

Cycle d'échanges LMD - 2ème journée
Innovations pédagogiques
La notion de tronc commun

jeudi 30 mars 2006

- compte-rendu -



TABLE DES MATIERES

Ouverture et problématiques5

Philippe CHARIGNON

Chargé de domaine formation, vie de l'étudiant à l'AMUE

Domitien DEBOUZIE

Président du Comité de suivi de la licence LMD

1. Résultats de l'enquête 5
2. Enjeux de la mise en place du tronc commun et des innovations pédagogiques 6

Témoignage sur les innovations pédagogiques9

Jean-Jacques PAUL

Directeur du centre d'innovation pédagogique et d'évaluation (CIPE) de l'université de Bourgogne

1. Les objectifs du CIPE 9
2. Les origines du CIPE 9
3. Les freins aux actions de pédagogie universitaire 9
4. Les leviers aux actions de pédagogie universitaire 10
5. Les réalisations 10

Hélène SULTAN

Enseignant-chercheur, Université de Bourgogne, responsable du L1 à l'UFR de sciences économiques et de gestion

1. Contexte de la réforme 10
2. Objectifs de la réforme 11
3. Points forts de la réforme 11
4. Le cours Méthodes et Enjeux de l'économie 11

Christian MICHELOT

Enseignant-chercheur, Université de Bourgogne, responsable de l'enseignement des mathématiques à l'UFR de sciences économiques et de gestion

1. Mathématiques appliquées à l'économie : le dispositif mis en place 13
2. L'apprentissage par objectifs (APO) 13
3. L'apprentissage par problèmes (APP) 14
4. Bilan 15

Hélène SULTAN

Restitution des ateliers sur les innovations pédagogiques16

Olivier SENECHAL

Vice-président Formation et Pédagogie de l'université de Valenciennes

1. Qu'est-ce qu'une innovation pédagogique ? 16



2. Pourquoi proposer de telles innovations ?	16
3. A qui s'adressent ces innovations ?	16
4. L'évaluation des pratiques novatrices dans les établissements	17
5. Quelles sont les structures de soutien pour le déploiement d'innovations ?	17
6. Les acteurs engagés dans l'innovation	17
7. Les freins à l'innovation pédagogique	17
Echanges avec la salle	18
Témoignage sur la notion de tronc commun	20
Agnès SPIQUEL <i>Responsable du département de Lettres, Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis (UVHC)</i>	
Échanges avec la salle	22
Restitution des ateliers n°2 et 3 sur la notion de tronc commun.....	24
Patricia ARNAULT	
1. Définition du tronc commun.....	24
2. Les objectifs du tronc commun	24
3. Les freins à la mise en place du tronc commun.....	24
4. Conclusion.....	24
Echanges avec la salle	25
Restitution de l'atelier n°1 sur la notion de tronc commun	27
Christian MORZEWSKI <i>Premier Vice-président de l'Université d'Arras – Artois</i>	
Clôture de la journée.....	28
Domitien DEBOUZIE <i>Président du Comité de suivi de la licence LMD</i>	
1. Rappel des problématiques	28
2. Rappel des définitions	28
3. Les freins aux innovations pédagogiques et à la mise en place du tronc commun.....	29
4. Remarques personnelles	29



Moins de deux semaines après la tenue de ce séminaire, nous apprenions avec stupeur le décès brutal de Domitien DEBOUZIE.

Ses propos sont donc restitués en l'état, tels qu'ils ont été résumés par la personne chargée de la rédaction du compte-rendu des interventions de cette journée.

Ce séminaire est dédié à la mémoire de cet acteur infatigable de la mutualisation universitaire dont la disparition prématurée nous a bouleversés.



Ouverture et problématiques

Philippe CHARIGNON

Chargé de domaine formation, vie de l'étudiant à l'AMUE

Les cycles d'échanges LMD sont centrés sur des thématiques apparues prégnantes à la lumière des résultats de l'enquête nationale diligentée par le Comité de suivi Licence LMD. Ce sont les pratiques et procédures d'installation LMD depuis la promulgation du texte réglementaire de 2002 qui ont fait l'objet de l'analyse du Comité de suivi.

Nous aborderons aujourd'hui le thème des innovations pédagogiques et la notion de tronc commun.

Je vous rappelle que la troisième journée de ce cycle d'échanges est fixée au 15 juin 2006 ; elle portera sur la charte des examens et la validation des initiatives étudiantes dans les cursus.

Je donne dès à présent la parole à Domitien Debouzie, ancien Président de l'université de Lyon I - Claude Bernard et Président de la Commission de la pédagogie et de la formation continue de la CPU, nouvellement nommé à la tête du Comité de suivi de la licence LMD.

Domitien DEBOUZIE

Président du Comité de suivi de la licence LMD

Si cette journée d'échanges est organisée à l'initiative du Comité de suivi de la licence LMD, il serait toutefois souhaitable que notre réflexion sur les innovations pédagogiques englobe les Licences tout comme les Masters.

