauté universitaire s'est fortement mobilisée pour répondre à la confiance que la Nation lui manifestait. Elle veut être aussi force de proposition pour la prochaine étape, indispensable pour rétablir définitivement l'image de nos universités et permettre à notre enseignement supérieur et à notre recherche, avec leurs caractéristiques, leur diversité et peut-être, pourquoi ne pas le dire, leur complexité, de jouer pleinement leur rôle pour que notre pays, comme son histoire et sa culture l'y destinent, apporte sa contribution à la construction d'une société et d'une économie mondiale de la connaissance.

Face à un tel enjeu, la contribution des universités ne pouvait être qu'audacieuse et en rupture par rapport à l'ensemble des réformes intervenues durant les années 90 sur les premiers cycles universitaires.

Il faut tirer toutes les conséquences du LMD. Nous avons bien conscience que si au niveau du master et du doctorat nos universités commencent à être reconnues, il faut introduire sur le cycle licence un véritable changement de paradigme.

Nous proposons deux novations dont tout découle : la première novation est de nature à répondre aux attentes des étudiants, la seconde à mobiliser les personnels de nos universités.

1°) Première novation : le cycle licence doit être conçu comme un continuum depuis l'entrée au lycée jusqu'au niveau de la licence. À nos yeux, ce n'est plus seulement le baccalauréat qui est le premier diplôme de l'université, c'est l'ensemble de la formation du lycée qui est la première marche d'accès à l'enseignement supérieur.

Cette novation comporte d'immenses conséquences organisationnelles, culturelles et territoriales. Il nous faut travailler avec les lycées. Nos universités doivent apporter leur contribution à la construction, dès la seconde, du projet personnel et professionnel des lycéens qui doit s'élaborer de manière progressive dans la durée et tout au long du parcours.

Les schémas régionaux d'enseignement supérieur et de recherche doivent inscrire dans les territoires non seulement le continuum entre les lycées et les établissements d'enseignement supérieur, mais également garantir la cohérence de l'ensemble de l'offre post-baccalauréat sur un territoire : licence, IUT, BTS, CPGE et les autres établissements qui ne dépendent pas de votre ministère.

La coordination de l'offre de formation doit être assurée conjointement par le recteur et le président de région.

Trois principes doivent guider les parcours de formation proposés aux étudiants : lisibilité, fluidité, sécurité.

Lisibilité : cela signifie que l'on organise l'information par grand champ disciplinaire et au sein de chacun d'eux que l'on caractérise les parcours possibles.

Fluidité : c'est organiser ou permettre des passages d'une filière à l'autre.

Sécurité : c'est apporter à chaque étudiant la garantie qu'il n'y aura pas d'année ou de semestre perdu et que tous les acquis pourront être capitalisés et valorisés au sein d'un cursus.

Ces trois principes guident évidemment l'offre de formation à destination des étudiants en formation initiale, mais ils permettent aussi à l'université d'inscrire cette offre de formation dans le champ de la formation continue et tout au long de la vie. Une fois la licence ac-

quise, tous nos étudiants ont vocation à revenir à l'université pour compléter leur parcours.

Cette première novation est celle qui correspond à l'attente des étudiants. Nous voulons construire cette licence avec et pour les étudiants.

L'orientation doit être transformée en un bilan de compétences et une auto-évaluation des élèves, depuis la seconde jusqu'à la délivrance du diplôme.

Les étudiants doivent être associés à toutes les évaluations des enseignements, des formations et de la qualité de la vie étudiante qui en fait partie intégrante.

Les parcours de formation doivent être construits à partir de l'observation des pratiques des étudiants qui ne correspondent pas toujours à ce qu'on peut penser pour eux.

Les formations en licence doivent être construites à partir des compétences visées et garantir aux étudiants une bonne formation de base, la capacité à s'adapter et à apprendre.

Les formations, comme la vie à l'université, doivent proposer aux étudiants de travailler en mode projet, qu'il s'agisse des projets financés par le FSDIE, du développement de l'emploi étudiant en université ou des programmes des formations elles-mêmes.

L'accueil de publics diversifiés et le développement des mobilités nationale et internationale sont aussi un facteur d'enrichissement des formations.

II°) La seconde novation : elle touche au cœur même de l'identité des universités. Il s'agit de porter pour chacune des formations en licence le même niveau d'ambition et d'exigence que nous mettons dans nos laboratoires de recherche.

Nous devons favoriser en licence une pédagogie qui s'inspire des méthodes de la recherche. Comme l'a dit Patrick Hetzel ce matin, l'esprit critique doit être placé au cœur de la manière dont nous concevons la transmission des savoirs.

Ce principe a quatre conséquences :

- de méthode d'abord : faire comprendre aux étudiants que les connaissances ne sont pas figées mais doivent être toujours réinterrogées, approfondies, mises en doute selon des méthodes rigoureuses et par l'expérimentation. Pour en assurer la transmission, le rôle premier des universités doit être la production du savoir ;

- de contenu ensuite : il faut intégrer dans la licence des contenus scientifiques et disciplinaires qui soient le résultat de recherche. C'est en montrant aux étudiants ce qu'est la recherche qu'on les initiera à la recherche ;

- d'organisation de nos formations : une équipe pédagogique doit être constituée à l'instar d'une équipe de laboratoire, avec les mêmes exigences de travail collectif, de projet, d'évaluation, d'expérimentation et d'amélioration constante, mais aussi de fonctions de soutien, de support, de moyens d'appui, d'équipements et d'outils.

- Enfin, dans la conception même d'un diplôme national et d'un dispositif d'habilitation, cette redéfinition suppose de substituer au processus formel d'habilitation a priori une évaluation a posteriori, assurée d'abord en interne et associant les étudiants, et en externe par l'Aeres qui devra garantir à la fois la qualité des formations et celle des processus d'auto-évaluation mis en place.

Ce principe ne pourra être mis en œuvre que si l'ensemble des enseignants chercheurs et, plus largement, de tous les personnels des universités, adhèrent à la nouvelle licence et se mobilisent pour l'organiser.

Nous voulons aider les enseignants à faire réussir tous les étudiants. Cela implique une politique de recrutement adaptée, qui assure l'équilibre entre les enseignants-chercheurs, les enseignants issus du second degré et les intervenants au sein d'équipes.

Cela implique également une politique de reconnaissance, d'évaluation et de valorisation de l'engagement des enseignants dans leur carrière, et du point de vue indemnitaire. Nous souhaitons à ce titre la mise en œuvre d'une prime d'excellence pédagogique souvent évoquée.

Cela implique, enfin, le développement de fonctions de soutien aux formations, à leur évaluation, et la mise à

disposition de moyens humains équivalents à ceux qui sont mobilisés dans le domaine de la recherche.

La formation continue d'enseignants-chercheurs, la mobilisation des outils pédagogiques et leur mutualisation au sein des établissements ou entre établissements doivent apporter aux équipes les moyens de leur action.

Cette politique renouvelée de ressources humaines au service de l'ambition de la licence a besoin du soutien de l'État, tant en matière statutaire et de règles de gestion qu'en matière d'allocation des moyens par le système de répartition ou le contrat.

Il s'agit là seulement de grands axes qui seront déclinés en propositions concrètes et précises soumises à la délibération des instances de la CPU lors de ses prochaines séances et proposées au débat de l'ensemble des acteurs intéressés dans le cadre de la large consultation que vous avez, Madame la ministre, engagée.

J'ai dit, hier, à la mairie de Toulouse qui nous accueillait que notre colloque avait l'ambition d'être un colloque historique.

Si nous parvenons à mettre en œuvre les deux novations proposées, à en convaincre autant les acteurs de la communauté universitaire que les pouvoirs publics, alors le titre que nous avons choisi « une ambition, la

licence » aura trouvé sa justification.

C'est grâce aux contributions apportées par tous ceux que je voudrais remercier maintenant que cet objectif pourra être atteint.

Mes remerciements vont :

- d'abord au PRES de Toulouse, à son président Gilbert Casamatta et à l'ensemble des équipes, en particulier Florence Foucaud, qui se sont mobilisés autour de lui pour faire de cette rencontre une réussite ;
- à Daniel Filâtre, Françoise Moulin Civil et à l'ensemble des membres du comité de pilotage qui ont préparé ce colloque en liaison avec tous les acteurs et les partenaires de la communauté universitaire ; ils ont su donner à ce colloque une portée politique et une tenue scientifique qui font honneur à notre Conférence.
- à l'équipe permanente, et en particulier à Martine Picon, et surtout à Nicole Nicolas sans qui ce colloque n'aurait sans doute pas pu avoir lieu.

Avant de vous donner rendez-vous au colloque 2012 j'ai le plaisir et l'honneur de vous céder la parole, Madame la ministre, en vous remerciant chaleureusement d'avoir accepté de clôturer nos travaux.

INTERVENTION VALÉRIE PÉCRESSE

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE



Monsieur le président, cher Louis Vogel,
Mesdames et Messieurs les présidents,
Mesdames et Messieurs,

« Une ambition, la Licence » : on n'aurait pu imaginer meilleur témoignage de la fierté retrouvée des universités françaises que le thème que vous avez choisi pour ce colloque annuel.

Souvenons-nous. Il y a quatre ans encore, notre université était en proie au doute. Confrontée à des classements internationaux qui la passaient quasiment sous silence, elle doutait de son rang. Faute de moyens, faute de réforme aussi, elle doutait de sa place dans la société française et se sentait parfois mal-aimée.

Ce ne sont pourtant pas les forces qui lui manquaient. Les talents scientifiques et pédagogiques étaient là. Année après année, les prix internationaux décernés à nos enseignants-chercheurs le prouvaient, et l'immense défi de la démocratisation universitaire était relevé par des équipes mobilisées sans relâche.

Non, ce n'étaient pas les énergies et les talents individuels qui faisaient alors défaut à l'université française. C'était la confiance, cette confiance collective qui porte les institutions lorsqu'elles savent qu'elles ont un rôle social majeur à jouer et les moyens d'y faire face.

Et ce qui a tout changé, il y a quatre ans, c'est l'élection d'un président de la République qui avait placé la confiance dans l'université au cœur de son projet pour la France. Avec l'autonomie tout d'abord : rendre nos établissements maîtres de leur destin, c'était parier sur la capacité d'initiative de la communauté universitaire. C'était libérer ses énergies et permettre à ces talents de s'affirmer en portant une vraie stratégie et une nouvelle ambition pour chacune de nos universités, en lien avec leurs territoires.

Et cette confiance retrouvée dans l'université, elle s'est aussi manifestée par un effort budgétaire sans précédent, à la hauteur de la rupture que constituait l'auto-

nomie. En 5 ans, la France aura investi 9 milliards d'euros supplémentaires dans son enseignement supérieur et sa recherche, sans compter les 5 milliards d'euros de l'Opération Campus.

Aujourd'hui, vous le constatez avec moi : le temps où notre pays semblait faire l'impasse sur son université est révolu. Les investissements d'avenir sont venus en apporter une démonstration supplémentaire : non seulement ils ont confirmé la priorité absolue donnée à l'enseignement supérieur et à la recherche, en leur réservant 22 milliards d'euros ; mais ils ont rendu plus visibles encore les bénéfices de l'autonomie, qui a permis à nos universités et à nos enseignants-chercheurs d'avoir toutes les audaces et de jouer pleinement le jeu de la créativité, de l'émulation et de l'excellence.

Et les résultats des premières vagues d'appels à projet ont consacré l'émergence de cette nouvelle université, une université décomplexée qui n'hésite pas à multiplier les partenariats, que ce soit avec d'autres établissements ou avec le monde économique, et à proposer de nouvelles formations, radicalement innovantes.

Alors, oui, mesdames et messieurs, quatre ans après le lancement de cette refondation que nous conduisons ensemble, chacun peut le constater : l'université française ne sera plus jamais la même.

Pour une raison très simple : c'est que l'autonomie a transformé de fond en comble notre manière de répondre aux grands défis qui s'offrent à notre système universitaire. Et la licence en est peut-être le plus bel exemple.

Chacun le sait, la question du 1^{er} cycle est une question cruciale. Ce qui s'y joue, c'est en effet l'attractivité de nos universités, leur capacité à attirer les bacheliers pour qu'ils y rencontrent nos meilleurs professeurs, au plus près de la recherche en train de se faire.

La licence ne peut pas être un diplôme universitaire parmi d'autres. C'est le socle de tout l'édifice, c'est le point

d'entrée naturel dans l'université. Il n'y a pas d'université forte sans une licence forte. Et c'est pourquoi le plan Réussir en licence s'est imposé comme le complément naturel de l'autonomie : parce que le premier terrain où devait se déployer la créativité et les libertés nouvelles des universités, c'était celui de la formation, c'était celui du premier cycle.

Et chacun peut le constater : les universités ont répondu présent. Partout, les initiatives se sont multipliées et les étudiants en sont les premiers bénéficiaires : ils sont désormais accueillis et guidés à leur entrée dans le supérieur. De même, ils sont de plus en plus nombreux à bénéficier de cursus personnalisés : dans toutes les universités, ou peu s'en faut, on propose à présent aux étudiants les plus fragiles un accompagnement renforcé, avec des modules de remise à niveau qui leur donneront toutes les chances de réussir. Quant aux doubles diplômes et aux cursus innovants, ils se multiplient également et ne cessent d'attirer de nouveaux étudiants. Les résultats sont là : en 2009, pour la première fois, les bacheliers ont été plus nombreux à s'inscrire en licence. L'université change et les lycéens se passent désormais le mot, c'est une excellente nouvelle.

Et je veux saluer votre engagement et celui des vos équipes pédagogiques, mesdames et messieurs les présidents, dans ce grand et beau chantier. Vous avez su faire la preuve que l'université avait en son sein l'énergie, le souffle et la confiance nécessaires pour redessiner les contours de la licence et lui redonner tout son rayonnement.

Depuis des années, nous savions tous qu'il fallait faire évoluer la licence. Mais les marges d'initiative de nos universités étaient trop faibles pour leur permettre de repenser leurs formations. Faute de pouvoir apporter des réponses dans nos établissements, nous nous trouvions du même coup prisonniers d'un faux débat sur le premier cycle qui opposait les formations sélectives aux formations non sélectives.

Avec l'autonomie, avec le plan Réussir en licence, nous avons montré ensemble que ce débat était un faux débat. Et que la vraie réponse, c'était de libérer les initiatives dans vos établissements et de vous donner les moyens de vous saisir de la question de l'attractivité des premiers cycles universitaires.

Et partout, un constat s'impose de lui-même : loin de s'opposer, les différents cursus de STS, d'IUT, de licence générale se complètent pour former une palette de formation où chaque étudiant pourra trouver sa voie de réussite, en utilisant chaque fois que nécessaire des passerelles conduisant d'un parcours à l'autre.

Nous avons de nombreux et très beaux exemples : je pense aux BTS en 18 mois qui accueillent dès la fin du premier semestre les étudiants qui prennent conscience qu'ils ont plus de chances de succès dans une formation très professionnalisante ; mais je pense aussi aux classes préparatoires qui tissent des liens avec l'université et ainsi se rapprochent deux univers que l'on avait trop tendance à juger comme étanches l'un à l'autre. Car l'enjeu, je le répète, c'est bien d'offrir à chaque jeune sa voie de réussite. À chaque profil, à chaque caractère, à chaque histoire son cursus. C'est notre objectif et c'est la raison pour laquelle nous nous sommes donné les moyens, avec l'orientation active, d'informer et de guider les lycéens vers les filières où ils ont toutes les chances de réussir et de s'épanouir.

Monsieur le président, vous venez d'évoquer la question de l'orientation des bacheliers professionnels, qui, après avoir obtenu leur diplôme en 3 ans au lieu de 4, seront sans doute plus nombreux à s'inscrire dans l'enseignement supérieur. Comme vous, je crois que nous avons un devoir de vérité envers eux : oui, c'est dans les sections de techniciens supérieurs qu'ils ont le plus de chance de réussir. Et c'est la raison pour laquelle nous venons de lancer 65 expérimentations pour mieux les accueillir et les accompagner en STS.

Et parmi ces expérimentations, certaines ont une im-

mense qualité : elles mettent à profit l'ancrage dans le secondaire des STS pour informer, guider et préparer les futurs bacheliers professionnels dès leurs années de lycée.

Je suis très attachée à la liberté de choix des lycéens et de leurs familles. Et je suis convaincue que l'ouverture de ces filières fait l'honneur de notre université. Mais je sais aussi qu'un bachelier professionnel n'a qu'une chance infime de réussir en licence : s'il tente cette aventure, ce doit être en toute connaissance de cause.

Alors, bien sûr, pour que cette orientation active porte tous ses fruits, encore faut-il que les bacheliers professionnels puissent trouver leur place en BTS. Nous avons agi en ce sens, en garantissant l'inscription en STS à ceux d'entre eux qui obtiennent leur baccalauréat avec mention « bien » ou « très bien ». Certains proposent que ce droit soit élargi aux mentions « assez bien », nombreuses en séries professionnelles. Cette question me paraît mériter d'être débattue.

Et elle le mérite d'autant plus que depuis quatre ans, nous sommes passés, grâce aux initiatives qui ont vu le jour partout, de la sélection par l'échec à la sélection par la réussite, en accompagnant les étudiants et en offrant de nouvelles perspectives à chacun d'eux, quel que soit son profil.

Ces avancées, nous devons à présent les consolider, les amplifier et les diffuser, pour garantir à tous les étudiants qu'ils bénéficieront de la dynamique lancée par le plan Réussir en licence. C'est tout l'esprit du chantier que j'ai ouvert en décembre dernier autour de la « nouvelle licence » et auquel je suis très heureuse de voir aujourd'hui la CPU apporter une contribution très forte. Cette nouvelle licence, qui verra le jour à la rentrée universitaire 2012, nous en voyons les contours commencer à se dessiner, autour de deux principes inséparables : le premier, c'est plus de sécurité pour nos étudiants ; et le second, c'est plus de liberté pour les équipes pédagogiques.

Plus de sécurité pour les étudiants, car la personnalisation des cursus doit devenir un acquis pour chacun d'eux. Et plus de liberté pour les équipes pédagogiques, parce qu'on ne répondra pas aux besoins de chaque étudiant en enfermant nos universités dans une vision figée et uniforme des différents cursus.

L'innovation pédagogique est la clef de l'attractivité de la nouvelle licence. C'est pourquoi je souhaite aujourd'hui graver dans le marbre les dispositifs que vous avez inventés et expérimentés, avec vos équipes, tout au long des quatre dernières années, mais aussi ouvrir de nouveaux espaces de liberté pour nos enseignants-chercheurs.

Car cette nouvelle licence, nous la construisons ensemble, avec un même souci : renforcer l'accompagnement des étudiants et conforter l'affirmation d'un modèle universitaire de formation, qui conjugue exigence académique et professionnalisation.

C'est ce que vous avez fait, mesdames et messieurs les présidents, en insistant sur le lien entre formation et recherche. À mes yeux, il s'agit là d'une question essentielle, parce qu'elle engage non seulement l'identité de l'université, mais aussi la force de son modèle pédagogique.

Car ce qui distingue radicalement l'université des autres établissements d'enseignement supérieur, c'est que l'on y fait plus que transmettre des savoirs : on y est aussi confronté au savoir en train de se faire, un savoir qui est tout à la fois établi et encore provisoire, parce qu'il s'inscrit dans une méthode qui a fait de la remise en cause permanente son principe.

Et je crois qu'il faut en tirer toutes les conséquences, en prenant pleinement en compte, dans la construction de nos formations, la découverte progressive de la recherche : l'initiation à la démarche scientifique, la culture du doute, le recul critique vis-à-vis des savoirs et des disciplines constituées, tout cela doit faire partie du bagage de chaque étudiant. Ces « têtes bien faites »

chères à Montaigne, beaucoup en parlent, mais c'est à l'université qu'elles voient le jour.

J'en ai la conviction, sur ce point aussi, avec vos équipes, vous devez pouvoir innover et proposer de nouvelles approches pédagogiques, avec, pourquoi pas, un temps consacré à l'expérimentation ou à la préparation d'un premier travail de recherche autonome.

Car c'est en pariant sur l'innovation pédagogique que vous bâtirez au sein de vos établissements les parcours d'excellence de demain : les doubles diplômes, les parcours pluridisciplinaires, les classes préparatoires, qui donneront une nouvelle ambition à votre offre de formation.

Vous le savez, je plaide pour que vos innovations pédagogiques soient reconnues et soutenues dans le cadre des Investissements d'avenir. Car investir dans l'avenir, c'est aussi permettre l'essor d'une formation de qualité, qui se fait au plus près de la science en marche. Je compte sur votre mobilisation personnelle et celle de vos équipes pour m'aider à concevoir ce qui pourrait être le nouveau volet des Investissements d'avenir : celui de l'excellence pédagogique.

Alors, bien sûr, il faut mettre l'imagination au pouvoir, comme toujours, oser la différenciation et la personnalisation des parcours, bien sûr ! Mais il faut aussi que cela se dise, que cela se sache ; et que le contrat pédagogique soit clair, à la fois pour les étudiants et leurs familles mais aussi pour les futurs employeurs de vos diplômés.

Et c'est pourquoi, au cœur de concertation sur la nouvelle licence, j'ai souhaité placer l'élaboration de référentiels par grands champs disciplinaires, pour rendre visibles et lisibles par tous les connaissances et les compétences qui auront été acquises par un diplômé de licence.

Ces référentiels, je souhaite qu'ils restent en nombre raisonnable, pour respecter l'identité des grands domaines du savoir, sans pour autant enserrer les équipes pédagogiques dans un moule stérilisant. Car l'esprit d'un

référentiel, ce n'est pas de prédéterminer des contenus ou une organisation, mais bien de libérer les initiatives en définissant l'horizon et les objectifs d'une formation. En somme, avec les référentiels, nous allons définir ensemble les résultats que nous voulons atteindre et non pas les moyens. Et c'est pourquoi je tiens à ce que la concertation avec la communauté universitaire soit aussi approfondie que possible : d'ici la fin du mois de juin, je souhaite que nous ayons tracé ensemble le visage de la nouvelle licence, tout en poursuivant la réflexion durant l'été sur tel ou tel référentiel chaque fois que cela se révélera nécessaire.

Vous le voyez, le cœur du chantier de la nouvelle licence, ce sont les résultats que nous voulons atteindre. Et c'est autour de ces objectifs que nous parachèverons la dynamique du plan Réussir en Licence.

Le premier de ces objectifs, c'est transmettre plus. Parce qu'au cœur du modèle universitaire, il y a l'exigence académique. Et concrètement, je le disais à l'instant, cela signifie poser par exemple la question de la place de la recherche, mais aussi celle de la pluridisciplinarité dans chaque grand champ de formation.

Je pense bien sûr à la première année de licence, où l'ouverture des enseignements joue un rôle majeur dans la réussite des étudiants en leur permettant de mûrir leur orientation. Mais cela va beaucoup plus loin : cela veut dire aussi s'interroger sur la culture générale que l'on attend de chaque étudiant, une culture qui lui permettra à un moment donné de se spécialiser sans pour autant se couper des autres disciplines. Cette question me semble essentielle et elle doit recevoir une réponse dans chacun des grands champs du savoir.

Transmettre plus, c'est assumer qu'il y a un seuil horaire minimal en deçà duquel il n'est pas raisonnable de penser que nos étudiants sont suffisamment et bien formés. Aujourd'hui, nous savons tous que d'une discipline à l'autre ou d'une université à l'autre, on est très loin d'offrir un volume d'enseignement comparable à tous les étudiants. Qu'il y ait des variations est chose

normale : la part faite au travail personnel, la forme et l'intensité des cours, tout cela relève de choix pédagogiques qui vous reviennent.

Nous pouvons différencier et personnaliser les rythmes, assumer que tous les étudiants n'ont pas besoin du même nombre de semestres pour obtenir leur diplôme de licence, mais mon devoir comme ministre, c'est de garantir à tous qu'ils auront accès à une formation exigeante, qui leur donnera les clefs pour réussir.

C'est pourquoi cette question du seuil horaire minimal, nous devons l'aborder sans tabou et en définir ensemble le niveau : est-ce 400 heures par an ? Est-ce 500 heures ? Nous devons en débattre en toute franchise, en abordant aussi la question des moyens nécessaires pour renforcer encore nos formations.

Et je crois que nous pourrons en débattre d'autant plus librement qu'avec le plan Réussir en licence, l'année universitaire s'est allongée, pour le plus grand bénéfice des étudiants. Avec à la clef des avancées majeures au service du deuxième objectif de la nouvelle licence : accompagner mieux.

Et cela veut dire réduire la taille des groupes ou remettre à niveau les étudiants fragiles. Et accompagner mieux, c'est également poser la question de l'évaluation, pour une raison très simple : c'est qu'elle joue un rôle pédagogique déterminant. Je pense en particulier au contrôle continu, qui permet non seulement de repérer rapidement les étudiants qui connaissent des difficultés, mais qui amène aussi chacun de nos jeunes à mesurer sa progression et à organiser différemment son travail. Et pour les enseignants-chercheurs eux-mêmes, une évaluation régulière fournit de vrais points de repères.

Nombreuses sont les universités qui ont augmenté la part de contrôle continu au cours des quatre dernières années. Nombreuses sont également celles qui s'interrogent sur les notes éliminatoires ou sur les compensations. Il me semble que ces questions méritent donc une réflexion approfondie, pour que nous puissions esquisser un bon équilibre dans les modalités d'évalua-

tion tout en respectant l'autonomie pédagogique des établissements.

Troisième objectif, professionnaliser mieux, pour faire de la licence un diplôme qui soit à la fois un passeport pour la poursuite d'études et pour l'emploi. Et là encore, beaucoup d'initiatives ont été prises, pour renforcer les compétences de nos étudiants. Je pense en particulier à la place des langues vivantes, qui font partie du bagage intellectuel et professionnel que la Nation doit garantir à chacun de ses jeunes.

Mais professionnaliser mieux, cela ne veut pas seulement dire renforcer les enseignements en langue ou en informatique. Cela signifie aussi affirmer un modèle pédagogique qui cultive plus encore qu'aujourd'hui des compétences indispensables dans la vie professionnelle : l'autonomie, bien sûr, mais aussi la capacité à travailler en équipe, à s'exprimer en public, à débattre, à conduire un projet de bout en bout. Là encore, ce sont de nouveaux espaces qui s'ouvrent aux équipes pédagogiques, des espaces où elles pourront innover encore et toujours.

Ce sont de nouvelles possibilités et de nouveaux horizons que nous ouvrirons ainsi à nos étudiants, en veillant non seulement à ce qu'ils soient armés pour la vie professionnelle, mais aussi en les aidant à mûrir leur projet d'avenir dès leurs premières années dans le supérieur.

Et dans cette maturation, les stages jouent un rôle majeur. Cette première expérience professionnelle est en effet cruciale pour permettre à nos étudiants de tester la solidité de leur vocation, de mieux mesurer leurs capacités et de prendre confiance en eux.

Alors, bien sûr, ces stages doivent s'inscrire dans la logique d'un cursus. Et ils doivent faire l'objet d'un véritable suivi, dans l'entreprise comme à l'université. Les rendre obligatoires pour tous est sans doute prématuré. Mais je crois qu'il est souhaitable de les autoriser, c'est à dire d'offrir la possibilité à tout étudiant qui le sou-

OSER LA RÉUSSITE

INTERVENTION

VALÉRIE PÉCRESSE

haite de faire un stage au cours de sa licence. Parce que certains étudiants volontaires se heurtent aujourd'hui à des interdictions administratives qui me paraissent absurdes, mais aussi parce que cette faculté, si elle est effectivement garantie, contribuera aussi à faire changer nos étudiants de regard sur leur formation et sur leur avenir.

Mesdames et messieurs les présidents, à mes yeux, la nouvelle licence ne parachèvera pas seulement cinq années d'évolution. Elle marquera aussi un nouveau commencement : car plus que jamais, nos universités pourront multiplier les initiatives pour faire vivre un modèle de formation qui aura été construit et pensé avec et pour des établissements autonomes.

À la rentrée 2012, l'an I de la nouvelle licence sera encore et toujours placé sous le signe de l'innovation pédagogique. Et pour le garantir, je crois que nous devons réfléchir ensemble pour permettre aux investissements d'avenir de venir stimuler et accompagner le développement de cursus radicalement originaux, qui ne demandent qu'à voir le jour.

Car redécouvrir la licence, lui redonner son attractivité et sa vraie richesse, ce n'est pas seulement une ambition pour l'université française. C'est aussi une ambition pour notre jeunesse, une jeunesse qui mérite qu'ensemble nous fassions encore et toujours mieux pour lui offrir les clefs de son avenir. Je vous remercie.

LES PROPOSITIONS DE LA CPU

Après avoir consacré ses travaux de 2010 au Doctorat, la CPU a souhaité aborder en 2011 le thème de la « Licence » et plus précisément de l'ensemble des diplômes qui constituent le cycle licence.

La CPU a d'emblée placé dans son colloque annuel le cycle licence comme un enjeu majeur, une ambition pour notre pays, car si, au cours de ces dernières années, de nombreux travaux ont été menés, notamment dans le cadre du comité de suivi licence afin de favoriser l'évolution du cursus licence et de lutter contre l'échec des étudiants, jamais le sujet de la licence n'avait été abordé dans le cadre d'une approche globale, en incluant dans la réflexion l'ensemble des acteurs participant à la construction de ce premier cycle, quelle que soit leur structure d'activité (universités y compris les IUT, STS, CPGE...), et en se donnant comme objectifs la lisibilité, une réflexion sur les finalités du cycle licence et sa cohérence.

Un tel projet, une telle ambition mobilisent en effet, au-delà des universités tous les acteurs et partenaires qui ont apporté leur contribution tant pour la préparation qu'au cours de ce colloque :

OSER LA RÉUSSITE

LES PROPOSITIONS DE LA CPU

- les acteurs du système éducatif, les proviseurs des lycées, les recteurs ;
- les représentants et toutes les sensibilités des acteurs de la communauté universitaire : organisations étudiantes, syndicales, associations de composantes, de vice-présidents ;
- les collectivités territoriales et au premier rang d'entre elles les régions qui ont une double responsabilité éminente en termes de formation professionnelle et de formation tout au long de la vie et qui sont porteuses de schémas régionaux d'enseignement supérieur et de recherche qui vont au-delà des ministères en charge de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche ;
- les entreprises, les futurs employeurs et l'ensemble des acteurs socio-économiques des territoires ;
- des homologues internationaux apportant des éclairages sur le contexte international des évolutions dans l'enseignement supérieur.

Quels que soient le nombre et la qualité des contributeurs, quel que soit l'engagement des présidents d'université, quel que soit l'engagement des établissements, rien ne sera possible si cette ambition n'est pas portée au plus haut niveau de l'État.

Les annonces faites par Madame la Ministre le 17 décembre 2010 sur « la nouvelle licence, un diplôme pour l'emploi » confirment une convergence de points de vue : le ministère est ainsi également conscient de l'indispensable consolidation de ce premier cycle universitaire qui est l'unique référence à l'étranger (le « bachelor »), mais qui n'est pas encore suffisamment considéré en France comme le niveau susceptible d'accueillir les meilleurs étudiants et d'irriguer l'enseignement supérieur.

Les travaux qui ont été conduits appellent à une recomposition complète du paysage du cycle licence allant au-delà de la seule licence universitaire.

A ce titre, les contributions des recteurs, des proviseurs des lycées à classes préparatoires, des responsables des IUT, de même que les visions d'ensemble qu'ont pré-

sentées sur un territoire les présidents de région ont été particulièrement éclairantes sur la réalité des complémentarités et la nécessité des coordinations qu'il convient de mettre en œuvre.

La CPU a voulu être aussi force de proposition pour la prochaine étape, indispensable pour rétablir définitivement l'image de nos universités, en France et à l'étranger, et permettre à notre enseignement supérieur et à notre recherche, avec leurs caractéristiques, leur diversité et peut-être, pourquoi ne pas le dire, leur complexité, de jouer pleinement leur rôle pour que notre pays, comme son histoire et sa culture l'y destinent, apporte sa contribution à la construction d'une société et d'une économie de la connaissance.

Face à un tel enjeu, la contribution des universités ne peut qu'être audacieuse et en rupture par rapport à l'ensemble des réformes intervenues durant les années 1990 sur les premiers cycles universitaires.

Toutes les conséquences de la mise en œuvre du LMD doivent être tirées. Nous avons bien conscience que si, au niveau du master et du doctorat les universités sont reconnues au plan national et international, pour le cycle licence il y a nécessité d'un véritable changement de paradigme.

A l'issue du colloque, la CPU propose une contribution à cette réflexion globale qui va au-delà de la seule licence universitaire et de la révision des textes réglementaires qui la régissent. Cette contribution pourra être prise en compte dans les mesures qui vont s'inscrire dans la seconde phase du plan pour la licence. Elle s'articule autour de deux idées, deux novations essentielles du point de vue des présidents, et dont découle un ensemble de propositions ciblées : la première est de nature à répondre aux attentes et aux besoins des étudiants, la seconde à mobiliser les personnels de nos universités.

Première novation : le cycle licence doit être conçu comme un continuum depuis l'entrée au lycée jusqu'au niveau de la licence. Il s'agit de construire cette licence avec et pour les étudiants. À ce niveau trois principes



doivent guider les parcours de formation proposés aux étudiants : lisibilité, fluidité, sécurité. Ces trois principes guident évidemment l'offre de formation à destination des étudiants en formation initiale, mais ils permettent aussi à l'université d'inscrire cette offre de formation dans le cadre de la formation tout au long de la vie.

La seconde novation touche au cœur même de l'identité des universités : il s'agit de porter pour chacune des formations en licence le même niveau d'ambition et d'exigence que celui que l'on place dans les laboratoires de recherche. Une condition à réaliser pour le respect de cette exigence, l'ensemble des enseignants-chercheurs et, plus largement, de tous les personnels des universi-

tés doivent adhérer à la nouvelle licence et se mobiliser pour l'organiser. Cette novation a des répercussions sur la politique de recrutement, sur les méthodes d'enseignement, sur la reconnaissance, l'évaluation et la valorisation de l'activité des personnels qui s'engagent. Elle suppose également une mise à plat des modalités de financement du cycle licence et un investissement sans précédent en termes de moyens humains et financiers à la hauteur de celui des pays européens les plus avancés. Les orientations issues du colloque, au nombre de quatre, sont déclinées en quinze propositions concrètes et précises. Elles ne sont pas un point d'aboutissement, mais un point de départ pour une nouvelle ambition, pour une refondation de la licence.

OSER LA RÉUSSITE

LES PROPOSITIONS DE LA CPU

ORIENTATIONS POUR L'AVENIR ET PROPOSITIONS

PREMIÈRE ORIENTATION : RENDRE PLUS ATTRACTIVE LA LICENCE UNIVERSITAIRE ET LA PLACER AU CŒUR DU DISPOSITIF DE FORMATION SUPÉRIEURE

PROPOSITION 1

CONCEVOIR LE PASSAGE DU LYCÉE AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES COMME UN CONTINUUM

La plupart des élèves de seconde sont en principe destinés à poursuivre leurs études au-delà du bac. Dès lors, l'entrée dans le supérieur doit être considérée non pas comme une rupture mais plutôt comme un continuum d'études. Cette nouvelle approche doit cependant être liée à une conception de la licence dont le caractère universitaire d'adossement à la recherche doit être garanti, pour éviter tout risque de secondarisation.

Associer les acteurs du secondaire et du supérieur

Les réformes successives du supérieur et du secondaire, conduites séparément, se sont surtout focalisées sur la structuration des études. Elles en ont rarement repensé le contenu, et encore moins dans un souci de continuum. Donner une réalité à ce –bac-3 bac +3– suppose une construction cohérente en termes de contenus. En rupture avec les pratiques actuelles, une réflexion commune entre le secondaire et le supérieur s'impose. La refonte des années pré-bac doit être conduite en étroite relation avec l'enseignement supérieur, de la même manière que l'offre de formation en licence doit être élaborée avec une meilleure prise en considération des acquis des lycéens.

Seul un travail entre acteurs de tous niveaux garantira une meilleure coordination des programmes de formation avec connaissance des pré-requis nécessaires.

Pour favoriser une connaissance commune des programmes et des débouchés par les enseignants du se-

condaire et du supérieur, la mise en œuvre de dispositifs allant de l'information réciproque jusqu'à des échanges de services entre enseignants du secondaire et du supérieur permettra l'imprégnation des différents systèmes du secondaire au supérieur, l'objectif étant de développer une culture professionnelle partagée.