1. Résultats de l'enquête

François Petit et moi-même avons réfléchi à la notion de tronc commun. Ainsi, la note explicative dont était assorti le questionnaire sur la Licence proposait une définition de cette notion telle qu'un « ensemble de disciplines communes à plusieurs parcours ou mentions dans le cadre d'une pluridisciplinarité permettant à l'étudiant, s'il le souhaite, de s'orienter progressivement ou de changer de parcours ou de mentions. » Notons par ailleurs que la notion de pluridisciplinarité est perçue différemment selon la filière concernée, que ce soit celle des sciences et technologies ou celle des sciences humaines et sociales.

Nous avons envisagé la possibilité des semestres d'orientation et celle d'un portail au niveau du tronc commun.

Je soulignerai que l'enquête a permis de révéler certaines difficultés, raison pour laquelle nous souhaitons que l'AMUE se penche sur la notion de tronc commun. A la question « Existe-t-il un tronc commun dans un domaine ? », 85 % des universités, soit 33 sur les 39 proposant un domaine sciences et technologies ont répondu par l'affirmative. Six universités n'avaient pas mis en place de tronc commun dans le domaine des sciences et technologies et proposaient donc des mentions dès le premier crédit de Licence.

Il est à noter, cependant, que la proportion des crédits ECTS mis en commun dans ce tronc commun reste faible dans le domaine sciences et technologies. Sur 29 universités, 14 ont indiqué que le tronc commun concernait de 10 à 30 crédits sur l'ensemble des 180 disponibles.



La notion de tronc commun est apparue différente dans le domaine des lettres et des langues. Ainsi seules 12 universités sur 32 ont affirmé avoir mis en place un tronc commun dans ce domaine. Cinq d'entre elles accordaient moins de 30 crédits ECTS aux disciplines du tronc commun.

Nous avons tenté d'établir une corrélation entre les nombres de crédits dans le tronc commun et dans les unités d'enseignements (UE) optionnels. Nous n'avons cependant pas réussi à dégager de conclusions significatives à ce sujet.

Pour ce qui est des innovations en pédagogie, différentes approches étaient possibles. Il était ainsi envisageable de mesurer l'innovation pédagogique à l'aune de la création d'enseignements nouveaux à l'occasion du LMD. Il se trouve que 80 % des universités affirment avoir créé de nouvelles unités d'enseignement (UE). Seules 20 % des universités ont donc repris les programmes existants à l'identique.

Il était également utile de s'interroger sur l'évolution de la proportion de travaux dirigés (TD). Les universités proposant des programmes en lettres et langues et en sciences et technologie ont, respectivement, pour 50 % et 40 % d'entre elles augmenté la part des TD dans les enseignements. Il est à noter qu'en aucun cas, cette proportion n'a diminué.

Les deux-tiers des universités ont maintenu la même proportion de travaux pratiques (TP) ; 26 % des universités ont cependant procédé à l'augmentation de cette part.

L'existence de la formation ouverte à distance (FOAD) et l'évolution de sa proportion constituait également un bon indicateur du degré d'innovations pédagogiques. 40 % des universités spécialisées dans le domaine des sciences et technologies mais également dans celui des lettres et des langues indiquent avoir intégré à leurs Licences un dispositif de FOAD.

L'inclusion dans le questionnaire de la question « *Avez-vous mis en place de vraies innovations pédagogiques ?* » a fait débat. En effet, François Petit et moi-même étions conscients du caractère relatif de la notion même d'innovation pédagogique. Certaines pratiques mises en œuvre depuis déjà des années par certaines équipes pédagogiques seront perçues comme très novatrices par d'autres. Les réponses que nous avons obtenues sont peu exploitables. 22 des 39 universités proposant une formation dans le domaine des sciences et technologies disaient avoir mis en place des innovations pédagogiques. C'était également le cas de 13 des 32 universités offrant des programmes dans le domaine des lettres et des langues. Quatre d'entre elles ont indiqué avoir mis en place des dispositifs d'auto-formation.

2. Enjeux de la mise en place du tronc commun et des innovations pédagogiques

2.1. Le tronc commun

Un tronc commun de Licence doit être conçu dans l'optique du processus d'orientation progressive du bachelier faisant son entrée à l'Université. Curieusement les vingt recommandations émises à l'automne dernier sur l'orientation ne reprennent pas la notion de tronc commun. Le Comité de suivi de la Licence devra se pencher sur la définition de la notion de tronc commun. D'après moi, ce sont deux grandes tendances qui se dégagent parmi le corps enseignant pour ce qui est de la notion d'orientation progressive. Ainsi, selon que l'on estime que le bachelier est déterminé dans ses choix ou non, certains mettront en place un premier semestre d'orientation ou généraliste dans un grand domaine de formation tandis que d'autres demanderont à l'étudiant d'opter, dès le premier semestre, pour une mention du domaine de formation. Ces choix seront traduits dans Apogée.