Réformer l'orientation des élèves

De même que la notion de continuum traduit une ambition plus haute que la notion de transition secondaire/supérieur, la notion d'orientation mérite d'être densifiée au-delà de sa seule dimension d'information. Il est en effet préférable de concevoir l'orientation tout au long du parcours éducatif du bac -3 au bac + 3, voire même après. Le positionnement de l'orientation, le plus tôt possible, dans le cadre de parcours de formation cohérents, devrait en effet limiter le déterminisme social qui préside actuellement à la répartition des élèves entre les filières professionnelles, technologiques et générales.

Le développement d'une information et orientation de qualité, fondées sur des procédures d'anticipation et d'auto-évaluation telles que l'élaboration de projet personnel et professionnel, bilans de compétences dans le cadre de projets d'études, l'insertion dans les cursus du secondaire des Parcours de découverte Métiers – Formation, relèvent de dispositifs qui permettent d'assurer un meilleur accompagnement des élèves et des futurs étudiants.

PROPOSITION 2

RENDRE LISIBLES ET COHÉRENTS LES PARCOURS DE FORMATION DE NIVEAU LICENCE

L'architecture actuelle des formations post-bac et la distribution des publics étudiants entre les filières posent de sérieux problèmes. Il apparaît urgent de rendre plus lisible l'ensemble de ces dispositifs de formation, de réaffirmer les atouts d'une formation universitaire en licence, mais aussi d'offrir des parcours de formation mieux adaptés à chaque public, à son cursus antérieur et à son projet d'études.

Assurer une architecture claire de l'offre de formation post-bac

L'accès et la poursuite d'études choisies dans un cursus supposent un affichage clair de toute l'offre post-baccalauréat, donc de ses objectifs et des pré-requis nécessaires. Offrir ce catalogue de parcours possibles selon les souhaits et capacités individuels des étudiants et pour répondre aux attentes de publics diversifiés est nécessaire, à la fois pour faire profiter les bons élèves des atouts de l'université et pour mieux suivre les publics les plus fragiles.

Privilégier l'orientation vers les STS des bacheliers professionnels poursuivant leurs études

A ce jour, l'échec massif des titulaires de baccalauréats professionnels à l'université, en particulier en première année, est un constat partagé par tous. Sans vouloir interdire aux titulaires de baccalauréats professionnels l'entrée à l'université, il convient de garder à l'esprit que la finalité de ce baccalauréat reste une insertion professionnelle rapide. Les bacheliers professionnels ont bien entendu vocation, comme les autres publics, à bénéficier des dispositifs de formation tout au long de la vie. Une orientation prioritaire vers les STS pour ceux des bacheliers professionnels qui ne privilégient pas l'insertion professionnelle immédiate est donc souhaitable, indépendamment de la constitution de filières post-bacs

plus spécifiques pour ces bacheliers professionnels. Une réflexion sur des cursus adaptés, spécifiquement pour la première année des bacheliers professionnels, mérite d'être conduite, dans la mesure où, dès lors qu'ils ont dépassé le cap de la première année où leur taux d'échec ou d'abandon est massif, leur taux de réussite en licence se rapproche de celui des autres bacheliers.

Améliorer l'orientation des baccalauréats technologiques pour une meilleure réussite des étudiants

Pour atteindre l'objectif d'une augmentation nécessaire du nombre de diplômés de l'enseignement supérieur, les titulaires de baccalauréats technologiques, dont la part croît régulièrement parmi les bacheliers, sont à considérer avec une grande attention. De niveaux très hétérogènes selon les différentes séries, leur orientation doit être particulièrement suivie et améliorée et leur cursus doit prévoir des dispositifs pédagogiques et des accompagnements adaptés.

Organiser des passerelles entre formations post-bac et sécuriser les parcours

Parce que pensés dans cet ensemble du post-bac, les différents parcours proposés doivent être consolidés, de même que des passerelles entre Enseignement Supérieur Court et licence, afin de permettre à tout étudiant en fonction de ses atouts et de ses contraintes, de bénéficier d'une individualisation et d'une sécurisation de son parcours, y compris dans le cadre de la Formation Tout au Long de la Vie. Cette sécurisation des parcours se traduit comme une garantie qu'en fonction de sa finalité, la formation devra clairement viser soit une insertion professionnelle soit une poursuite d'études, intra ou extra universitaires.

Un préalable est d'éviter les formations et parcours tubulaires, causes de rigidité des cursus et obstacles à la mobilité.

Mettre en œuvre la pluridisciplinarité dans l'offre de formation post-baccalauréat

La fluidité des parcours est une des conditions à la réalisation de passerelles. Elle requiert la mise en œuvre de

curus pluridisciplinaires surtout au moment de l'entrée dans le supérieur. Ceci suppose d'avoir des objectifs ambitieux et de rendre le système cohérent par grands domaines en décloisonnant les filières.

Intégrer la licence professionnelle dans la cohérence de l'offre licence

La licence professionnelle, co-construite avec des représentants des différents milieux professionnels remplit bien sa mission en ce qui concerne la reconnaissance par les professions et l'accès à l'emploi. Il est donc très important de la conserver. Par contre, elle n'a pas atteint l'un de ses objectifs initiaux d'accueil de publics diversifiés, notamment en provenance des cursus de licence générale. D'où la proposition de sortir la licence professionnelle de son ghetto et de penser le passage de la deuxième année de licence (dite générale) en licence professionnelle comme l'une des options de la licence. Cette possibilité doit être prévue au moment de la conception globale de la licence, ce qui permettrait que la licence professionnelle soit réellement intégrée au LMD.

PROPOSITION 3

ORGANISER L'ENSEMBLE DES FORMATIONS POST-BACCALURÉATS À L'ÉCHELLE RÉGIONALE

Assurer l'égalité d'accès à l'enseignement supérieur en renforçant la lisibilité et la cohérence de l'offre de formation

Concilier égalité des chances, cohérence des formations et aménagement du territoire est un enjeu qui s'impose du fait de l'exigence démocratique et républicaine, mais aussi par souci de faire bénéficier l'ensemble du territoire des capacités d'innovation du système universitaire. La lisibilité et la cohérence de l'offre de formation, qui favorisent l'accès du plus grand nombre à l'enseignement supérieur, doivent être organisées sur tout le niveau post-baccalauréat sur chaque site et dans chaque région. C'est au niveau des territoires que

doivent se développer les passerelles pour assurer des poursuites d'études et la Formation Tout au Long de la Vie (FTLV) ; c'est également à ce niveau que la fluidité et la sécrisation des parcours de formation doivent être pensées.

Élaborer des schémas stratégiques territoriaux afin de coordonner l'offre de formation post-baccalauréat

Condition de la mise en œuvre de cette cohérence territoriale, cette proposition rencontre un large consensus. Dans la mesure où elles sont porteuses de schémas régionaux d'enseignement supérieur et de recherche qui vont au-delà des ministères en charge de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, les régions pourraient être amenées à jouer un rôle essentiel dans ce domaine, en liaison avec les recteurs.

Instaurer un pilotage concerté incluant les universités

La mise en place de « comités de site » doit accompagner ce chantier de mise en place des schémas régionaux, ces comités pouvant se situer au niveau régional ou infra-régional, selon les situations et, en particulier, selon la taille de la métropole régionale.

Parce que les politiques des universités mettent en jeu différents schémas stratégiques (contrats quadriennaux ou quinquennaux de développement, CPER (contrats de projets État Régions), projets du programme Investissements d'Avenir, projets de développement de site...), il est nécessaire d'assurer une cohérence territoriale des activités de formation supérieure post-baccalauréat par une coordination de ces schémas stratégiques.

La vocation des sites périphériques doit impérativement être précisée, ils ne peuvent en aucun cas devenir des collèges universitaires, sources possibles de ségrégation sociale. Les doter chacun d'une caractérisation thématique forte et faire en sorte que les enseignants chercheurs y soient pleinement reconnus est une forte préconisation.

Enfin, la concertation entre tous les acteurs au sein d'une politique de site contribuera à l'amélioration de la vie étudiante et des conditions d'études

DEUXIÈME ORIENTATION : RENDRE L'ÉTUDIANT ACTEUR DE SA RÉUSSITE ET LE SOUTENIR DANS SES ÉTUDES

Il s'agit de réfléchir sur les contenus autant que sur l'organisation des filières en sortant d'une logique de rupture et d'échec et en donnant place aux choix et à la construction des parcours d'études supérieures plus individualisés, où l'étudiant est plus actif et davantage responsabilisé (information - bilan de compétences et autoévaluation).

PROPOSITION 4

ASSURER À TOUT ÉTUDIANT UN ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISÉ POUR CONSTRUIRE SON PROJET D'ÉTUDES ADAPTÉ

Rendre l'étudiant acteur de sa réussite suppose un meilleur accompagnement de l'étudiant dans son projet d'études. D'où l'importance d'insister sur l'orientation dans le cadre d'une réflexion continue entre le bac-3 et le bac + 3. Une prise en compte du projet et du profil de l'étudiant plus en amont lui permettra de construire sa trajectoire individuelle, son parcours en toute cohérence. Une orientation adaptée pourra conduire, par exemple, à privilégier les cursus STS et IUT pour des étudiants dont le cursus antérieur et le projet professionnel seraient plus en adéquation avec les objectifs de l'enseignement supérieur court. Afin d'éviter tout déterminisme social, des dispositifs d'accompagnement et de passerelles doivent être initialement pensés et proposés.

La construction d'un projet d'études sur la base d'une orientation rénovée suppose également que la licence universitaire soit rendue lisible tant à l'entrée qu'à la sortie des études supérieures universitaires.

PROPOSITION 5

DIVERSIFIER ET SÉCURISER LES PARCOURS D'ÉTUDES DANS LE CYCLE LICENCE

A la diversité des profils et des attentes des étudiants, l'enseignement supérieur doit répondre en termes d'offres et de débouchés diversifiés. Les établissements d'enseignement supérieur doivent être en mesure de faire connaître pour chaque cursus, les pré-requis, les débouchés et les poursuites d'études possibles.

Pour la construction des parcours de formation, une attention particulière doit être apportée aux différents types d'apprentissages et à la maîtrise des méthodes de travail. De nombreux dispositifs visant l'adaptation du jeune étudiant et le renforcement de son autonomie sont déjà mis en place. Ils ont été intensifiés dans le cadre du plan réussite en licence. Ils prennent la forme de renforcement de l'encadrement pédagogique, tutorat, Unité d'Enseignement de PPP (projet personnel et professionnel), UE de méthodologie. Ces dispositifs ont montré leur utilité ; une plus grande cohérence dans leur mise en place et une meilleure articulation amélioreraient leur efficacité.

La sécurisation des parcours d'études, qui repose sur une meilleure information quant aux différents pré-requis et débouchés pour chaque filière, s'accompagne de la mise en place de passerelles et de dispositifs permettant également la reconstruction éventuelle de projets d'études. Passer d'une orientation subie à une orientation progressive choisie est l'un des objectifs à atteindre.

PROPOSITION 6

FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL DE L'ÉTUDIANT

La transition entre le lycée et l'enseignement supérieur est un moment crucial dans la construction d'un individu. C'est l'occasion pour le jeune adulte d'accéder à une autonomie et de commencer sa vie de citoyen. Les universités, à travers leurs différents services (culturel, SUAPS (service universitaire des activités physiques et sportives), SUMPPS (service universitaire de médecine préventive et de promotion de la santé), vie étudiante, relations internationales...), jouent un rôle important dans l'ouverture qu'elles offrent à leurs étudiants, tant au plan culturel, qu'au niveau de la vie étudiante et au niveau social.

Les politiques de formation des établissements doivent être menées en relation étroite avec les politiques de vie étudiante. En effet, la réussite des étudiants n'est possible que si toutes les dimensions de la vie de l'étudiant sont prises en compte : son bien être, sa vie sociale, sa santé physique et mentale, ses moyens financiers, son ouverture à la vie de la cité...

La richesse du modèle universitaire est de développer de nombreuses compétences et contribuer au développement de l'autonomie de l'étudiant. Toutes ces compétences, acquises et développées dans le cadre de la vie étudiante, sont transposables dans et hors de l'université. L'enjeu est de prendre conscience de leur existence et leur importance, de les développer, de les partager et de faire profiter le monde socio-économique de ces richesses.

Pour traiter la question de la vie étudiante dans son ensemble, il est souhaitable de décliner dans les universités des schémas directeurs de la vie étudiante en lien avec les organisations et les associations étudiantes, le CROUS (centre régional des œuvres universitaires et scolaires) et les collectivités territoriales.

Les priorités doivent porter sur le développement et la valorisation de l'engagement étudiant bénévole ou vo-

lontaire. Le soutien des initiatives étudiantes, facteurs de réussite et d'insertion des étudiants, notamment par le FSDIE (fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes), permettra de valoriser l'engagement étudiant associatif, culturel, sportif, humanitaire... et de développer les compétences transversales qu'il requiert.

Développer le sentiment d'appartenance à l'université, quasiment inexistant dans les cursus licence, est un enjeu important pour la promotion des cursus et la future insertion des diplômés.

La politique de l'université devra également privilégier l'accès à la culture et au sport. Le soutien à la mixité des étudiants afin d'assurer les échanges, le développement de la mobilité internationale, sortante et entrante requièrent également de nombreux efforts tant en termes de moyens qu'en termes de promotion des dispositifs. Une approche par site, avec tous les acteurs et partenaires concernés, s'impose.

TROISIÈME ORIENTATION : ENGAGER LA RÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE

PROPOSITION 7

INNOVER EN CONSIDÉRANT LA LICENCE UNIVERSITAIRE DANS SA DOUBLE FINALITÉ : POURSUITE D'ÉTUDES OU INSERTION PROFESSIONNELLE IMMÉDIATE

Une licence doit viser un double objectif : poursuite d'études vers un master ou entrée immédiate sur le marché du travail, ce qui signifie développer l'employabilité de tout étudiant de licence.

Développer l'employabilité des diplômés

L'insertion du diplômé, quel que soit le niveau où il s'insère, doit être durable. Cela conduit à privilégier la notion d'employabilité, non pas sous l'angle habituel discipline/métier mais sous l'angle de capacité à agir et d'adaptation permanente. C'est donc une conception plus globale de la professionnalisation qui est visée. La professionnalisation, n'est pas forcément la préparation à un métier précis, mais l'acquisition d'un niveau de connaissances et de compétences génériques transférables et utiles à l'exercice d'activités professionnelles. La préparation des étudiants à une poursuite d'études ou une insertion professionnelle doit donc s'inscrire dans un processus global qui favorisera le développement de l'autonomie de l'étudiant, de ses compétences et sa capacité à agir en situation.

Le stage, s'il est utile, ne peut en constituer le seul élément. Ainsi en est-il de la généralisation des démarches d'accompagnement de type Projet Personnel et professionnel et toute autre initiative visant à favoriser la connaissance et le rapprochement avec les différents milieux socio-économiques, tels que le développement

de l'entrepreneuriat, d'UE de connaissances des entreprises, de l'ouverture à l'international, de la création de conseils de perfectionnement. Promouvoir et faciliter la lisibilité des cursus licence par les différents milieux professionnels suppose que soient identifiées au sein des parcours de licences les connaissances, aptitudes et compétences développées. L'élaboration de référentiels de compétences s'appuyant sur les travaux déjà menés pour la rédaction des fiches du Répertoire National de la Certification Professionnelle, pour la délivrance du supplément au diplôme, ou encore sur les travaux du projet européen « tuning », en relation avec le monde professionnel, permettra aux universités comme aux entreprises, à travers ces « démarches compétences », de reconnaître et favoriser l'employabilité des diplômés en France et à l'étranger.

Repenser les cursus autour des compétences attendues

Engager la révolution pédagogique suppose dans un premier temps de revoir la conception des cursus. Ainsi pour chaque type de licence, il est important qu'une réflexion soit menée en amont par les équipes de formation et les équipes pédagogiques pour définir les cursus de formation en fonction des référentiels de compétences. Cette démarche préalable est essentielle pour faciliter la lisibilité des diplômes. Elle est également indispensable afin d'aider les étudiants à mieux connaître les acquis de leur formation, leur permettre de s'intégrer de manière durable dans le monde professionnel ou de poursuivre leurs études. Cette démarche aura également des implications directes sur la façon dont ils progresseront dans leur apprentissage et dont ils seront évalués.

Privilégier une approche globale des études de Licence

L'acquisition des connaissances et compétences nécessaires pour atteindre les objectifs visés pour les études de licence doit s'organiser en adoptant une approche globale et transversale.

La construction des parcours devra avoir pour fondement la pluridisciplinarité, facteur d'innovation et d'employabilité.

L'adaptation au profil et aux attentes des étudiants pourra se traduire par l'intégration de modules complémentaires nécessaires à l'acquisition des apprentissages. De même, le rythme et l'organisation des études devront être adaptés aux besoins et contraintes des étudiants qui doivent tous pouvoir bénéficier de conditions d'études et de travail favorables à leur réussite.

Enfin, le recours aux TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement), l'appui sur les centres de documentation, bibliothèques, centres de ressources et d'auto-formation favorisant l'autonomie de l'étudiant et respectant les différents rythmes d'apprentissage doivent être privilégiés et se développer.

PROPOSITION 8

METTRE EN ŒUVRE UNE PÉDAGOGIE FONDÉE SUR LA DÉMARCHE DE RECHERCHE

L'université se définit par la symbiose enseignement/recherche. La mise en œuvre du LMD (Licence-Master-Doctorat) avait pour vocation de renforcer les liens entre recherche et formation et de souligner la pertinence de ces liens. Quel que soit le niveau licence, master ou doctorat, les formations dispensées dans l'université doivent être adossées à la recherche. Cette affirmation est parfois difficile à démontrer au niveau licence. Les

textes de 2002 sur la licence insistent sur la nécessaire mise en place de parcours pluridisciplinaires et la déclinaison des compétences à acquérir par les diplômés. Sachant que tous les problèmes actuels, de par leur forte complexité, doivent être abordés de façon pluridisciplinaire, cette approche, reposant sur une analyse de la complexité, s'apparente à la démarche mise en œuvre en recherche.