Ces deux conceptions extrêmes s'accompagnent de certains inconvénients. Dans le cas de la mise en place d'un premier semestre généraliste, c'est une version basse du contenu des enseignements



qui sera dispensée afin que tous les étudiants soient en mesure de suivre le cours, ce qui entraînera le mécontentement des plus aguerris dans le domaine en question. Le choix d'une mention dès le premier semestre permettra d'aborder un contenu disciplinaire fort, ce qui aura pour effet de décourager certains étudiants ayant des lacunes. Ces derniers seront amenés à s'intéresser à leur réorientation.

Il convient donc de trouver un équilibre entre ces deux versions, à fixer selon les grands domaines de formation.

2.2. Les innovations pédagogiques

Je rappelle qu'en vertu de la LOLF, nos établissements sont tenus de s'engager sur l'atteinte de certains objectifs et résultats. Au nombre des indicateurs transmis aux établissements de la vague A concernant leur projet, deux semblent particulièrement difficiles à satisfaire : celui de la réussite en fin de Licence, les besoins de qualification supérieure devant être satisfaits ; celui du nombre de Licences obtenues en trois ans. Il conviendra, me semble-t-il, de s'accorder avec le Ministère sur les paramètres de base qui sous-tendent ces critères. Ces enjeux, ne l'oublions pas, conditionneront le niveau de moyens dont disposeront les universités qui connaissent la concurrence d'autres établissements jugés sur les mêmes critères.

Je rappellerai qu'un important travail a été mené sur la question de l'organisation des unités d'enseignement (UE) et des semestres. Beaucoup d'entre vous ont fait observer qu'il ne leur avait pas été possible de se pencher sur la question des innovations pédagogiques dans le même temps qu'ils s'attachaient à mettre en œuvre un parcours conforme à la réforme LMD, et ce à moyens constants. Par ailleurs, nous ne disposons que de peu d'études de recherche sur les innovations pédagogiques en France. De fait, peu de transferts sont possibles dans ce domaine entre la recherche et l'application concrète dans les universités. Notons cependant que même les conclusions de grandes études, telles que celle sur la perception des mathématiques par l'apprenant menée par les IREM, n'ont bénéficié qu'aux collèges et aux lycées et non aux universités.

Certaines avancées ont cependant eu lieu. Ainsi, quelques centres universitaires de l'innovation pédagogique ont été mis en place.

Il est indéniable que l'Université française a dû faire face à la massification des étudiants, un pic des effectifs ayant été enregistré en 1995, avant une légère décline et à nouveau une augmentation avec la réforme LMD.

Jusqu'à présent, l'Université n'a pas entretenu une culture de l'insertion professionnelle. Le corps enseignant doit lui-même intégrer le fait que les étudiants acquièrent des compétences et faire en sorte de les valoriser.

Par ailleurs, nous avons observé l'hétérogénéité accrue des étudiants ; certains enseignants-chercheurs, cependant, ne semblent pas enclins à ajuster leurs réponses au profil des étudiants. Peu d'établissements tentent de mesurer les compétences individuelles des bacheliers. Or l'Université française sera jugée à l'aune de la valeur ajoutée qu'elle apportera à ces bacheliers, sur le plan des compétences, ce qui implique la mise en place de réponses différenciées et d'innovations pédagogiques.

Les conditions de travail du personnel des universités évoluent également. A l'heure actuelle, nous menons une réflexion visant à favoriser le poids du contrat dans la dotation globale de fonctionnement.

L'Université doit également prendre en considération les attentes des employeurs, qui mettent en avant la créativité des candidats comme un atout. Or les programmes des Licences et des Masters,



bien souvent, ne comprennent pas de modules de conduite de projets, sous prétexte d'un manque de moyens parfois facilement invoqué. Si les conditions matérielles ne sont pas idéales, il semble toutefois que cette carence soit davantage imputable à notre faible culture de l'apprentissage par projet (APP). Il convient pourtant de développer l'autonomie des étudiants face à un problème qui leur est soumis. Dans 80 % des TP, les étudiants se bornent à appliquer un protocole expérimental fixé au préalable. L'Université forme alors de simples techniciens, opérationnels, certes, mais peu créatifs. Il serait judicieux également de laisser à l'étudiant imaginer un protocole expérimental, sous la responsabilité du corps enseignant, bien évidemment. Celui-ci deviendra ainsi acteur de sa formation.

Enfin, les TICE ont révolutionné la pédagogie. Reste au corps enseignant à s'approprier les pratiques consistant à marier enseignement présentiel et TICE.

Je souhaite que cette journée soit l'occasion d'un partage des expériences en matière de mise en place du tronc commun et des innovations pédagogiques.



Témoignage sur les innovations pédagogiques

Jean-Jacques PAUL

Directeur du centre d'innovation pédagogique et d'évaluation (CIPE) de l'université de Bourgogne

1. Les objectifs du CIPE

Le CIPE a pour mission de défendre la qualité de l'enseignement universitaire à travers et pour la réussite étudiante, grâce notamment à la généralisation des évaluations des enseignements, la promotion de l'évolution des pratiques pédagogiques au sein de l'établissement et l'organisation d'une véritable formation pédagogique des enseignants, les jeunes vacataires étant particulièrement visés.

2. Les origines du CIPE

Le CIPE trouve son origine dans la loi Bayrou de 1997 qui avait eu pour effet l'instauration d'une commission d'évaluation à l'université de Bourgogne. Notre Etablissement a également participé au programme européen de coopération avec le Canada, « faculty development » ou FACDEV. Il s'agissait de réfléchir à la manière d'évaluer les innovations pédagogiques.

A cette époque, en tant que Vice-président de l'université de Bourgogne et conscient du retard des universités françaises en matière d'innovations pédagogiques, j'ai proposé, dans le cadre du contrat d'établissement, la création d'un centre d'innovations pédagogiques et d'évaluation (CIPE). Dans le cadre du CIES, nous avons déjà expérimenté certaines formations en pédagogie universitaire pour les moniteurs. Le contrat quadriennal 2002-2006 a donc été l'occasion d'instituer le CIPE et de disposer de moyens de fonctionnement, tels qu'un poste d'IGR que nous avons entièrement dédié au CIPE et aux mécanismes d'évaluation et de construction d'indicateurs, point crucial à l'occasion de l'introduction du LMD et de la LOLF. Nous disposons également d'un poste d'ATER et d'un ingénieur d'étude à mi-temps, ce dernier étant financé sur crédits propres. Moi-même enseignant-chercheur, je suis devenu directeur bénévole du CIPE. Le fait que le CIPE soit inscrit dans le cadre du contrat de développement ne garantit pas sa pérennité.

3. Les freins aux actions de pédagogie universitaire

Les obstacles aux actions de pédagogie universitaire tiennent souvent à nos conceptions de ce qu'est l'enseignement. Ainsi, certains considèrent que la capacité à être un bon pédagogue est innée ou n'est pas, ou encore qu'un bon enseignant se doit de couvrir la totalité de son programme. Ajoutons que l'enseignant se sent souvent chercheur avant tout.

Il est à noter également que l'évaluation des enseignements est rarement suivie d'effets. Les innovations souffrent d'un manque de reconnaissance. Enfin, les activités pédagogiques ne sont pas prises en compte dans l'évolution de la carrière des enseignants.



4. Les leviers aux actions de pédagogie universitaire

Il existe pourtant des leviers aux actions de pédagogie universitaire. Ainsi, la réforme du LMD contribue au développement de la concurrence entre établissements, d'où la nécessaire amélioration de la qualité de l'offre d'enseignement. La LOLF contraint également les établissements à concevoir les programmes dans une logique de résultats. La remise au goût du jour de la commission d'évaluation constitue également un puissant levier à la mise en place d'innovations pédagogiques. Enfin, l'évolution des publics d'étudiants nous conduit à réfléchir aux modalités pédagogiques.

Certains leviers sont davantage liés aux enseignants. Certains domaines souffrent de la désaffection des étudiants, d'où l'émergence d'une réflexion sur l'attractivité des filières. La réforme du LMD implique également une réflexion sur les finalités des programmes de formation. Leur conception est aussi revisitée en fonction d'objectifs déclinés en termes de compétences. Enfin, la mobilisation de certains enseignants sur les questions de pédagogie permet la réalisation d'innovations en la matière.

5. Les réalisations

En termes de pédagogie, le CIPE de l'université de Bourgogne a pour objectif de :

- recenser et diffuser les innovations pédagogiques internes qui, souvent, restent cantonnées à une filière ou à un département ;
- accompagner les enseignants dans leurs actions d'innovation et d'évaluation ;
- former à la pédagogie universitaire nos jeunes « collègues ».

Nous avons mis en place une journée d'évaluation des actions de formation, qui remportent un grand succès.

2006 marque le point d'achèvement du contrat quadriennal 2002-2006. Si notre action bénéficie du soutien de l'Université, la pérennité du CIPE implique cependant de disposer de ressources financières suffisantes afin de rémunérer ses personnels, les formations et le recours aux intervenants extérieurs. Nous souhaiterions voir le CIPE reconnu comme un service à part entière.

Mes collègues vous exposeront les innovations pédagogiques de leur UFR et la coordination de leur action avec le CIPE.

Hélène SULTAN

Enseignant-chercheur, Université de Bourgogne, responsable du L1 à l'UFR de sciences économiques et de gestion

1. Contexte de la réforme

La réforme pédagogique qui a été mise en œuvre dans l'UFR de sciences économiques et de gestion de l'université de Bourgogne s'inscrivait, à l'été 2004, dans un contexte difficile. Une première série de difficultés partagées par un certain nombre d'UFR étaient liées au fait que les compétences orales et écrites limitées des étudiants compromettaient leur réussite au niveau L1. Ceux-ci subissaient également un changement radical d'environnement, se plaignant de l'anonymat et du manque d'encadrement offert par les enseignants. Nous avons également observé une forte régression des inscriptions en L1 à l'UFR de sciences économiques et de gestion entre les mois de septembre 2003 et 2004. Les étudiants incriminaient également le caractère trop théorique des enseignements dispensés dans l'UFR qui décourageait nombre d'entre eux et poussait certains à l'abandon.