Le contact avec la recherche permet de développer à la fois des savoirs, des aptitudes et des valeurs. Ces savoirs et aptitudes ne sont pas l'apanage des sciences expérimentales. Le rôle de diplômés de l'université, armés des acquis transmis par la recherche, est essentiel dans une société qui a plus que besoin de cette culture de l'innovation et de la responsabilité. La présence de la recherche au niveau licence a notamment deux conséquences favorables : un impact qualitatif sur le corpus enseigné (qui est en prise directe avec l'évolution des connaissances) et une structuration originale du processus d'acquisition des connaissances, basé sur les valeurs pédagogiques de la recherche plutôt que sur la mémorisation automatique. Les méthodes employées en recherche contribuent au développement de l'autonomie des étudiants, puisqu'elles favorisent l'esprit critique, l'adaptabilité, la capacité de remise en question et une expérience constructive de leur parcours.

Il est ainsi proposé de favoriser une pédagogie fondée sur la démarche de recherche en créant en licence les conditions d'une véritable animation de culture scientifique et technique pour tous les étudiants, d'adapter cette démarche recherche aux spécificités disciplinaires, la diversité des approches étant en soi un enrichissement pour les étudiants.

Un autre atout de la démarche recherche, qui est de favoriser le travail personnel et en équipe des étudiants, transposée à la formation, permettra, outre l'acquisition de connaissances et compétences, de faire évoluer les méthodes d'évaluation.

PROPOSITION 9

INITIER UN NOUVEAU MODÈLE D'ORGANISATION ET DE SOUTIEN DES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES

Une fois démontrée la nécessité du lien recherche-formation, il convient de transposer également les modèles d'organisation qui ont fait leur preuve en recherche et qui ont constitué à ce jour un terreau favorable à l'amélioration de la qualité.

Ainsi, attacher à la fonction d'enseignement et à la qualité des formations la même importance que celle attachée, depuis de nombreuses années, à la qualité de la recherche, est de nature à revaloriser la mission de formation des universités.

La réorganisation de la fonction formation dans les établissements, sur des bases proches des dynamiques des équipes de recherche, procède également de ce souci d'amélioration. Elle devra s'inspirer des démarches projets de recherche, s'appuyer sur des équipes, des modes d'auto-évaluation et d'évaluation, des services supports, à partir d'objectifs préalablement définis.

Les équipes de formation et les équipes pédagogiques, doivent se voir confier les charges d'enseignement nécessaires à l'atteinte de leurs objectifs, procéder à leur évaluation et faire évoluer celle de leurs étudiants.

Des moyens, tels que le préciput sur les contrats de recherche doivent être mobilisés pour favoriser le développement de méthodes pédagogiques nécessaires à ces évolutions.

PROPOSITION 10

INTÉGRER LES DÉMARCHES D'ÉVALUATION DES FORMATIONS DE LICENCE DANS UN PROCESSUS GLOBAL D'AMÉLIORATION CONTINUE DE LEUR QUALITÉ

La construction d'une offre de formation au niveau licence est un enjeu majeur pour une université. La validation et l'amélioration de cette offre, tant de son contenu que des modalités de sa mise en œuvre, font partie de la stratégie de formation elle-même. Axe majeur de développement du processus de Bologne, la démarche qualité promue au plan européen implique des mécanismes de qualité interne et de qualité externe que doivent mettre en œuvre les établissements d'enseignement supérieur. Pour les formations de licence, ce processus d'amélioration continue s'inscrit dans une « démarche qualité » globale de l'établissement.

L'évaluation des formations et des enseignements, bien qu'initiée dans les universités françaises depuis de nombreuses années, accuse encore un retard important. Rendre attractive la licence, améliorer la réussite du plus grand nombre supposent une réelle remise en cause des pratiques existantes.

Le préalable pour une évolution des pratiques est de s'appuyer sur une définition claire des objectifs des licences. C'est sur l'atteinte de ces objectifs préalablement définis par les équipes de formation et équipes pédagogiques que les formations pourront être évaluées.

L'évaluation prendra la forme d'une auto-évaluation, que les équipes devront maîtriser ; ce sont les résultats de ces auto-évaluations qui feront l'objet d'une évaluation externe plus globale. Tout au long du processus, l'implication des étudiants est essentielle. L'évaluation des enseignements intégrera les éléments de la vie étudiante, les conditions de vie et d'études étant déterminantes pour la réussite.

L'appropriation des méthodes d'auto-évaluation et d'évaluation par l'ensemble des acteurs concernés devra

OSER LA RÉUSSITE

LES PROPOSITIONS DE LA CPU

ORIENTATIONS POUR L'AVENIR ET PROPOSITIONS

être facilitée par le développement de services d'appui logistiques (service d'appui à l'évaluation) leur permettant de procéder aux évaluations et de les faire évoluer. L'objectif visé qui est d'améliorer la qualité de l'offre de formation ne pourra être atteint que si les méthodes pédagogiques évoluent, de même que les méthodes d'évaluation des étudiants. Un soutien à la pédagogie s'impose de la même façon que des soutiens à la recherche sont mis en place dans les universités.

Afin de tirer toutes les conséquences de ces évaluations, tant en ce qui concerne l'évaluation des programmes, des enseignements, voire des enseignants, l'université doit s'appuyer sur les résultats de l'évaluation pour son pilotage et intégrer la démarche d'évaluation dans le processus global d'évolution de l'établissement.

PROPOSITION 11

DONNER AUX UNIVERSITÉS L'HABILITATION « LICENCE » A PRIORI ET LES ÉVALUER A POSTERIORI

En France, dans un contexte d'autonomie des établissements renforcée par la loi LRU qui leur accorde de nouvelles responsabilités et compétences, le ministère continue d'accorder seul et a priori l'habilitation à délivrer des diplômes. Pour le renouvellement des habilitations, l'AERES est chargée d'évaluer les formations déjà dispensées.

Une confrontation avec les autres pays européens de niveau de développement comparable montre que le système actuel d'habilitation en France n'a pas pris en compte les évolutions du système européen et l'autonomie des universités.

Concernant l'évaluation de l'offre de formation, l'évolution des pratiques constatées ces dernières années favorisant le développement de l'auto-évaluation, doit permettre de mieux responsabiliser les universités. Le rôle du ministère à délivrer l'habilitation mériterait d'être repositionné par rapport aux autres acteurs intervenant dans l'évaluation, aussi bien les universités que l'AERES. Il conviendrait de donner aux universités l'habilitation « Licence » a priori dans leurs domaines de formation reconnus et de les évaluer a posteriori. Ceci suppose, bien entendu, que les conséquences des évaluations soient effectivement tirées.

QUATRIÈME ORIENTATION : MOBILISER, RECONNAÎTRE ET INVESTIR POUR LA LICENCE

Oser la réussite implique d'aborder la question de façon plus globale en recoupant les aspects sociaux avec la dimension pédagogique ainsi qu'avec la problématique essentielle des moyens liés au fonctionnement récurrent du système d'enseignement supérieur.

PROPOSITION 12

ASSURER À TOUT ÉTUDIANT DES CONDITIONS D'ÉTUDES FAVORABLES ET ADAPTÉES

En comparaison internationale, la France présente un important retard en matière d'aides financières aux étudiants : le pourcentage des étudiants aidés (25 %) est nettement inférieur à celui de la moyenne OCDE et, surtout, à celui des pays les plus avancés dans ce domaine, qui peut y atteindre 60 à 80 % des étudiants ; la part du budget de l'enseignement supérieur consacré en France à ces aides (7 %) est également inférieure à la moyenne OCDE (11,5 %). La nature de ces financements est bien moins diversifiée, et donc leur nombre plus difficilement extensible, que dans la plupart des pays de l'OCDE. Il en résulte que ces aides ne parviennent pas à compenser les inégalités socio-économiques, ni à élargir l'accès aux diplômes de l'enseignement supérieur, ni à encourager l'autonomie des étudiants.

Rattraper ce retard, garantir l'équité, élargir l'accès à l'enseignement supérieur pour assurer l'autonomie et favoriser la réussite des étudiants supposent une décision forte, en cohérence avec les autres dispositifs d'aides aux étudiants.

Faire réussir le plus grand nombre suppose que les étudiants puissent bénéficier de bonnes conditions de vie

(aides sociales, santé, revenus, logement). La mobilité nationale et internationale des étudiants dans les dispositifs d'aides sociales doit être mieux prise en compte. Les modalités de mise en œuvre des différents dispositifs d'aides sociales (bourses, prêts), trop rigides pour être plus efficaces, mériteraient d'être assouplies. Favoriser l'amélioration des conditions de vie des étudiants suppose un développement de l'emploi étudiant à condition qu'il permette de combiner travail et études. Plus généralement, la prise en compte de ces emplois étudiants dans l'organisation pédagogique est essentielle, à l'instar ce qui se fait dans d'autres pays européens à développement comparable.

Conditions de vie, d'études et réussite des étudiants étant fortement liées, il est important que le système universitaire puisse garantir aux étudiants, quels que soient leur niveau et leurs attentes, des conditions d'études de qualité y compris face aux situations particulières vécues par eux (handicap, maladie, précarité...). L'évolution actuelle des modes et des conditions d'enseignement, qui devra se renforcer si les universités souhaitent attirer les étudiants et les faire réussir, pose la question du développement et de l'accès pour tous aux ressources numériques. Les universités doivent fortement investir dans ce domaine et éviter la fracture du numérique.

Ces conditions d'études favorables et adaptées doivent être offertes à l'étudiant sur chaque site de formation supérieure.

PROPOSITION 13

SOUTENIR L'ENGAGEMENT DES ÉQUIPES PÉDAGOGIQUES ET ADMINISTRATIVES EN LICENCE

L'une des grandes caractéristiques de la population étudiante en licence est son hétérogénéité notamment en termes de niveau. Si elle est source de grande richesse, cette hétérogénéité génère une situation complexe, et rend difficile la mission d'assurer la réussite du plus grand nombre. Pour répondre à cette hétérogénéité, toutes les analyses convergent pour souligner l'importance de faire preuve d'innovation pédagogique dans le cycle licence. Il ne s'agit pas de se limiter à l'aménagement de quelques dispositifs déjà présents dans le plan réussite en licence. C'est dans un changement profond des méthodes pédagogiques, des pratiques d'enseignement, de la construction des parcours que les équipes enseignantes et administratives doivent être engagées. Ces évolutions, voire cette révolution, s'inscrivent dans une dynamique que l'université doit impulser et soutenir, comme elle doit prendre en compte la question de la formation initiale et continue des enseignants et enseignants-chercheurs.

La mise en place déjà proposée de services Universitaires de Pédagogie ou de services de soutien à la formation, comme il en existe déjà dans quelques universités françaises, mais plus couramment dans des universités fortement investies au plan européen dans la qualité de la formation et l'évolution des méthodes pédagogiques, requiert la mise à disposition de moyens financiers et humains. Le développement, au sein des universités ou entre universités, de services d'appui à l'enseignement, au développement d'outils multimédias, devrait garantir aux équipes un appui logistique et d'accompagnement. Outre l'appropriation de l'évaluation par les enseignants, les étudiants et les équipes administratives, c'est un véritable changement des pratiques d'enseignement et d'évaluation des étudiants qui est attendu. Le soutien de l'engagement des équipes et les néces-

saires retombées des pratiques de recherche sur la formation requièrent une participation des chercheurs et enseignants-chercheurs expérimentés au niveau Licence. Ce rééquilibrage est la meilleure réponse à apporter aux inquiétudes qui peuvent se manifester quant à une éventuelle secondarisation de la licence et une dérive vers des collèges universitaires. En contrepartie de ces engagements, une refonte significative des processus d'évaluation des enseignants-chercheurs doit intervenir pour prendre en compte cet investissement.

PROPOSITION 14

GARANTIR UNE ÉVOLUTION DE CARRIÈRE PRENANT EN COMPTE L'INVESTISSEMENT PÉDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNANT CHERCHEUR

Le levier indispensable au changement est celui de la Gestion des Ressources Humaines dans leur ensemble et, concernant l'investissement pédagogique, celle des « Enseignants-Chercheurs ». L'incitation des meilleurs enseignants chercheurs à s'impliquer en licence et particulièrement dans les premiers semestres ne saurait être effective sans la prise en compte et la valorisation des activités pédagogiques dans la carrière des enseignants, au moment du recrutement et lors des promotions, et particulièrement lors du passage « Maître de conférence à Professeur ». Une telle reconnaissance de l'investissement doit se faire, quel que soit le lieu d'exercice.

La prise en compte de l'investissement de l'enseignant chercheur en formation suppose également une réforme des processus d'évaluation puisqu'il s'agit de redonner une place majeure à l'enseignement dans l'évaluation des enseignants chercheurs, des laboratoires et des établissements. Il est donc important de définir des dispositifs d'autoévaluation et d'évaluation où la pédagogie aura toute sa place.

La valorisation peut également être accompagnée d'un

régime indemnitaire adapté et favorable. Cette indemnité pourrait prendre la forme d'une prime d'excellence Pédagogique (PEP) telle qu'annoncée « dans le plan carrière ».

PROPOSITION 15

INVESTIR SUR LA LICENCE UNIVERSITAIRE PAR UNE MOBILISATION SANS PRÉCÉDENT DE MOYENS HUMAINS ET FINANCIERS

Assurer les conditions de la réussite et garantir l'accessibilité du dispositif d'enseignement supérieur à tous suppose une mobilisation importante de moyens humains et financiers.

Si l'on veut atteindre l'objectif d'augmenter de façon significative la réussite en licence, objectif qui assume pleinement la diversité et l'hétérogénéité des publics, plusieurs conditions doivent être remplies. La révolution pédagogique attendue et les changements nécessaires des méthodes pédagogiques, des pratiques d'enseignement, de la construction des parcours et des méthodes d'évaluation ne sont possibles qu'au prix d'une mobili-

sation sans précédent de moyens financiers et humains. Si le niveau licence est celui où la nation choisit de faire porter son effort prioritaire, cela doit se traduire par une concentration exceptionnelle des moyens des universités, et tout particulièrement des moyens accordés et répartis par l'État, notamment en début de cycle. Dans tous les cas de figure, un accroissement du financement public doit être prioritairement consacré au cycle licence.

L'enseignement supérieur français, malgré les nombreux efforts consentis ces dernières années dispose de moyens bien inférieurs à ceux des pays européens à niveau de développement comparable.

Les constats sur la structure de financement de l'enseignement supérieur vont tous dans le même sens : le niveau d'investissement dans l'enseignement supérieur est inversement proportionnel au nombre d'étudiants concernés. De même, les écarts d'investissement très significatifs entre licence et master, de même qu'entre les différents niveaux de licence conduisent à proposer un système plus orienté vers l'efficacité.

Ainsi, des moyens nouveaux, adaptés et significatifs sont nécessaires et, en même temps se fait sentir la nécessité de repenser leur allocation au profit de la licence et tout particulièrement pour les premiers semestres.

LEXIQUE

CNAM	Conservatoire national des Arts et Métiers
CPGE	Classe préparatoire aux grandes écoles
ECTS	European credit transfer system (normalisation / crédits affectés aux unités de cours)
GRH	gestion des ressources humaines
IRT	Institut de recherche technologique
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
PACES	première année commune aux études de santé
PRES	pôle de recherche et d'enseignement supérieur
PRL	Plan Réussir en licence
SATT	société d'accélération du transfert de technologie
STS	section de technicien supérieur
TIC	technologies de l'information et de la communication
ECTS	European Credits Transfer System
ED	École doctorale

ANNEXES

LES FICHES PREPARATOIRES

SÉANCE PLÉNIÈRE 1	71
QUELLE COHÉRENCE ET QUELLES FINALITÉS POUR LE « CYCLE LICENCE » ?	
ATELIER 1	74
QUELLE ORIENTATION ET QUELLE TRANSITION DU SECONDAIRE AU SUPÉRIEUR ?	
ATELIER 2	77
PROFESSIONNALISATION ET/OU EMPLOYABILITÉ DES ÉTUDIANTS DE NIVEAU LICENCE ?	
ATELIER 3	79
MODÈLES DE FORMATION ET PLACE DE LA RECHERCHE ?	
ATELIER 4	81
COMMENT CONCILIER ÉGALITÉ DES CHANCES, QUALITÉ ET COHÉRENCE DES FORMATIONS DU CYCLE LICENCE ET AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE ?	
SÉANCE PLÉNIÈRE 2	83
INNOVER EN LICENCE, POUR QUELS OBJECTIFS ?	
ATELIER 5	85
QUELS PARCOURS ATTRACTIFS ET ADAPTÉS À LA DIVERSITÉ DES PUBLICS ?	
ATELIER 6	87
QUELLES CONDITIONS D'ÉTUDES ET DE VIE ÉTUDIANTE POUR DES PARCOURS DE RÉUSSITE ?	
ATELIER 7	89
QUELLES PROCÉDURES D'ÉVALUATION ET DE SUIVI SPÉCIFIQUES AU NIVEAU LICENCE ?	
ATELIER 8	91
VERS UNE ÉVOLUTION DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ?	
SÉANCE PLÉNIÈRE 3	93
LES CONDITIONS DE LA RÉUSSITE	

Problématique et objectifs du colloque

Près de 60 % des étudiants suivent un premier cycle dans l'enseignement supérieur. Les universités qui accueillent près des deux tiers des étudiants du supérieur y occupent une part prépondérante puisque, parmi les étudiants qu'elles accueillent, **trois étudiants sur cinq sont dans leurs premiers cycles universitaires dits « de niveau licence »**

Chaque année, les universités intègrent une part importante des nouveaux bacheliers mais elles ne sont pas les seules. À côté des licences générales, des licences professionnelles et des DUT (Diplômes Universitaires de Technologie), formations universitaires, existent les BTS (Brevets de Techniciens Supérieurs), les CPGE (Classes Préparatoires aux Grandes Écoles), de même que les formations relevant de ministères autres que celui de l'enseignement supérieur (santé, culture, sports, industrie, affaires sociales...). **L'ensemble de ces formations constitue ce que l'on peut appeler « un système au niveau L » et cette pluralité d'acteurs et cette attirance exercée par le niveau L doit interpeller l'université.**

L'université est la seule institution de l'enseignement supérieur à assumer la mission de service public d'accueillir tous les publics. Ceux-ci se caractérisent notamment par leur diversité d'origine (nationalité), de catégorie socioprofessionnelle, d'âge, (public jeune n'ayant jamais quitté le système éducatif, public adulte -dit en reprise d'études-...). De niveaux hétérogènes, issus de divers systèmes éducatifs ou formés dans les milieux professionnels ou tout simplement par une expérience sociale, ce sont tous ces publics que l'université a la mission de former, pour faciliter leur intégration et évolution dans la société.