2. Objectifs de la réforme

2.1. Encadrement individualisé

Il est tout d'abord apparu indispensable de créer un suivi individualisé et un contact direct entre étudiants et enseignants. Il nous était ainsi possible de concurrencer sur leur terrain les classes préparatoires, qui offrent un suivi rapproché des élèves, élément d'attractivité certain pour ces derniers. Parallèlement, nous avons repensé la conception et l'organisation du tutorat, qui subissait une certaine désaffection. Cette désaffection nous semblait en effet très dommageable, d'autant plus que la fonction principale du tutorat était justement d'offrir un encadrement et un soutien individualisé aux étudiants.

2.2. Lien enseignement – faits réels

Nous avons souhaité souligner la relation entre enseignement et faits réels à deux niveaux : en démontrant l'utilité des concepts théoriques en économie pour comprendre le monde environnant et les faits d'actualité ; en soulignant la pertinence des outils mathématiques pour l'analyse de l'environnement économique.

2.3. Développer des compétences professionnalisantes chez les étudiants

Nous développons les capacités des étudiants dans les domaines suivants : la production écrite sous forme de rapport, la soutenance orale devant un auditoire, le travail en équipe et la maîtrise de l'outil informatique.

3. Points forts de la réforme

La réforme de L1 s'est effectuée via l'introduction :

- d'un cours à orientation nouvelle intitulé Méthodes et Enjeux de l'économie ;
- d'une réforme globale de l'enseignement des mathématiques ;
- d'un système de professeurs référents.

Concernant ce dernier élément, un enseignant encadre sept à neuf étudiants et les rencontre à quatre périodes-clés de l'année. Ce dispositif est actuellement très bien perçu par les étudiants de L1.

4. Le cours Méthodes et Enjeux de l'économie

4.1. Principes

Le but de ce cours est de montrer l'utilité de la théorie économique pour analyser les faits d'actualité. Ainsi, le thème « comment la théorie de l'agence peut-elle aider à analyser la réforme de l'Assurance-Maladie d'août 2004 ? » pourra être abordé. Le principe consiste à décrire la réforme de l'assurance maladie, et à montrer dans quelle mesure la théorie de l'agence permet de comprendre à la fois les enjeux, les résultats attendus et éventuellement les limites de cette réforme.

Par ailleurs, les cinq thèmes abordés dans le cours « Méthodes et Enjeux de l'économie » correspondent aux principales filières de spécialisation du département d'économie, ce qui permet de sensibiliser les étudiants aux sujets qui seront abordés ultérieurement, aux débouchés et aux métiers de leur spécialisation.



Dans le but de développer l'encadrement et le suivi, nous avons introduit des innovations, certes relatives, mais inédites dans le domaine des sciences économiques. Celles-ci consistent en la réalisation d'une production écrite de 15 à 20 pages, sur un sujet en lien avec l'un des cinq thèmes. Ce mémoire fait l'objet d'un travail en équipe et donne lieu à une soutenance orale avec support visuel (PowerPoint). Par ailleurs, les étudiants sont encadrés tout au long du semestre par un enseignant dont le domaine de recherche est en lien avec le sujet du mémoire. Cette pratique a pour effet de démystifier le personnage du professeur d'université, en quelque sorte.

Nous avons également mis l'accent sur la maîtrise de l'outil informatique, via l'utilisation systématique des e-mails, de Word, Powerpoint et Internet, sans abus toutefois, le mémoire devant être entièrement rédigé et ne pas être issu de « copiés-collés ».

4.2. Outils

Une équipe de neuf enseignants est mobilisée afin de suivre les groupes d'étudiants. Les séances de tutorat comprennent une séance de méthodologie (élaborer un plan de mémoire, présenter une bibliographie) et une formation à l'utilisation des différents outils informatiques.

4.3. Évaluation du cours auprès des étudiants

Le contenu du cours et le lien réalisé entre théorie et actualité ont été très bien perçus et de façon générale, l'encadrement par les enseignants a été très apprécié. Au nombre des progrès réalisés grâce à l'exercice du mémoire, les étudiants citent, entre autres, la capacité à utiliser le traitement de texte, à concevoir un plan, à rédiger, à travailler en équipe et à préparer une présentation orale. Un tiers environ des étudiants considère que les quatre premières compétences sont déjà acquises à l'issue de la classe de terminale, ce qui dénote un certain hiatus avec les perceptions des enseignants. Par ailleurs, 49 % des étudiants considéraient ne pas avoir fait de progrès dans les domaines de la conception d'un plan et de la rédaction grâce au mémoire, ce qui laisse une marge d'amélioration certaine du dispositif mis en place. D'ailleurs, l'utilité des séances de tutorat n'est évoquée que par 48 % des étudiants. Une réflexion plus large devra donc être menée sur l'adéquation entre séances de tutorat et besoins des étudiants. Finalement, c'est surtout la capacité à préparer une présentation orale dont les étudiants semblent avoir bénéficié grâce au dispositif.

Ces résultats de l'évaluation soulignent les difficultés auxquelles nous nous heurtons concernant la mesure non plus des *connaissances* mais des *compétences* (savoir travailler en équipe, réaliser un plan, savoir mener une recherche efficace sur Internet...). En outre, la question est de savoir s'il s'agit de mesurer les compétences perçues par les étudiants ou celles qui sont observées par les enseignants.

4.4. Bilan

La mise en place du cours « Méthodes et Enjeux de l'économie » a suscité un réel intérêt pour l'économie de la part des étudiants. Les innovations pédagogiques mises en place ont pu être mises à profit dans d'autres matières, telles que les mathématiques. Le dispositif a permis de renforcer les liens entre les enseignants de l'UFR.

Certains questionnements pédagogiques restent cependant entiers. Ainsi, c'est la difficulté de la notation en groupes qui a émergé. Il nous faut encore imaginer la manière d'inciter davantage les étudiants à travailler et à réviser l'ensemble des cinq thèmes abordés en cours. Enfin, l'organisation du tutorat devra être à nouveau étudiée.



Christian MICHELOT

Enseignant-chercheur, Université de Bourgogne, responsable de l'enseignement des mathématiques à l'UFR de sciences économiques et de gestion

Je vous présenterai la réforme initiée sur l'enseignement des mathématiques au sein de l'UFR. Notez qu'il s'agit traditionnellement d'une matière redoutée par les étudiants, car elle implique le maniement de concepts et une certaine abstraction. Afin de convaincre nos étudiants de l'utilité des mathématiques, il nous fallait imaginer des applications pertinentes, ce qui impliquait la maîtrise préalable de la technique par ces étudiants.

1. Mathématiques appliquées à l'économie : le dispositif mis en place

A ces fins, nous avons élaboré un dispositif sur trois ans. Les premiers semestres de L1 et L2 sont l'occasion d'enseigner les concepts et les techniques, sans lien direct avec l'économie, ce qui est contraignant, relativement mal perçu mais nécessaire. Il s'agit d'un apprentissage par objectifs (APO). Le système actuel mis en place par l'Education nationale, notamment lors du passage des examens, ne favorise malheureusement pas l'acquisition de compétences. Nous avons donc fixé des objectifs précis à atteindre, correspondant à des compétences. Un système de notation adapté a également été imaginé. Les seconds semestres de L1, L2 et L3 permettent l'apprentissage par problème (APP), les concepts assimilés au cours des premiers semestres étant alors mis en application. Les phases d'APO sont assorties d'un dispositif de tutorat important. Les périodes d'APP font également l'objet d'une assistance, décroissante au fil des semestres, l'objectif d'autonomie totale des étudiants étant visé en troisième année de Licence. Enfin, au second semestre de L3, est réalisé un projet tutoré.

2. L'apprentissage par objectifs (APO)

2.1. La méthode

Au cours de chaque phase d'APO, cinq objectifs précis, correspondant à des compétences, sont fixés ; ils devront être validés par les étudiants, et ce de trois manières différentes. Un système de notation spécifique est par ailleurs mis en place.

2.2. L'évaluation des connaissances

L'étudiant, comme dans tout cursus, est évalué individuellement et subit un examen écrit. Le contrôle continu lui permet de valider les objectifs fixés de trois façons différentes :

- au cours d'une interrogation de contrôle continu (QCM) ;
- au cours d'un examen oral ;
- au cours de l'examen.

Ainsi, l'étudiant a la possibilité, après un échec, de réussir à l'étape suivante. Le système de notation est le suivant. Chaque objectif est noté sur quatre points. Tant qu'un étudiant n'obtient pas trois points, il ne valide pas son objectif, ce qui le contraint à acquérir des compétences profondes et réelles.

2.3. L'organisation des enseignements

Le premier jour de l'année universitaire est l'occasion de tester les élèves *via* un QCM, ce qui permet de détecter efficacement ceux qui connaîtront des difficultés. Nous encourageons vivement ces



derniers à assister aux séances de tutorat qui sont organisées les deux semaines suivantes. Elles leur permettent de réviser les notions essentielles ou de se remettre à niveau. A l'issue de cette phase, un nouveau test est effectué. Selon les résultats obtenus, les étudiants sont soit à nouveau orientés vers le tutorat soit vers les TD. L'étudiant qui aurait brillamment réussi les tests d'évaluation intègre directement les TD mais a l'obligation de réaliser les exercices de tutorat seul. Après ce premier mois, l'ensemble des étudiants assiste à cinq séances de TD couvrant la totalité du programme. Intervient ensuite la première possibilité de valider les objectifs. Ce sont ensuite deux semaines de TD de synthèse sur le programme des cinq premières semaines qui ont lieu. A l'issue de ces deux semaines de révision intervient la deuxième possibilité de validation des objectifs. Lui succède une semaine de révisions et l'examen final, dernière possibilité de valider les objectifs.