Actuellement trop de jeunes sortent du système éducatif sans diplôme et trop d'étudiants sont en situation d'échec au cours du cycle licence.

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (2005) a fixé **comme objectif que 50 % d'une classe d'âge devra être diplômée de l'enseignement supérieur.** Cette cible, fixée à l'origine à 2015, a été ramenée à 2012 par le ministère de l'enseignement supérieur car, incluant tous les diplômés de niveau bac + 2, elle est quasiment atteinte.

Plus récemment, **le Conseil Européen**, dans le cadre de l'élaboration de la nouvelle stratégie européenne pour l'emploi et la croissance de juin 2010, **a proposé de porter à 40 % au moins la proportion de personnes âgées de 30 à 34 ans ayant obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur ou atteint un niveau d'études équivalent.** Cet objectif, contrairement au précédent, prend en compte la formation tout au long de la vie.

Si l'on veut atteindre cet objectif, il est important d'ouvrir l'accès de tous à l'université, de favoriser les poursuites d'études, notamment des bacheliers, tout en diminuant le nombre de sortants sans diplôme.

Une comparaison entre la France et les autres nations développées montre que **le premier cycle universitaire qui fait référence à l'étranger n'est pas considéré en France comme le lieu susceptible d'accueillir les meilleurs étudiants et d'irriguer l'enseignement supérieur.** Doit-on accepter que l'université soit fragilisée par son niveau L alors qu'il est le socle de l'ensemble de l'appareil de formation et de

recherche de l'enseignement supérieur ?

S'intéresser à la question de la licence est donc un enjeu tant pour la société que pour l'université.

La Conférence des Présidents d'Université organise chaque année un colloque débouchant sur des propositions qui ont le souci de faire évoluer le service public universitaire. C'est dans cet esprit et avec l'idée que des ruptures importantes sont nécessaires pour permettre à l'université de remplir sa mission, que, cette année, le niveau licence est abordé.

Faire de la licence l'objet central du colloque CPU 2011 est un acte politique majeur.

Cet intérêt n'est pas nouveau !!!

Déjà, lors du colloque de Lyon, en 2005, les présidents d'université soulignaient la spécificité du dispositif français de formation supérieure et s'interrogeaient sur la manière dont l'université, consciente de ses responsabilités, pouvait relever les nouveaux défis d'élévation générale du niveau de qualification. L'ambition affichée était de faire de l'université française le pilote des formations « post-bac » et l'acteur principal de la formation des cadres. **Par ailleurs, considérant la question de l'insertion professionnelle des diplômés universitaires, la CPU proposait de travailler sur l'employabilité des diplômés de licence.**

En 2007, à Metz, la CPU proposait de « faire du cycle licence, à l'encadrement renforcé, le vecteur premier de la réussite à l'université ». Il s'en suivait plusieurs propositions d'actions que l'on a ensuite retrouvées dans le « plan réussite en licence », dans les recommandations émises par le comité de suivi de la licence et dans plusieurs rapports « parcours différenciés, orientation active, accueil et accompagnement personnalisé, contrat individuel de réussite, amélioration des conditions de vie des étudiants... ». **Plus généralement, la CPU préconisait de faire de la licence le diplôme de référence d'un post-bac réorganisé assurant une réelle égalité des chances. Elle proposait également de placer les CPGE au sein du système universitaire et plus généralement de rendre plus cohérent à partir des universités le système d'enseignement supérieur au niveau licence.**

Aujourd'hui, après trois ans de « plan réussite en licence », le rapport Sarrazin sur les BTS, l'évolution des CPGE pour s'inscrire dans le système ECTS, les interrogations spécifiques des IUT et, plus récemment encore les propositions de la Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche sur « la nouvelle licence », il est indispensable d'avoir une approche globale du « niveau Licence » en pensant lisibilité, cohérence, finalités, innovation, réussite.

C'est pourquoi, la CPU invite à cette réflexion tous les acteurs concernés : autres institutions de l'enseignement supérieur, organisations représentatives des personnels des universités et les acteurs des milieux socio-économiques et collectivités territoriales, nécessairement concernés par ce thème.

En cette période où les échéances électorales se rapprochent et où les différents courants politiques élaborent leurs projets, les propositions qui seront élaborées au cours de ce colloque devront servir à alimenter les débats, l'enseignement supérieur étant un enjeu primordial et reconnu par tous.

Partant de ces constats et du rappel de ces missions, le colloque se propose de répondre à plusieurs questions considérées comme essentielles: quelles doivent être les finalités du cursus licence? Quelle organisation préconise-t-on pour répondre aux besoins de lisibilité, de diversification, de passerelles et d'employabilité tout en conciliant accueil de tous et réussite? Comment gère-t-on les parcours amont et les différents types d'entrées, ce qui pose la question de l'orientation et de la transition secondaire/supérieur? Quelle évolution pédagogique?

Tous ces thèmes seront abordés au regard des questionnements, situations et pratiques en usage dans des pays d'Europe et hors Europe et avec le souci d'amélioration continue de la qualité du système de formation.

SÉANCE PLÉNIÈRE 1

Quelle cohérence et quelles finalités pour le « cycle licence » ?

Président

Christian FORESTIER,
Administrateur Général du CNAM

Rapporteur

Françoise MOULIN CIVIL,
Présidente de l'Université de Cergy
Pontoise

Intervenants

Michel QUÉRÉ, Directeur de
l'évaluation, de la prospective et
de la performance - ministères
de l'Éducation nationale /
Enseignement supérieur

Christian TAUCH, Directeur
du département formation -
HochschulrektorenKonferenz (HRK)

Il s'agit bien de réfléchir sur l'ensemble des trois premières années de l'enseignement supérieur français, qui constituent ce qu'il convient donc de nommer le cycle L ou premier cycle. L'objectif de cette première table ronde est d'une part de légitimer cette approche globale et d'autre part de fournir un fond d'écran à la réflexion au travers de quelques *éléments de contexte*. Et d'abord analyser la cohérence des conditions initiales c'est-à-dire la cohérence de l'entrée dans le cycle.

Éléments de contexte

Dans le système français, ce cycle est constitué de quatre voies principales : d'une part, dans les universités où il faut distinguer les étudiants inscrits directement en licence (L1 puis L2), des étudiants inscrits dans un IUT ; d'autre part dans les lycées où l'on trouve des étudiants inscrits dans les CPGE et les STS. Dans d'autres pays, on dirait que les premiers relèvent bien de l'enseignement supérieur généralement nommé *tertiaire* (CITE 5) alors que les seconds relèveraient de *l'enseignement postsecondaire non tertiaire* (CITE 4). Mais en France, le baccalauréat étant le premier grade de l'enseignement supérieur et non le diplôme de fin d'études secondaires, tout ce qui est au-delà du baccalauréat est considéré comme de l'enseignement tertiaire c'est-à-dire supérieur. La France déclare ne pas avoir de postsecondaire non tertiaire ! Notons tout de suite qu'aux côtés de ces quatre voies principales, il existe beaucoup d'autres formations, qui vont des écoles d'ingénieurs non universitaires à classes préparatoires intégrées aux études paramédicales, des métiers d'art, d'architecture, etc.

Mais il est d'abord nécessaire de savoir comment se répartit grossièrement la population des bacheliers suivant leur type : presque 35 % d'une génération obtient un baccalauréat général, environ 15 % d'une génération un baccalauréat technologique, proportion quasi identique à celle qui obtient un baccalauréat professionnel, soit au total moins de 65 % d'une génération. Notons donc que si le pays veut 50 % d'une génération diplômés de l'enseignement supérieur, l'objectif ne peut être atteint par les seuls bacheliers généraux, et que pour être atteint avec le seul ensemble des bacheliers généraux et technologiques le système doit être à **zéro défaut**. Il est difficile dans ces conditions de ne pas poser le problème de la poursuite d'études avec succès des bacheliers professionnels.

Il faut ensuite observer que l'entrée dans l'enseignement supérieur est très différente selon le type de baccalauréat (général, technologique et professionnel), le comportement n'est pas homogène. On notera que pour les bacheliers généraux il y a presque égalité entre ceux qui arrivent dans le système ouvert et ceux qui sont admis dans les filières sélectives, quant aux bacheliers technologiques et professionnels qui poursuivent des études c'est principalement dans les filières sélectives.

ANNEXE

LES FICHES PRÉPARATOIRES DES ATELIERS ET PLÉNIÈRES

SÉANCE PLÉNIÈRE 1

Quelle cohérence et quelles finalités pour le « cycle licence » ?

Taux d'inscription immédiate des nouveaux bacheliers en 2009 (RERS 2010)

	L	ES	S	STI	STG	PROF
L1	68	51	51	8	22	7
IUT	2	12	13	18	10	1
STS	10	12	7	60	45	18
CPGE	8	6	20	3	1	
Autres	9	13	12	4	4	1
Total	97	94	103 (!)	93	82	27

Pour analyser ce qui caractérise cette distribution il faut revenir à la finalité de chacune des voies. Si l'entrée directe en licence ainsi qu'en CPGE correspond à un objectif de poursuites d'études supérieures dites longues (CITE 5A en classification internationale), l'inscription en IUT ou STS correspond en principe à un objectif de sortie rapide sur une formation professionnalisante, ces étudiants sont d'ailleurs considérés comme relevant de l'enseignement supérieur professionnel court (ESPC, ou CITE 5B en classification internationale). À finalités différentes peuvent correspondre des bacheliers différents, et dès lors est posé le problème de savoir si les baccalauréats généraux et technologiques sont bien équivalents en terme de potentiel de poursuites d'études; étant admis le fait que les poursuites d'études éventuelles pour les baccalauréats professionnels relèvent naturellement de l'ESPC. Officiellement aujourd'hui les baccalauréats généraux et technologiques ont la même vocation de pouvoir conduire aux études supérieures longues et il ne semble pas politiquement correct de distinguer des bacheliers généraux qui auraient pour vocation les études supérieures longues des bacheliers technologiques qui auraient pour vocation l'ESPC. Mais cette distinction non assumée conduit à des taux d'échecs dans l'enseignement supérieur fortement dépendant du couple série de baccalauréat-formation suivie.

Comportement dans l'enseignement supérieur suivant la série de baccalauréat (RERS 2006)

	Non poursuite	Diplômé du sup	Échec	Échec/Poursuite
Général	2	87	11	10
ES	2	84	14	14
L	3	78	19	19
S	1	93	6	6
Technologique				
STT	10	60	30	33
STI	10	55	35	39
STI	5	75	20	21
Professionnel				
Pro tert	63	11	26	70
Pro ind	58	11	31	74
Pro ind	70	11	19	63

SÉANCE PLÉNIÈRE 1

Quelle cohérence et quelles finalités pour le « cycle licence » ?

Il n'est pas sans intérêt d'observer que si seuls 10 % des bacheliers généraux, au maximum, n'obtiennent pas de diplôme de l'enseignement supérieur, ce taux monte à 33% des bacheliers technologiques qui poursuivent et 70 % des bacheliers professionnels qui tentent également leur chance. **L'échec dans l'enseignement supérieur qui concerne environ 10 % d'une génération est massivement dû à l'échec des bacheliers technologiques et professionnels.** La question à se poser immédiatement est donc de savoir si une autre répartition des bacheliers entre les différentes voies conduirait à des taux d'échec moins importants, et notamment si la réservation de l'ESPC prioritairement aux bacheliers technologiques et professionnels n'irait pas dans ce sens.

Pour éclairer ce débat il faut verser au dossier que si les IUT relèvent comme on l'a vu de l'ESPC, d'après l'ADIUT, 79 % des diplômés de 2007 ont poursuivi au-delà du DUT dont plus de 50 % au-delà de la licence. Difficile dans ses conditions de ne pas voir qu'aujourd'hui l'inscription directe en L1 et l'inscription en IUT conduisent à des comportements comparables et que la probabilité pour les seconds d'accéder aux études supérieures longues devient meilleure que pour les premiers.

Enfin, autre élément de contexte, le coût global annuel pour la nation de chaque étudiant suivant la formation suivie. Ces coûts étaient respectivement en 2005 de :

7990 euros pour un étudiant en université hors IUT, tous cycles confondus.

9850 euros pour un étudiant en université mais en IUT

13840 euros pour un étudiant en STS

15250 euros pour un étudiant en CPGE

Sachant que le coût de l'étudiant en L1 est forcément inférieur au coût moyen de l'étudiant universitaire hors IUT, l'écart de coûts entre lui et l'élève de CPGE est donc supérieur à 100 % et, au sein de l'université elle-même, l'écart en faveur de l'étudiant en IUT est supérieur à 30 %.

Questions/Perspectives

À partir de ces quelques observations générales on voit apparaître plusieurs interrogations qui doivent être enrichies notamment sur le devenir des étudiants du cycle L tant en termes de poursuites d'études qu'en termes d'insertion sur le marché du travail (enquêtes génération du CEREQ). Pour en rester aux seules questions concernant la cohérence et les finalités on peut s'interroger sur :

- ▶ La pertinence de conserver deux filières parallèles de l'ESPC, les STS et les IUT.
- ▶ Le rôle joué aujourd'hui par les IUT au sein de l'université : premier cycle professionnalisant pour l'emploi ou premier cycle de contournement des L1 et L2 ?
- ▶ Comment justifier les différences de coûts ?
- ▶ Quelle place dans ce paysage pour une licence professionnelle en un an ?
- ▶ Dans ce contexte quelles évolutions pour la *licence générale*.
- ▶ Pertinence de l'équilibre entre les différentes voies.
- ▶ La nécessité ou non d'une régulation des filières sélectives dans le choix de leurs étudiants ?

ATELIER 1

Quelle orientation et quelle transition du secondaire au supérieur ?

Président

Philippe AUGÉ, Président de l'Université de Montpellier 1

Rapporteur

Jean-Émile GOMBERT, Président de l'Université Rennes 2

Intervenants

Alain BOISSINOT, Recteur de l'Académie de Versailles

Michel BOUCHAUD, Proviseur du lycée Montaigne de Bordeaux

Bernard POULIQUEN, Vice-président chargé de l'enseignement supérieur, Région Bretagne

Contexte

Le Ministère affiche sa volonté de rénover l'arrêté du 2002 dans le cadre de l'étape 2 du Plan réussite licence. Le 7 février 2011, Valérie Pécresse installe un comité de pilotage pour organiser une concertation entre le monde universitaire et les partenaires sociaux-économiques. Ce comité devra formuler (d'ici l'été) des propositions pour la rentrée universitaire 2012. Il devra se baser sur les conclusions de la CPU et le bilan du PRL présenté par le comité de licence du CNESER. L'objectif de la concertation « élaborer de nouvelles formations et des parcours plus attractifs, mieux adaptés aux projets et à la trajectoire individuelle de chaque étudiant » MESR.

Nécessité de prendre en considération un certain nombre d'éléments :

- Le baccalauréat permet d'accéder en licence, seule l'entrée en licence ne fait pas l'objet de sélection.

Ce baccalauréat peut-être général, technologique ou professionnel, avec une montée en puissance de ce dernier pour lequel les filières supérieures courtes sont plus adaptées pour une poursuite d'études. À noter, le manque récurrent de places disponibles en BTS et DUT (voir bilan académique d'affectation après le Baccalauréat).

La réforme des lycées pour les baccalauréats généraux et technologiques (tronc commun et spécialisation réduite et plus tardive) a pour objectif d'élargir le choix de poursuite d'études, y compris à l'université...

- Une croissance des effectifs à partir des années soixante, et une attente sociale forte d'avoir la possibilité de poursuivre ses études tout au long de la vie.
- Des profils composites d'étudiants.

Enjeux

Comment aider les étudiants à construire un projet d'orientation individuel? Quels moyens mobiliser pour réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur?

La nécessité de proposer une aide à l'orientation et à la préparation à la transition secondaire/supérieur a conduit à la mise en place de dispositifs d'accompagnement, soit dans un cadre institutionnalisé soit dans le cadre d'initiatives locales :

- Résolution du Conseil de l'Europe du 21 novembre 2008 : préconisations formulées : les programmes d'enseignement doivent comporter des activités d'enseignement et d'apprentissage visant à l'acquisition de l'aptitude à s'orienter. il faut faciliter l'accès à l'information sur les filières de formations,
- Dans le cadre de la réforme LMD en 2002,
- Le PRL en 2008,
- Le PDMF (Parcours de découverte des métiers et des formations : circulaire du 11/07/2008, circulaire de rentrée du 21/05/ 2009). L'objectif est de permettre à l'élève de « construire des connaissances et des attitudes actives pour préparer ses choix », dès la classe de 5^e, à travers différentes étapes : entretien personnalisé d'orientation en 1^{ère} mené par le professeur principal avec l'aide éventuelle du COP, une journée de 1^{ère} dans un établissement d'enseignement supérieur, l'orientation active en terminale...
- Les nombreuses initiatives locales (voir enquête réalisée par le comité de suivi de la licence auprès des universités : partie I « l'accueil des nouveaux étudiants, partie II « Le renforcement de l'encadrement pédagogique »).

ATELIER 1

Quelle orientation et quelle transition du secondaire au supérieur ?

Pourtant, une efficacité difficilement mesurable (au delà des données chiffrées des campagnes orientation active) et un bilan nuancé (voir note d'étape sur la mise en œuvre du PRL de l'IGAENR- conclusions présentées par Valérie Péresse le 13 sept. 2010 / voir également le Bilan d'étapes national de l'expérimentation « conseil pour votre L1 – février 2011 : parmi les difficultés soulignées : faiblesse de la participation des lycéens, la cible n'est pas toujours celle qui en a le plus besoin, la mobilisation des personnels de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, la capacité à mobiliser les professeurs principaux insuffisante... », voire contesté (voir dossier Le Monde « Dans le labyrinthe de l'orientation » - du 13 avril 2011 Article : « Admission postbac, un dispositif à améliorer : »... le problème est qu'APB n'a pas été conçu pour aider les élèves à s'orienter mais plutôt pour aider les établissements à remplir leurs places... »).