3. L'apprentissage par problèmes (APP)

3.1. Les buts recherchés

Il s'agit d'acquérir une bonne maîtrise des méthodes quantitatives, de l'expression écrite et orale, un apprentissage du travail en équipe et la maîtrise des techniques de recherche bibliographiques. Les étudiants seront également initiés aux méthodes de calcul moderne. Il s'agira également de démontrer l'intérêt des concepts et techniques étudiés au cours du premier semestre. Il conviendra aussi de développer des applications pertinentes en économie et en gestion, tout en évitant les applications artificielles, en donnant une image positive des mathématiques, et en montrant la puissance de l'outil et les limites du modèle. Enfin, il conviendra de faire le lien complet entre la théorie et les applications.

3.2. La méthode

Nous avons proposé la réalisation d'un mémoire par groupe de quatre étudiants. Les quatre thèmes étudiés sont déclinés en deux sujets assez proches et liés à des problèmes d'économie réalistes, chacun nécessitant une partie de modélisation, d'analyse et de mise en œuvre des concepts et techniques étudiés au premier semestre. Le mémoire doit répondre à un cahier des charges précis. A titre d'exemple, un sujet traité pourra être la comparaison de divers financements pour l'achat d'une voiture.

Si nous nous tenons à des objectifs relativement limités en termes de concepts mathématiques et de techniques, chaque domaine doit cependant faire l'objet d'une maîtrise totale, les compétences techniques de l'étudiant en la matière devant être pointues.

3.3. L'évaluation des compétences

La notation s'effectue par groupe, contrairement au premier semestre. La rédaction du rapport écrit du mémoire et la soutenance orale du mémoire s'inscrivent dans le contrôle continu. Suit un examen oral portant sur la maîtrise du sujet traité dans le mémoire et de thèmes abordés par les autres groupes d'étudiants à cette occasion.

3.4. L'organisation des enseignements

Les étudiants disposent de trois semaines afin d'analyser les sujets. Deux semaines sont ensuite consacrées à des exposés oraux sur le travail à réaliser. Durant les quatre semaines qui suivent sont organisées des séances de TD sur des compléments de cours, nécessaires à la maîtrise des projets. Deux semaines d'exposés oraux s'apparentant à une pré-soutenance ont ensuite lieu. Les étudiants finalisent le mémoire au cours des deux semaines suivantes. Enfin, ont lieu l'examen et la soutenance du mémoire.



4. Bilan

Au nombre des points forts du dispositif, on constate que l'oral de validation des objectifs a un rôle très positif, que la constitution des groupes est aisée en L2 et L3, et, qu'enfin, le système de notation et l'APP sont bien perçus par les étudiants.

En revanche, la constitution des groupes pose des difficultés en L1. Le tutorat ne se révèle pas efficace pour les étudiants très faibles. Il est également difficile de gérer les étudiants qui ne s'impliquent pas ou se sont trompés d'orientation. Enfin, il n'est pas toujours aisé d'imaginer des sujets de même niveau de difficulté et suffisamment riches pour couvrir le programme.

Enfin, le système de validation des objectifs favorise la progression des étudiants.

Hélène SULTAN

Depuis la mise en place de la réforme, nous avons observé une forte hausse – de l'ordre de 30 % - du nombre d'inscrits en L1, entre septembre 2004 et septembre 2005. Il est important de souligner que cette réforme n'aurait pas pu être mise en œuvre sans moyens supplémentaires. Nous avons en effet remporté l'appel d'offres sur les innovations pédagogiques lancé par l'université, ce qui a permis le financement d'heures de TD supplémentaires. Les résultats semblent donc encourageants, mais il nous faut affiner les dispositifs et pérenniser les moyens dont nous disposons actuellement.



Restitution des ateliers sur les innovations pédagogiques

Olivier SENECHAL

Vice-président Formation et Pédagogie de l'université de Valenciennes

Je vous présenterai une synthèse et une analyse des propos tenus dans chacun des ateliers de réflexion sur les innovations pédagogiques.

1. Qu'est-ce qu'une innovation pédagogique ?

Les participants aux différents ateliers ont considéré que pouvaient être considérés comme innovations pédagogiques : les méthodes inductives ; les entretiens de motivation menés avec les futurs étudiants ; l'accompagnement pédagogique des étudiants (tutorat, enseignants référents) ; les TP à initiatives et/ou en libre accès ; l'usage des TICE pour l'instrumentation des parcours personnalisés, notamment pour l'auto-formation ; la restructuration des diplômes (mise en œuvre de tronc commun, suppression de la tubularité et fusion des parcours professionnel et recherche en Master) ; la définition des objectifs pédagogiques et des moyens nécessaires pour les atteindre ; de nouvelles modalités d'évaluation des étudiants, les formes actuelles d'enseignement favorisant le bachotage ; des examens avec documents ; des épreuves en salle informatique avec accès à internet ; l'augmentation de la dose de contrôle continu en L1, ce qui permet de résorber l'absentéisme et l'évaporation ; l'introduction du e-Learning, l'enseignant accompagnant alors plus qu'il n'enseigne ; la réalisation de projets au semestre 1 (type « TPE » et mono ou pluridisciplinaire) ; la correction des épreuves par les étudiants en séance ; la réflexion sur le projet professionnel de l'étudiant ; la formation obligatoire à la pédagogie des nouveaux enseignants.