...et des indicateurs statistiques peu favorables :

- ceux portant sur le nombre de sorties sans diplôme de l'enseignement supérieur (voir suivis de panel réalisés par la DEPP : un étudiant sur trois quitte la filière dans laquelle il s'était inscrit à l'issue de la 1^{re} ou de la 2^e année... 67 % des inscrits poursuivent leurs études dans la même filière deux ans après avoir obtenu leur baccalauréat - MESR, 2009),
- et ceux portant sur les taux de réussite : 38 % des bacheliers inscrits en licence obtiennent leur diplôme en 3 ans... MESR, 2009

Principales questions

Face à ce constat, la problématique de la transition secondaire-supérieur pose trois grandes questions :

◀ En premier lieu, la question primordiale de la préparation du lycéen aux études supérieures (construction du projet d'étude, choix d'orientation, PDMF?) et la mise en place des dispositifs les plus pertinents pour répondre à cet objectif (immersions, JPO, Orientation active, accès à l'information sur les filières, rencontres enseignants du secondaire / enseignants du supérieur, etc.).

Comment rendre cohérent l'ensemble des dispositifs existants? Quelle coordination pédagogique à mettre en œuvre entre l'université et les acteurs du secondaire?

◀ Ensuite, la question de l'adaptation du jeune étudiant (L1) aux études universitaires (apprentissage et maîtrise des méthodes de travail, autonomisation,) et la mise en place des dispositifs pour atteindre cet objectif : PRL, encadrement pédagogique, UE PPE, Tutorat, UE de méthodologie. Il est à noter que l'adaptation du jeune lycéen peut parfois passer par un approfondissement du projet d'étude et une réorientation choisie (et non subie) avec la mise en place de passerelles, de dispositifs pour la reconstruction du projet d'études

◀ Enfin, se pose la question de l'adéquation des filières du supérieur avec les attentes et les projets d'études des lycéens.

◀ Comment construire une offre de formation qui permette à l'étudiant (différents profils) de construire une trajectoire individuelle, un parcours cohérent ?

Comment également répondre aux exigences du monde économique (avec la mise en place de parcours d'études professionnalisantes. Attention ! Études professionnalisantes ne signifie pas que le savoir dispensé doit s'adapter et « se plier » aux exigences du monde économique !). Cette question renvoie notamment à l'attractivité des filières du supérieur (ainsi, comment rendre attractives des filières désertées? Comment accroître les potentiels en termes de débouchés de certaines filières littéraires sans les « vider » de leur contenu et sans diminuer le niveau d'exigence académique? Quels savoirs et compétences transférables pourrait-on intégrer dans ces cursus (connaissance du monde économique et social, connaissance de l'entreprise,).

ATELIER 1

Quelle orientation et quelle transition du secondaire au supérieur ?

- ◀ Enfin, se pose une question fondamentale : comment mesurer l'efficacité des dispositifs dans les trois domaines évoqués : Préparation / Adaptation / Adéquation. Faut-il regarder l'évolution des taux de réussite des étudiants en L1 (attention à ne pas dégrader le niveau du savoir et le niveau d'exigence pour accroître les taux de réussite!). Le taux d'insertion Professionnelle? (attention à une vision purement utilitariste des formations!) etc.
- ◀ Quel est l'impact de la réforme de l'enseignement secondaire (général et pro) sur le supérieur?
- ◀ Mieux accompagner **et/ou** diriger autrement l'orientation dans toutes les filières du supérieur?
- ◀ Compte tenu des prévisions d'effectifs (augmentation des bacs pro), quelle modification de la donne en amont?
- ◀ Quelles propositions d'évolution concernant l'orientation vers le niveau L et l'accès aux différents cursus ?

ATELIER 2

Professionalisation et/ou employabilité des étudiants de niveau licence ?

Présidente

Josette TRAVERT, Présidente de l'Université de Caen – Basse Normandie

Rapporteur

Pascal OLIVARD, Président de l'Université de Bretagne Occidentale

Intervenants

Anne-Marie CHARRAUD, chargée de mission, Direction Nationale des Formations, CNAM

Gérard MARY, Président de la commission nationale d'expertise des licences professionnelles

Jérôme NANTY, DRH Groupe Caisse des Dépôts

Daniel THÉBAULT, Président du Medef Midi-Pyrénées

Problématique

Depuis plusieurs mois et notamment depuis l'annonce du « plan réussite en licence 2 » dont l'un des objectifs est « de faire de la licence un diplôme de référence pour l'emploi et pour la poursuite des études » et dont l'une des propositions est de « professionnaliser les cursus » le débat est rouvert, ou plutôt se poursuit, sur les objectifs « professionnalisants ou non » de la licence. Si l'on se réfère aux travaux qui ont présidé à la mise en œuvre du LMD au plan européen, c'est le niveau L (bachelor) qui doit nous interroger en termes d'objectifs et de débouchés. Par les nombreuses réactions, contributions émanant de toutes les composantes universitaires et autres acteurs du monde économique, ce sujet a montré son intérêt à être débattu.

Déjà en avril 2001, au CNESER le sujet était évoqué, le ministre de l'époque ayant déclaré « à mon sens, c'est tout l'enseignement supérieur, d'une certaine manière, qui est à vocation professionnelle, les méthodes et les rythmes pouvant varier selon la nature des formations ».

C'est dans cette optique qu'ensuite, soutenu par les travaux et positions des comités de suivi licence et licence professionnelle le choix a été fait de faire inscrire toutes les formations universitaires débouchant sur un diplôme national dans le répertoire national de la certification professionnelle (RNCP), et la CPU a fortement soutenu ce choix.

La déclaration de la Sorbonne de 1998 insistait sur la nécessité de créer un espace européen de l'enseignement supérieur comme moyen privilégié pour encourager la mobilité des citoyens et favoriser leur intégration sur le marché du travail européen, cette intégration sur le marché du travail au niveau L a été débattue lors de conférences européennes à travers le thème de « l'employabilité des diplômés européens de licence ». Ainsi en novembre 2004, la CPU, en prévision de la conférence de Bergen s'interrogeant sur la définition du terme employabilité, le percevait avec une dimension temporelle large, l'insertion professionnelle du diplômé devant être durable et le diplômé devant être capable de s'adapter aux changements sociaux ou économiques et de s'insérer dans de nouveaux cadres. La CPU affirmait la responsabilité des universités à doter les étudiants diplômés de licence, des compétences académiques et professionnelles nécessaires à leur insertion dans l'espace européen.

Enjeux

Alors que s'élaboraient les textes d'orientation pour la mise en œuvre du LMD en France, le texte sur la licence professionnelle a été publié en novembre 1999. Cette dernière était présentée « comme répondant aux engagements européens qui prévoient un cursus licence adapté au marché du travail en Europe ainsi qu'à la demande de nouvelles qualifications, entre le niveau technicien supérieur et le niveau ingénieur-cadre supérieur ». Ce diplôme conçu en un an devait permettre aux étudiants qui le souhaitent d'acquérir une qualification professionnelle répondant à des besoins et à des métiers clairement identifiés. À l'origine pensée comme une formation à destination d'étudiants issus, en particulier, de filières « générales », il faut reconnaître que les 45 000 diplômés par an proviennent très peu de ces filières « générales ». Ce constat devrait nous conduire à quelques réflexions.

De même, un nombre non négligeable d'étudiants ne va pas jusqu'au niveau master (sorties en L ou en M1). Il est important de se préoccuper du devenir de ces étudiants dont le dernier diplôme correspondant à un grade reconnu au plan européen, est un diplôme de licence. Plus que jamais l'accent semble devoir être mis sur le sens et l'objectif « d'employabilité durable »

ATELIER 2**Professionalisation
et/ou employabilité
des étudiants de
niveau licence ?**

de tous les diplômés de niveau licence et sur les connaissances et compétences développées et à développer au niveau L tant pour la sortie que pour la poursuite d'études. Ceci ne peut être déconnecté des réflexions menées et des pratiques constatées au plan européen ainsi que de celles conduites par les milieux économiques. D'où la nécessité de ne pas opposer « académique » et « professionnel », de concilier le souci de l'emploi et l'exigence de culture générale universitaire, de réfléchir « sur ce que doivent être une culture générale scientifique universitaire de premier cycle et sa traduction en compétences », d'insister sur l'importance du socle des connaissances académiques pour les évolutions futures inéluctables (technologiques, mais aussi organisationnelles, sociétales) et l'émergence des nouveaux métiers.

Questions

- ◀ Est-il opportun de « professionnaliser » la licence générale ? doit-on lui préférer le terme de pré-professionnalisation ?
- ◀ À quel niveau dans le cycle L introduire les éléments de professionnalisation en évitant un « saupoudrage » inefficace ?
- ◀ Pourquoi les licences professionnelles ne se sont-elles pas développées après 120 crédits de licence « dites générales » ?
- ◀ Doit-on conserver les licences professionnelles en l'état ? Comment faire évoluer ces licences pour qu'elles apparaissent comme une réelle alternative offerte après l'acquisition de 120 crédits dans le cursus Licence ?
- ◀ Quels sont les besoins des employeurs ? Les entreprises recrutent-elles des diplômés de licences ? si oui : lesquels ? Si non pourquoi ?
- ◀ Le maintien d'une sortie à bac + deux se conçoit-il ? si oui, est-ce pertinent pour tous les diplômés ?
- ◀ Une licence générale permet-elle de développer des compétences (aptitudes) utilisables sur le marché de l'emploi ? Doit-on considérer que tout étudiant sortant d'une licence générale est en capacité de s'insérer directement et durablement sur le marché de l'emploi ? si oui, pourquoi, si non comment faire en sorte pour qu'il le soit ?
- ◀ Peut-on construire de façon crédible des licences générales avec un double objectif : poursuite d'études vers les masters et entrée directe dans l'emploi ? Est-ce possible pour tous les domaines ? Si oui, la démarche de professionnalisation doit-elle aller plus loin que les dispositifs actuellement en développement : projet personnel professionnel, connaissances sur le secteur professionnel, stages... ?
- ◀ Quid par rapport aux diplômes professionnalisants en trois ans valant grade de licence (ex. diplôme d'infirmier et autres diplômes relevant d'autres ministères) et de la poursuite d'études après ces diplômes ? quid par rapport licences technologiques, licences métiers... ?
- ◀ Les réflexions et travaux déjà menés dans le cadre de l'inscription des diplômés au RNCP, de la délivrance du supplément au diplôme par les universités, de l'identification des compétences des diplômés tant dans le cadre de « tuning » que dans le cadre des travaux des différentes conférences d'UFR ne peuvent-ils servir de base à des réflexions et actions plus ambitieuses (et lesquelles) qui s'inscriraient dans la durée, qui associerait les représentants des entreprises, employeurs et salariés ?

ATELIER 3

Modèles de formation et place de la recherche ?

Président

Alain BERETZ, Président
de l'Université de Strasbourg

Rapporteur :

Sylvie FAUCHEUX, Présidente de
l'Université Versailles
Saint-Quentin-en-Yvelines

Intervenants

Pierre LENA, Professeur émérite
de l'Université Paris Diderot Paris 7

Jean-Marc MONTEIL, Professeur
au CNAM

Contexte

L'enseignement supérieur se définit par la complémentarité entre formation et recherche, comme l'avait déjà écrit von Humboldt en 1841. Toute formation universitaire, par vocation, doit être une formation « à et par la recherche ». Les missions de l'enseignant-chercheur relèvent à la fois de la production de savoirs et de leur transmission et ce, tant en France que dans les autres pays à développement économique comparable. Ce lien entre recherche et formation se retrouve tant en formation initiale qu'en formation tout au long de la vie.

L'université se définit par la symbiose enseignement/recherche

La mise en place du LMD avait pour vocation de renforcer les liens entre recherche et formation et de souligner la pertinence de ces liens. Quel que soit le niveau licence, master ou doctorat, les formations dispensées dans l'enseignement supérieur doivent être adossées à une recherche. Cette affirmation est évidente pour les études doctorales et maintenant pour le niveau master, étant donné que tout établissement responsable d'un master doit posséder en son sein une ou plusieurs unités de recherche en lien avec la formation proposée ; elle est plus difficile à démontrer pour le niveau L.

Les textes de 2002 sur la licence insistent sur la nécessaire mise en place de parcours de formation pluridisciplinaires et la déclinaison des compétences acquises par les diplômés. Sachant que tous les problèmes actuels, de par leur forte complexité, doivent être abordés de façon pluridisciplinaire, cette approche reposant sur une analyse de la complexité s'apparente à la démarche mise en œuvre en recherche.

Les acquis d'une formation liée à la recherche

Le contact avec la recherche développe chez l'étudiant la curiosité, le scepticisme, le doute, et la créativité. La recherche permet de développer à la fois des savoirs, des aptitudes et des valeurs. Ces savoirs, aptitudes et valeurs ne sont pas nécessaires uniquement à ceux qui deviendront eux-mêmes des chercheurs. Ces savoirs, aptitudes et valeurs ne sont pas l'apanage des sciences expérimentales. Le rôle dans la société de nos diplômés, armés des acquis transmis par la recherche, sera essentiel dans une société qui a plus que jamais besoin de cette culture de l'innovation et de la responsabilité.

La présence de la recherche au niveau licence a deux conséquences favorables : 1) Un impact qualitatif sur le corpus enseigné (qui est en prise directe avec l'évolution des connaissances) 2) Une structuration originale du processus d'acquisition des connaissances, basé sur les valeurs pédagogiques de la recherche plutôt que sur la mémorisation automatique.

De la théorie à la pratique: la recherche et les chercheurs trop absents du cycle licence

La recherche doit être présente au niveau licence, pour transmettre ses méthodes et ses valeurs fondamentales, qui donneront aux diplômés tous les outils pour un exercice professionnel de qualité, ou ceux nécessaires pour poursuivre leur formation en master. Or la fécondation des parcours de formation par la recherche reste trop confidentielle, car trop rarement diffusée sous des contenus abordables, la licence étant encore trop souvent considérée comme une période de simple acquisition de savoirs dits « fondamentaux », peu questionnés ou mal remis en perspective. De même la sensibilisation à la recherche ne peut se résumer à quelques

ATELIER 3

Modèles de formation et place de la recherche ?

travaux pratiques ou stages, de toutes façons plus difficiles à réaliser en licence. La présence de la recherche en licence passe par le développement d'outils pédagogiques innovants adaptés à ce contexte spécifique.

Enjeux**Défendre les acquis uniques de la recherche dans les démarches de formation**

L'élaboration progressive des savoirs et l'absence de dogmatisme, deux traits également fondamentaux de l'enseignement supérieur relèvent d'une démarche basique de la recherche. L'absence de dogmatisme, le questionnement presque permanent des connaissances, la progression des acquis par les étudiants à partir de doutes et d'interrogations font la richesse des enseignements à l'université. La forte progression de la professionnalisation des formations dans les universités ne doit pas s'accompagner d'une régression de l'enseignement de ces valeurs fondamentales. La formation professionnelle ne doit pas être conçue comme de simples acquisitions de savoir-faire professionnels, elle doit s'appuyer sur des enseignements de culture générale, de citoyenneté, et rappeler que la science reste une source essentielle de questionnement des connaissances, d'interrogations et de curiosité. Ces valeurs et ces méthodes définissent la recherche et doivent impérativement être diffusées aux étudiants en licence. Pour cela, il faut que leurs enseignants soient eux aussi imprégnés des bases fondamentales de la recherche.

Affirmer la place de la recherche dans le cursus licence et son intérêt professionnalisant

La proximité recherche-formation, y compris celle s'exprimant en licence, doit être conçue de telle façon que les étudiants en tirent un profit optimal pour leur culture générale, pour leur formation disciplinaire, et pour leur insertion professionnelle. Dans ce cadre, les liens forts avec la recherche permettent de transmettre deux éléments pédagogiques fondamentaux de l'enseignement supérieur : la maîtrise de la complexité et la remise en cause des savoirs.

Principales questions

- ◀ **Les motivations : pourquoi le lien avec la recherche est-il important au niveau L ?**
 - Comment éviter la secondarisation du cycle licence et la dérive vers le collège universitaire ?
- ◀ **Les stratégies : en quoi consiste le lien avec la recherche au niveau L ?**
 - Comment renouveler l'équipe pédagogique en faisant participer des chercheurs et enseignants-chercheurs expérimentés au niveau L ?
 - Quels sont les outils ou démarches « recherche » à inclure dans le contrôle des connaissances ?
 - Comment intégrer la dimension recherche dans la fiche descriptive du diplôme ?
- ◀ **Les outils : comment faire en sorte que tout cursus L soit en contact avec la recherche ?**
 - Quels sont les obstacles pratiques et financiers : quels sont les outils pratiques permettant d'intégrer la démarche recherche dans des cohortes L1 de plusieurs centaines d'étudiants ?
 - Comment adapter cette démarche aux spécificités disciplinaires, la diversité des approches étant en soi un enrichissement pour les étudiants ?

ATELIER 4

Comment concilier égalité des chances, qualité et cohérence des formations du cycle licence et aménagement du territoire ?

Président

Francis GODARD, Président de l'Université Paris-Est, Marne la Vallée

Rapporteur

Christian MORZEWSKI, Président de l'Université d'Artois

Intervenants

Nicole BELLOUBET, Première Vice-présidente chargée de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Région Midi-Pyrénées

Michel LUSSAULT, Président du PRES de Lyon

Contexte et enjeux

Comme l'indique son titre, l'enjeu de cet atelier réside dans la conciliation entre des objectifs qui ne sont pas a priori convergents.

Il est nécessaire, pour situer convenablement les enjeux associés à cet atelier, de prendre en considération **trois données essentielles**.

La première concerne les évolutions dans le temps des rapports entre université et territoire.

On peut distinguer 3 périodes*. La première période correspond aux années 1985-1991. C'est une période de massification de l'université et d'augmentation des effectifs étudiants. Elle se traduit par l'ouverture d'un grand nombre de sites universitaires secondaires sous la demande des villes moyennes en particulier. Elle se caractérise également par la politique impulsée dans le cadre du plan Université 2000. La seconde période correspond aux années 1992-2000. C'est une période de développement des activités universitaires sur le territoire avec, d'une part, l'apparition de tensions liées à la décroissance des effectifs étudiants dans certaines disciplines et, d'autre part, le début de la centralisation des activités scientifiques sur des lieux centraux. La troisième période où nous nous situons maintenant correspond à une transformation très forte du rapport des universités au territoire. La diminution des effectifs étudiants à l'université et la mise en place de stratégie de captation des élèves sortant de l'enseignement secondaire par les différentes filières de l'enseignement supérieur à l'intérieur ou à l'extérieur de l'université. L'exigence d'assurer un niveau d'excellence scientifique dans la concurrence internationale conduit à renforcer les lieux centraux. Mais dans le même temps d'autres dynamiques amènent à penser l'intégration du développement universitaire à son territoire : on pense à l'ouverture aux besoins du marché du travail et à l'objectif de réussite du plus grand nombre ; on pense également à la contribution de l'université au développement du système économique régional.

La seconde donnée réside dans l'existence de configurations régionales des rapports entre université et territoire, très différentes. Dans un rapport destiné à la DATAR « Analyse de la structuration des établissements d'enseignement supérieur en France métropolitaine », (rapport DATAR, Daniel Filâtre et Aurélie Tricoire, juillet 2004) une typologie est établie qui distingue quatre grands types de configuration régionale des rapports entre les universités et leur territoire. Il met ainsi en évidence les forts contrastes qui caractérisent nos systèmes territorialisés d'enseignement supérieur et de recherche à partir de la prise en considération d'un certain nombre de facteurs (économie locale, spécialisation régionale plus ou moins forte des activités de R et D, développement démographique, dispositifs d'innovation et de recherche, etc.).

(*) cf. Daniel Filâtre dans sa Conférence introductive au colloque « Université et territoire » le 8 février à Nantes

ATELIER 4

**comment concilier
égalité des chances,
qualité et cohérence
des formations
du cycle licence
et aménagement
du territoire ?**

Ces contrastes se développent, ne l'oublions pas, sur un fond de forts déséquilibres territoriaux : Paris concentre 1 étudiant sur 4 ; 11 grandes métropoles universitaires concentrent environ 40 % des étudiants métropolitains ; les « sites universitaires périphériques » sont nombreux mais regroupent une petite minorité d'étudiants (104 qui accueillent moins de 6 % des étudiants).

La troisième donnée est parfois oubliée et pourtant elle est capitale pour comprendre les rapports entre le système d'enseignement supérieur et le territoire. Ainsi, Jean Pierre Duport que nous avons invité lors du colloque de la CPU à Brest à l'atelier « Différenciation des territoires et outils de coopération » nous rappelle (Rapport sur « l'aménagement du territoire, l'enseignement supérieur et la recherche », Conseil Economique et Social, 2008) que les universités ne sont pas au centre du système d'ES au niveau licence si l'on considère les STS, les CPGE, les écoles publiques et privées, etc.). Les tensions sur les effectifs étudiants au cours de cette dernière renforcent l'effet de concurrence entre filières en particulier au niveau infra régional pour ce qui concerne la licence.

Questions

- ◀ Comment articuler les effets de centralisation territoriale associée aux enjeux de l'excellence scientifique et les nécessités de l'inscription territoriale des activités universitaires ?
- ◀ Quels rôles des différents acteurs du développement territorial dans la construction de projets universitaires territorialisés ?
- ◀ Quel rôle des Régions en matière de cohérence de l'offre de formation dans l'enseignement supérieur et la recherche ? Quelles démarches initiées par les Régions ? Quelles propositions des Régions ?
- ◀ Quelles instances de coordination territoriale faut-il créer : comités de site, comités académiques, comités territoriaux ?
- ◀ Comment rendre lisible les parcours étudiants sur un même territoire dans un contexte de concurrence entre filières ?
- ◀ Quelle place pour les sites universitaires périphériques ? Quels critères pour leur maintien ou leur création (seuil minimal d'étudiants, quelle fonction dans un système territorial d'enseignement supérieur, etc.) ? Quels risques de coupure sociale entre les étudiants des grands centres urbains et ceux des sites périphériques ?
- ◀ Quelles spécificités du niveau L ? Lisibilité du continuum L-M-D et lisibilité des parcours du cycle allant des secondes des lycées au L3 ?
- ◀ La logique de recrutement local du niveau L s'oppose-t-elle à une logique de recrutement nationale voire internationale des niveaux M et D ?
- ◀ Comment les universités gèrent-elles du point de vue territorial les variations de la demande de formation ? Assiste-t-on, en cas de baisse de la demande à un regroupement sur le centre régional entraînant l'annulation de la logique territoriale et, en cas de développement de la demande, à la dispersion des lieux de formation ?

SÉANCE PLÉNIÈRE 2

Innovier en licence, pour quels objectifs ?

Présidente

Simone BONNAFOUS, Présidente
de l'Université Paris-Est Créteil
Val de Marne

Rapporteur

Alain BRILLARD, Président
de l'Université de Haute Alsace

Intervenants

Michel FEUTRIE, Secrétaire
Général de la plate-forme EUCIS - LLL

Jean-Pierre KOROLITSKI,
Inspecteur Général

Andrée SURSOCK,
Senior Adviser - Association
Européenne de l'Université (EUA)

Problématique et enjeux

Si l'on veut atteindre l'objectif de favoriser l'élévation du niveau et de la qualification de la population tout le monde est d'accord pour reconnaître qu'il est important d'ouvrir l'accès du plus grand nombre à l'université, de favoriser les poursuites d'études, notamment des bacheliers, tout en diminuant le nombre de sortants sans diplôme. Une comparaison entre la situation française et celle d'autres pays européens à niveaux de développement comparable conduit au constat qu'un effort particulier est à faire si l'on a l'ambition « *de porter à 40 % au moins la proportion de personnes âgées de 30 à 34 ans ayant obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur ou atteint un niveau d'études équivalent* ». Déjà il a été démontré dans la plénière 1 que l'objectif de 50 % d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur, objectif déjà presque atteint, ne peut l'être avec les seuls bacheliers généraux (dont la proportion diminue par rapport aux autres bacheliers), si l'on étend cette exigence à une population plus large, il va de soi qu'une adaptation importante sera à réaliser par l'université pour s'adapter aux différents publics aux niveaux et aux besoins différents.

Nous verrons dans les ateliers qui suivront que différents outils existent et ont déjà été utilisés en tout ou en partie par les universités. Ce constat de la diversité des publics et de la nécessité de parcours et traitement adaptés n'est pas nouveau, mais force est de constater que malgré un fort volontarisme tant de la part du ministère que des universités, le premier cycle universitaire, seul en France à ne pas être sélectif, reste le maillon faible de l'enseignement supérieur en France alors qu'il fait référence à l'étranger. Comment dans ces conditions utiliser ce socle pour irriguer l'enseignement supérieur en s'appuyant sur les importantes forces scientifiques présentes dans l'université ?

Parmi les objectifs affichés en 2001 pour la mise en place de la construction de l'espace européen qui s'est traduite en France par la mise en place du LMD, le nouveau système devait permettre plus facilement qu'antérieurement la prise en compte de l'évolution de la demande de formation, grâce au développement de la formation continue, au recours à l'enseignement à distance et aux technologies de l'information et de la communication, à la construction de parcours de formation plus individualisés et plus pluridisciplinaires, à une orientation progressive et une réorientation, à la validation des acquis de l'expérience professionnelle ou sociale, à la validation des études, en France ou à l'étranger. Précisés pour la licence dans les arrêtés de 2002, dans lesquels tous les ingrédients du traitement de la diversité sont présents, repris dans le plan réussite en licence, tous ces objectifs et préconisations sont plus que jamais d'actualité. Il est important, après la mise en œuvre du « LMD1 » puis la mise en œuvre du « LMD2 » de voir comment les universités ont mis en œuvre les dispositifs préconisés, quelles ont été les principales difficultés rencontrées et pourquoi certains d'entre eux n'ont-ils pas été mis en place ?

Ces préoccupations n'étant pas réservées à la France, l'un des engagements de la charte des universités européennes pour l'apprentissage tout au long de la vie, était de « proposer un enseignement et un apprentissage à une population étudiante diversifiée » (EUA 2008) .

SÉANCE PLÉNIÈRE 2

Innover en licence, pour quels objectifs ?

À noter également « la recommandation du parlement européen et du Conseil » du 23 avril 2008 établissant « le cadre Européen des Certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie » dans laquelle les États membres sont invités à établir des liens entre les systèmes de formations nationaux et le cadre européen des certifications en améliorant la transparence des compétences et des qualifications. Ce cadre commun à l'enseignement supérieur et à la formation professionnelle permet l'amélioration et la transparence des certifications devant permettre aux citoyens et de mieux apprécier le contenu et la pertinence des certifications sur le marché de l'emploi.

Questions

- ◀ En quoi les objectifs de mise en œuvre du LMD sont-ils toujours d'actualité ?
- ◀ Tous les principes qui devaient présider à l'évolution et à l'adaptation de l'offre de formation n'ont pu être mis en œuvre. Parmi ceux-ci lesquels devraient être appliqués en priorité ?
- ◀ Comment d'autres pays européens à développement économique comparable au nôtre ont-ils abordé et traité le sujet de la diversité des publics ? à l'aide de quelles innovations ?
- ◀ En quoi l'expérience de la LLL (formation tout au long de la vie) est importante et utile pour l'innovation ?
- ◀ Quelles articulations possibles entre les travaux européens actuels portant sur le cadre européen des certifications (CEC), le répertoire national de la certification professionnelle, et les préconisations du comité licence d'identifier et de mettre en avant les connaissances et compétences acquises par les diplômés de licence ?

ATELIER 5

Quels parcours attractifs et adaptés à la diversité des publics ?

Présidente

Anne FRAÏSSE, Vice-Présidente de la CPU, Présidente de l'Université Paul Valéry Montpellier 3

Rapporteur

Loïc VAILLANT, Président de l'Université de Tours

Intervenants

Jean-François MAZOIN, Président de l'Association des Directeurs d'IUT (ADIUT)

Alain TROUILLET, ancien Président de la Conférence des Directeurs d'UFR scientifiques (CDUS)

Contexte

Près de 60 % des étudiants suivent un premier cycle dans l'enseignement supérieur, avec une variété de formations : licences, licences professionnelles, DUT, CPGE, BTS et formations d'autres ministères que celui de l'enseignement supérieur (santé, culture, sports, industrie, affaires sociales...)

L'objectif fixé en juin 2010 par le conseil européen « de 40 % au moins des personnes âgées de 30 à 34 ans ayant obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur ». Ceci nécessite une adaptation des parcours universitaires à la diversité des publics reçus. En effet l'université, qui reçoit deux tiers de ces étudiants, est la seule institution de l'enseignement supérieur à assurer la mission de service public d'accueillir tous les bacheliers ou ceux qui ont un diplôme équivalent ou une validation d'acquis de même niveau et donc la seule à permettre de réaliser l'objectif de l'Europe

L'université doit donc assurer ce qui est à la fois une richesse et une difficulté : l'extrême diversité de son public, diversité de nationalité, de milieu social, d'âge, de niveau, de situation, de système éducatif. En mettant au centre de sa politique de formation en licence la réussite du projet personnel et professionnel de ses étudiants l'Université se doit d'assurer des parcours diversifiés donnant aux étudiants les compétences nécessaires pour permettre une insertion professionnelle après l'obtention du diplôme de licence, ou poursuivre ses études en master ou dans des écoles plus professionnelles (écoles d'ingénieurs, IAE ou écoles de commerce, formations sanitaires et sociales...)

Enjeux

Les enjeux de cette réflexion sont multiples

- Identifier clairement les dispositifs adaptés offerts par les universités qu'il s'agisse de parcours renforcés sélectifs ou non (cycles préparatoires intégrés, prépas mixtes, licence bi ou pluridisciplinaires, double diplomation à l'international,...) ou des parcours adaptés à des publics en difficulté (licence en 4 ans, parcours spécifiques pour les bacheliers technologiques ou professionnels...).
- Mesurer l'impact de ces nouveaux dispositifs sur l'ensemble du système, les réussites et les questions engendrés par cette nouvelle approche de l'entrée dans l'enseignement supérieur.
- Créer ou renforcer les passerelles entre les différents cursus existants (L1 santé, passerelles université - BTS - Licence, cursus parallèle université - écoles d'art, d'architecture...).
- Trouver une cohérence à l'intérieur des établissements qui fasse cohabiter ces différents parcours pour éviter une simple juxtaposition de parcours sélectifs et de la masse des cursus « ordinaires ».
- Garder à l'esprit la lisibilité nécessaire de l'ensemble de l'offre qui ne peut se contenter d'être un simple catalogue des parcours proposés.
- Garder la cohérence et la spécificité d'une licence universitaire (appui sur la recherche, méthodologie universitaire et apprentissage de l'autonomie...).
- Privilégier pour l'accès à l'enseignement supérieur la notion d'orientation à celle de sélection pour offrir des parcours lisibles avec des chances de réussite et des finalités claires.

ATELIER 5

Quels parcours attractifs et adaptés à la diversité des publics ?

Principales questions

La réflexion sur les parcours adaptés est en soi une réponse à la diversité des publics mais elle n'évite pas les questions que pose à l'université le paradoxe de l'accès indifférencié pour tous :

- ◀ Comment gérer une masse très diverse, conduire jusqu'au doctorat les meilleurs étudiants tout en évitant l'échec des publics fragiles dès le début du cursus de licence ?
- ◀ Comment éviter les accès par défaut ?
- ◀ Les parcours diversifiés, voire sélectifs ne vont-ils pas à l'encontre de l'accueil généralisé qui est la mission des universités ?
- ◀ Comment passer d'une logique de l'échec à une logique de réussite, privilégier l'orientation plutôt que la sélection, prendre en compte les acquis antérieurs et les objectifs des étudiants pour assurer à tous une égalité des chances sans renoncer à atteindre le niveau disciplinaire et méthodologique du diplôme de licence ?
- ◀ Quelle unité et quelle lisibilité donner à l'ensemble du dispositif licence ?
- ◀ Faut-il des finalités différenciées pour ces différents parcours : employabilité au sortir de la licence, poursuite d'études ?

ATELIER 6

Quelles conditions d'études et de vie étudiante pour des parcours de réussite ?

Président

Camille GALAP, Président de la Commission vie étudiante et questions sociales de la CPU, Président de l'Université du Havre

Rapporteur

Luc JOHANN, Président de l'Université Paul Verlaine, Metz

Intervenants

Guillaume HOUZEL, ancien Président de l'OVE

Brikena XHOMAQI, European Students' Union (ESU)

Contexte

La transition entre le lycée et l'enseignement supérieur est un moment crucial dans la construction d'un individu. C'est l'occasion pour le jeune d'accéder à une autonomie et de commencer sa vie de citoyen. Les universités, à travers leurs différents services (culturel, SUAPS, SUMPPS, vie étudiante, ...) jouent un rôle important dans l'ouverture qu'elles apportent à leurs étudiants tant au niveau de la vie étudiante qu'au niveau social.

Le taux d'étudiants boursiers dans l'enseignement supérieur est de 30 % mais ce taux varie de façon notable en fonction des formations, des niveaux et du territoire. Alors que l'enseignement supérieur est ouvert à tous les titulaires d'un baccalauréat, la proportion d'enfants de cadres et de professions intellectuelles supérieures est très variable d'une filière à une autre (52 % en management, 16 % en STS)

3/4 des étudiants exercent une activité rémunérée au cours de l'année. Cela leur permet de financer leurs études et/ou d'être indépendant vis-à-vis de leurs parents mais lorsque l'activité salariée est nécessaire pour vivre, elle met en échec universitaire un grand nombre d'étudiants. L'accès au logement est très inégal en fonction du territoire. Pour Paris, une place en cité universitaire n'est simplement pas possible pour les étudiants de Licence.

Ces dernières années les conditions de vie des étudiants ont évolué :

- En 2008, l'échelon 0 a été créé permettant à 45 000 étudiants supplémentaires de bénéficier de l'exonération de leurs frais d'inscription
- En 2008 également, la part sociale du Fonds de Solidarité et de Développement des initiatives Étudiantes a été supprimée pour être remplacée par le Fonds National d'Aide d'Urgence, géré par les CROUS. Ce fonds permet d'accorder des aides sociales aux étudiants qui ne peuvent pas bénéficier du système de bourses (étudiants étrangers ou en rupture familiale).
- En 2010, un demi-mois de bourse supplémentaire a été donné afin de répondre à l'allongement de l'année universitaire sur 10 mois. La seconde moitié de ce demi-mois devrait être versée pour la rentrée 2011.

Enjeux et problématiques

Les politiques de formation des établissements doivent être menées en relation étroite avec les politiques de vie étudiante. En effet, la réussite des étudiants n'est possible que si toutes les dimensions de la vie de l'étudiant sont prises en compte : son bien être, sa vie sociale, sa santé physique et mentale, ses moyens financiers, son ouverture à la vie de la cité...

La richesse du modèle universitaire par rapport aux autres formations de niveau licence est, notamment, qu'il permet aux étudiants d'acquérir de l'autonomie. Pour les détracteurs de ce modèle, l'étudiant est livré à lui-même, pour ses défenseurs, c'est au cours de ces différents temps que s'acquiert la réelle autonomie de l'étudiant, ce qui fera sa richesse pour sa vie future. La loi LRU a apporté aux universités la possibilité de développer une offre d'emplois étudiants. L'université a une réelle responsabilité sociale à développer ce type d'emplois car cela permet de lier l'aspect social en offrant aux étudiants une rémunération acceptable à l'aspect de formation en proposant des emplois qualifiés permettant d'acquérir de l'expérience et des compétences en vue d'une insertion professionnelle future de qualité.

ATELIER 6**Quelles conditions d'études et de vie étudiante pour des parcours de réussite ?**

Les innovations pédagogiques mises en place dans les universités dans le cadre du plan réussite en licence (cursus de soutien, remise à niveau, licence en quatre ans, etc.) doivent être accompagnées par une plus grande souplesse des dispositifs d'aides sociales (droits à bourse, droits au logement...) qui sont aujourd'hui non adaptés au système LMD et à la semestrialisation. Ce travail doit se faire en partenariat étroit avec les CROUS.

Les outils numériques sont aujourd'hui incontournables dans l'accès au savoir. Ils permettent non seulement de développer de nouveaux dispositifs pédagogiques mais également d'accompagner des publics ayant des difficultés pour accéder à l'enseignement supérieur (étudiants salariés, handicapés...). Le matériel nécessaire pour utiliser ces outils reste difficile d'accès pour un certain nombre d'étudiants et il ne faudrait pas, sous prétexte de développer ces offres, exclure les étudiants qui n'ont pas les moyens d'y accéder. C'est pourquoi il est important de développer les partenariats avec les collectivités pour réduire la fracture numérique dans la population étudiante.

Le moment de la vie étudiante est un moment fort dans la construction de la vie citoyenne. Un grand nombre d'étudiants utilisent ce temps pour s'engager dans une association, dans un syndicat ou dans la vie de la cité. Depuis 1 an, les étudiants ont la possibilité de s'engager, pour une période de 6 mois ou 1 an, dans un service civique. Ces engagements, qu'ils soient bénévoles ou volontaires, nécessitent du temps, mais permettent également d'acquérir des compétences notamment des compétences transversales qui donnent une réelle valeur ajoutée à la formation de ces étudiants. Un certain nombre d'universités reconnaissent ces engagements en les valorisant dans les cursus. Il est à présent nécessaire que toutes les universités suivent ces exemples.

Le parcours d'un étudiant se déroule rarement au sein d'une même université. La mobilité internationale est même encouragée à travers des programmes européens ou internationaux. Il manque néanmoins un accompagnement à la mobilité nationale. À l'heure actuelle, un étudiant qui désire changer de ville pour des raisons académiques ou personnelles ne bénéficie pas d'aide à cette mobilité. Un travail est à mener en ce sens en partenariat avec les collectivités et les CROUS.

Questions

- ◀ Comment des politiques culturelles, sportives, de santé bien pensée contribuent à la réussite des étudiants ?
- ◀ Comment de bonnes conditions de vie (aides sociales, job étudiant, logement) facilitent la réussite des étudiants ?
- ◀ Comment créer de la souplesse dans les dispositifs d'aides sociales afin de répondre aux nouveaux enjeux pédagogiques de la « Licence » ?
- ◀ Comment l'usage du numérique contribue à la réussite des étudiants ?
- ◀ En quoi l'engagement bénévole ou volontaire des étudiants favorise leur réussite ?
- ◀ Comment mieux prendre en compte la mobilité nationale et internationale des étudiants dans les dispositifs d'aides sociales ?

ATELIER 7

Quelles procédures d'évaluation et de suivi spécifiques au niveau licence ?

Président

Jean-Pierre FINANCE, Président de l'Université Henri Poincaré, Nancy 1

Rapporteur

Gilbert ANGENIEUX, Président de l'université de Savoie

Intervenants

Philippe PARMENTIER, Directeur du Département Enseignement et Formation, Université catholique de Louvain, Belgique

Alain MENAND, Directeur de la section des formations et des diplômés, AERES

Contexte

La construction d'une offre de formation au niveau licence est un enjeu majeur pour une université, la validation de cette offre tant au niveau contenu qu'en ce qui concerne sa mise en œuvre est consubstantielle de la stratégie de formation elle-même. C'est bien ainsi qu'un axe majeur de développement du processus de Bologne (LMD en France) a été la promotion de démarches qualité fondées sur un référentiel européen : les fameux « ESG » (European Standard Guidelines qui peuvent être consultés sur le site <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>). Brièvement, ces critères concernent les mécanismes de qualité interne, de qualité externe que doivent mettre en œuvre les établissements d'enseignement supérieur, ainsi que des critères de qualité concernant les agences d'évaluation.

En France la création de l'AERES (Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur) avec ses missions relatives à l'offre de formation des universités s'inscrit dans cette démarche européenne, en l'étendant par la prise en compte simultanée des dimensions formation, recherche et gouvernance. Elle accompagne le renforcement de l'autonomie des établissements apportée par la loi LRU en permettant de valider les responsabilités prises par les établissements.

Enfin, plusieurs textes, dont la LRU elle-même imposent aux universités d'organiser l'évaluation des enseignements qu'elles organisent par les étudiants eux-mêmes, mais les premiers bilans du plan réussite en licence montrent que les universités françaises sont encore en retard dans l'organisation de ces évaluations, et dans leurs prises en compte dans leurs politiques de formation.

L'objet de cet atelier est d'analyser en quoi le niveau licence peut (ou doit) requérir des méthodes d'évaluation et des procédures qualité spécifiques : leur nature, l'état des lieux des pratiques actuelles et les pistes d'évolution.

Précisons que l'objet de cette réflexion concerne l'évaluation et la qualité des dispositifs de formation, et non pas l'évaluation des étudiants eux-mêmes, cette question concernant les pratiques pédagogiques et, à ce titre, examinée dans l'atelier 8.

Enjeux

Les enjeux de l'évaluation des enseignements sont multiples :

- Pour les universités elles-mêmes : en leur donnant une image miroir de leur pratique, l'évaluation est un levier majeur de progrès. Ceci est particulièrement vrai dans le cas délicat de la licence qui apparaît comme une articulation entre deux types d'enseignements et dont les objectifs en terme d'acquisition de connaissances et de compétences sont en débat. Il est clair également que des améliorations sont attendues en matière d'accueil, d'organisation des enseignements, de suivi personnalisé des étudiants, la construction de procédures qualité s'impose.
- Pour les étudiants : l'implantation de dispositifs d'évaluation transparents, dont les résultats sont largement accessibles, fournit un outil d'information et d'aide à la décision quant aux choix d'orientation, ainsi qu'une garantie de qualité.
- Pour les familles, les employeurs et plus généralement la société : l'existence de référentiels de qualité attestés doit conduire à une plus grande confiance, s'appuyant sur des analyses objectives et une plus grande transparence. À ce titre, il faut souligner le débat autour des

ATELIER 7**Quelles procédures d'évaluation et de suivi spécifiques au niveau licence ?**

classements (« rankings » en anglais) qui s'affichent comme des outils de transparence. L'objet de cet atelier n'est pas de démontrer les limites et les biais de cette « transparence », mais certainement de contribuer à conforter l'importance de l'évaluation dans la promotion de la confiance vis-à-vis d'une offre de formation donnée.

Principales questions

L'atelier abordera prioritairement les questions suivantes :

- ◀ Où en sont les universités françaises dans le développement de la démarche qualité, particulièrement en licence ?
 - Évaluation des enseignements et des formations par les étudiants ?
 - Maîtrise de l'auto-évaluation ?
 - Comment favoriser l'appropriation de l'évaluation des formations par les enseignants eux-mêmes ?
- ◀ Quand et comment évaluer l'offre de formation licence ?
 - Quels sont les rôles respectifs de l'AERES, de l'université ?
 - Le ministère doit-il jouer un rôle ?
 - Place respective de l'évaluation *ex ante* (et donc de l'habilitation des formations) et *ex post* ?
- ◀ Quelle place doit tenir l'université dans la conduite de l'évaluation ?
 - Pilotage de l'évaluation ?
 - Évaluation comme outil de pilotage ?
 - Quelle relation entre évaluation de la formation au niveau licence et évaluation de la recherche ?

ATELIER 8

Vers une évolution des pratiques pédagogiques ?

Président :

Patrice BRUN, Président de l'Université Bordeaux 3, Michel de Montaigne

Rapporteur

Mohamed OURAK, Président de l'Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis

Intervenants

Jacques CARPENTIER, Président de la Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance (FIED)

Gilles RABY, Président du comité de suivi licence et licence professionnelle

Marc ROMAINVILLE, Directeur du Département Éducation & Technologie- Facultés universitaires de Namur

La modification des publics accueillis à l'université depuis une vingtaine d'années, n'a pas toujours été accompagnée par des amodiations des pratiques pédagogiques alors que pareille évolution, peut-être avec des hésitations et non sans pratiques un peu brouillées, demeure en retard dans l'enseignement supérieur. Ainsi, dans l'examen d'accès à ce dernier, l'épreuve de philosophie connaît, depuis plus d'un siècle, le même cérémonial de la dissertation en quatre heures, ce qui sous-tend une pédagogie et des méthodes d'évaluation peu innovantes. À l'université, cours magistraux, travaux dirigés et travaux pratiques rythment pareillement les semaines de cours...

Pourtant, chacun sait que l'université accueille dans le premier cycle qui est devenu celui de la licence des étudiants au profil plus diversifié qu'auparavant, maîtrisant particulièrement bien les outils informatiques, mais moins à l'aise sur les « fondamentaux » de la culture scientifique et littéraire et devant, en nombre parfois important, travailler pour payer leurs études. De nouvelles pratiques semblent nécessaires, et pourtant, il semble qu'elles peinent à se généraliser.

L'implication des enseignants-chercheurs dans ces innovations reste essentielle : pour peu que le leitmotiv de l'université, « enseignement par et pour la recherche » ait quelque sens, il est essentiel que des personnes de statut intermédiaire puissent intervenir le plus tôt possible.

Mais il existe des **freins** à ces indispensables renouvellements. Ces freins existent dans toute l'université, mais paraissent plus nombreux et plus efficaces dans les disciplines dites « académiques ».

Ils existent dans toute l'université française car l'investissement pédagogique n'est pas vraiment reconnu par l'institution. L'innovation est, on le sait, chronophage. L'approche par compétences, par nature pluridisciplinaire, suppose un temps de concertation plus long et plus approfondi que la routine pédagogique. Mais cela se fait au détriment d'une autre composante du travail de l'enseignant-chercheur, la recherche, qui est bien plus valorisante en termes de progression de carrière et de reconnaissance sociale. Raisons pour laquelle, en licence, PRAG PRCE, ATER, chargés de cours sont souvent très majoritaires dans les cursus de formation.

Les nouvelles formes de pédagogie, souvent axées sur des notions de « pédagogie différenciée », sont relativement exigeantes en heures, qui, dans un contexte de relative pénurie, ne sont pas évidentes à dégager.

Des freins spécifiques existent d'autre part dans certaines disciplines « académiques », dont les pratiques d'enseignement et d'évaluation paraissent dictées par le type d'épreuves – elles aussi intangibles – aux concours de l'enseignement, CAPES et surtout agrégation.

Pourtant, chacun a conscience qu'il n'est pas possible de demeurer l'arme au pied à moins de considérer comme normal un taux de déperdition de 40 % dès la première année de

ATELIER 8

**Vers une évolution
des pratiques
pédagogiques ?**

licence. Des outils existent, qui permettent des pratiques renouvelées de la pédagogie (Formation ouverte à distance, tableaux blancs interactifs, TICE, C2i, auto-formation, centres de ressources électroniques, etc.). L'élargissement du spectre des formations au détriment des filières académiques rend plus aisés, déjà sur les étudiants eux-mêmes, de nouveaux modes d'apprentissage. La présentation **d'exemples concrets** doit permettre d'illustrer la manière dont peuvent évoluer les pratiques pédagogiques et les modalités d'évaluation qui en sont la contrepartie.

Les questionnements que l'on souhaitera évoquer sont donc tout autant relatifs à ces nécessités d'une nouvelle approche qu'à la résorption de ces difficultés inhérentes au système universitaire français :

- ◀ Comment mieux impliquer les enseignants-chercheurs dans les nouvelles pratiques pédagogiques (stages de formation, reconnaissance...)
- ◀ Comment mettre en place des pratiques individualisées (ou personnalisées) dans un contexte financier difficile et sur quels critères appuyer ses choix.
- ◀ Comment intégrer de nouvelles pratiques, et lesquelles, dans des disciplines par nature rétives aux changements ?

SÉANCE PLÉNIÈRE 3

Les conditions de la réussite

Président

Jacques FONTANILLE, Président de l'Université de Limoges.

Rapporteur

Gérard BLANCHARD, Président de l'Université de La Rochelle

Intervenants

Sophie BEJEAN, Présidente de l'Université de Bourgogne, Présidente de la commission des Moyens et des Personnels

Michel DELLACASAGRANDE, Consultant auprès de la CPU

Yves GUILLONIN, Président de l'Université du Maine

Problématique et enjeux

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (2005) a fixé comme objectif que 50 % d'une classe d'âge devra être diplômée de l'enseignement supérieur. Cette cible, fixée à l'origine pour 2015, a été ramenée à 2012 par le ministère de l'enseignement supérieur car, incluant tous les diplômes de niveau bac + 2, elle serait quasiment atteinte. Plus récemment, le conseil européen, dans le cadre de l'élaboration de la nouvelle stratégie européenne pour l'emploi et la croissance de juin 2010, a proposé de porter à 40 % au moins la proportion de personnes âgées de 30 à 34 ans ayant obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur ou atteint un niveau d'études équivalent. Cet objectif, contrairement au précédent, prend en compte la formation tout au long de la vie.

Si l'on veut atteindre cet objectif, qui assume pleinement la diversité et l'hétérogénéité des publics, et implique en outre la diversification des parcours, deux conditions principales doivent être satisfaites : (1) une diversification des méthodes pédagogiques et des critères d'évaluation, et (2) une augmentation et une autre répartition des moyens affectés au niveau Licence.

Une comparaison entre la France et les autres nations développées montre que le premier cycle universitaire, qui fait référence à l'étranger, n'est pas considéré en France comme le lieu susceptible d'accueillir les meilleurs étudiants et de fonder l'excellence dans l'enseignement supérieur. En outre, et plus précisément, le premier cycle universitaire est celui qui, traditionnellement, satisfait le moins les deux conditions principales : la diversification des méthodes pédagogiques et des critères d'évaluation, tout comme la plus forte concentration des moyens s'observe surtout dans les filières sélectives, dont la plupart ne sont pas universitaires. Le Plan Licence est supposé renverser la tendance, mais sa mise en œuvre est fortement discutée, encore incomplète, et ses effets doivent être appréciés avec circonspection, d'autant que ce plan n'a été accompagné d'aucune création d'emplois.

La diversification des méthodes pédagogiques a un coût. De meilleures conditions d'étude, des parcours divers et bien identifiés, des outils largement disponibles (TICE, Bibliothèques et Centres de ressources documentaires, Universités Numériques Thématiques, etc.), une mobilité internationale plus largement accessible : tout cela suppose des moyens spécifiques et complémentaires. Mais, pour que ces coûts constituent un investissement collectif, et pas seulement une dépense opportuniste, les critères de réussite doivent eux-mêmes être repensés, diversifiés et redéployés dans des méthodes d'évaluation qui assument l'hétérogénéité des publics et la diversité des parcours.

La répartition des moyens entre les différents types de formation doit également être soumise au même impératif de la réussite : les filières de la réussite sont celles qui investissent le plus fortement en début de cycle, avec un encadrement renforcé et une préoccupation constante pour l'acquisition d'un socle de compétences et de connaissances de base très exigeant ; en revanche, elles investissent moins dans la suite du cursus, et laissent progressivement l'étudiant prendre son autonomie en exploitant les acquis du début du cursus. L'investissement dans les premiers cycles universitaires suit le profil inverse, et tend à concentrer les moyens sur la fin des cursus, en proportion de la décroissance des effectifs, de sorte que, au lieu d'être un outil au bénéfice de la réussite, il contribue à la sélection par l'échec.

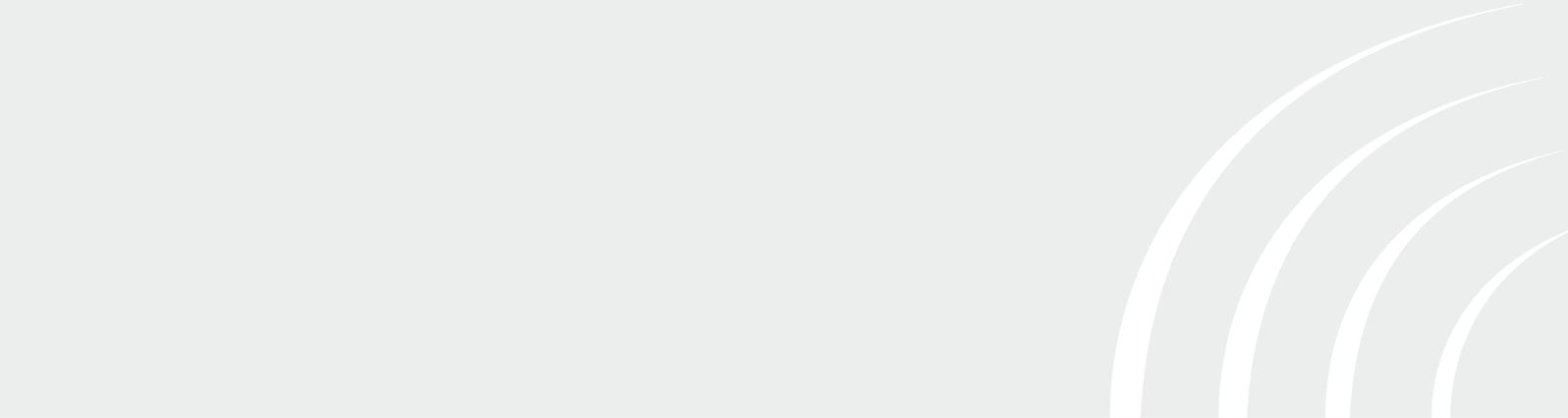
SÉANCE PLÉNIÈRE 3**Les conditions de la réussite**

L'augmentation globale des moyens des universités, après une première phase en 2008-2010, doit donc se poursuivre, mais cette augmentation change de nature et de portée : en situation budgétaire tendue, l'effort supplémentaire demandé à la nation doit produire des effets visibles en deux sens : (1) une augmentation de performance qui justifie l'augmentation des moyens, et notamment une augmentation de la réussite au niveau Licence, et (2) une redistribution équitable des effets de cette augmentation de performance, qui rend l'effort collectif socialement acceptable. L'effort supplémentaire demandé à la nation nous oblige, en matière d'efficience et en matière d'équité sociale.

Pour ce qui concerne spécifiquement le premier cycle, l'efficience et l'équité sociale exigeraient précisément une concentration des efforts (financiers, pédagogiques, techniques, etc.) au début du cycle, pour les effectifs les plus importants, et pour les étudiants dont la réussite est la moins aisée. Il est évidemment moins coûteux de concentrer les moyens sur les élèves qui en ont le moins besoin, sur les effectifs les moins nombreux et sur les fins de cursus, quand l'échec a fait son œuvre ; mais c'est aussi la solution la plus inefficace et la plus inéquitable.

Questions et propositions

- ◀ Sommes-nous prêts à engager une grande réforme pédagogique (parcours, méthodes, critères d'évaluation et modèles de réussite) ?
- ◀ Sommes-nous disposés à concentrer les financements sur les publics les moins bien formés, les plus fragiles socialement, sur les débuts de cursus et sur les effectifs les plus nombreux ?
- ◀ Comment adapter le modèle économique global de l'Enseignement supérieur à ces nouvelles ambitions, et notamment, comment s'assurer qu'il aura des effets redistributifs équitables, et pas « inverses », comme c'est actuellement le cas en France ?



© CPU 2011
Achévé d'imprimé Décembre 2011

Maquette : commevisuels
Impression : PLG

Conférence des Présidents d'Université
103 Bld Saint-Michel – 75005 Paris
Tél : 01 44 32 92 45
communication@cpu.fr



Ce colloque a été soutenu par :