2. Pourquoi proposer de telles innovations ?

Il convient d'introduire des innovations pédagogiques afin de renforcer l'attractivité des formations, de raviver la motivation des étudiants - ce qui permettra de diminuer le taux d'absentéisme et l'évaporation – et, enfin, de répondre aux besoins des employeurs et de s'adapter aux contraintes du marché du travail. Les innovations pédagogiques favoriseront également l'autonomie, la prise d'initiative, la créativité et la réactivité des étudiants et permettront de lutter contre l'échec.

3. A qui s'adressent ces innovations ?

Des innovations pédagogiques peuvent être opérées dans tous les domaines. Bien malheureusement, elles sont souvent mises en œuvre grâce à des initiatives personnelles et peu généralisées. La plupart des innovations s'adresse principalement aux nouveaux étudiants. Néanmoins, il existe des méthodes inductives en études de pharmacie ; les innovations permettent aussi de favoriser l'autoformation dans le domaine des langues pour les non spécialistes. Notons enfin que le C2I apparaît comme une innovation globalement partagée par tous.



4. L'évaluation des pratiques novatrices dans les établissements

Si les pratiques sont généralement évaluées, c'est souvent un certain recul qui fait défaut. Dans le cadre de la formation supérieure, l'évaluation devrait permettre de déterminer si l'innovation pédagogique a permis d'acquérir à la fois des connaissances, des méthodes et une certaine autonomie.

5. Quelles sont les structures de soutien pour le déploiement d'innovations ?

Il peut s'agir de services universitaires, tels que les CIPE, mais également de centres de production de ressources en ligne et, enfin, d'équipes informelles. De manière générale, la reconnaissance du travail effectué dans le domaine des innovations pédagogiques peut rendre la forme d'allègements de service, d'une prime de responsabilité pédagogique ou encore d'un bonus qualité pédagogique.

6. Les acteurs engagés dans l'innovation

Il s'agit essentiellement des enseignants, nouveaux arrivants, cependant parfois confrontés à des problèmes de disponibilité. Le CIES contribue également à l'innovation pédagogique. Bien souvent, l'innovation demeure à l'initiative de personnels volontaires et bénévoles.

7. Les freins à l'innovation pédagogique

Parmi les freins à lever pour permettre davantage d'innovations pédagogiques, on relève :

- le statut de l'enseignant-chercheur et le mode de calcul des services ;
- la reconnaissance des activités pédagogiques dans la carrière des enseignants impliqués ;
- la difficulté à motiver des enseignants qui ne le sont pas naturellement et à innover dans un environnement très traditionnel ;
- une gestion difficile des niveaux différents de connaissance des étudiants pour ce qui est de l'APP (Apprentissage par problèmes) ;
- la difficulté de renouveler les sujets des TP créatifs ;
- la difficulté de l'évaluation individuelle des étudiants ;
- la cohabitation peu aisée des innovations pédagogiques et des enseignements traditionnels ;
- l'hétérogénéité des étudiants ;
- la masse de travail générée par le contrôle continu pour l'enseignant (le QCM pourrait offrir une solution viable) ;
- le manque de moyens financiers.



Echanges avec la salle

Daniel SIMON, responsable de service universitaire de pédagogie à l'Université de Lyon I

Je signale que les universités disposant d'un service de pédagogie, tels que le CIPE de Dijon, se sont regroupées au sein du réseau des structures universitaires de pédagogie (SUP) afin de mutualiser les expériences et travaux menés. Nous invitons les universités qui souhaitent mettre en place des structures analogues à rejoindre notre réseau.

Je souhaiterais savoir de quelle manière le CIPE vous a aidés à mettre en place le dispositif d'innovations pédagogiques que vous avez initié à l'UFR de sciences économiques et de gestion de Bourgogne ?

Jean-Jacques PAUL

Le CIPE a lancé un appel à projets d'innovations pédagogiques qui a permis de financer les heures de TD supplémentaires, nécessaires à la mise en œuvre de la réforme à l'UFR de sciences économiques et de gestion. Le CIPE organise également des réunions régulières sur des thèmes précis. Dans ce cadre, le problème de la notation a pu, par exemple, être abordé.

Jean Philippe BEDEZ, Vice-président CEVU – Université de Mulhouse

Vous évoquez l'implication très importante des professeurs dans le nouveau dispositif mis en place à l'UFR de sciences économiques. De quelle manière avez-vous pris en compte ces efforts ? Avez-vous distribué des primes de responsabilité pédagogique ?

En économie, vous tentez de démontrer les liens entre théories et problèmes d'ordre pratique. Or il semble que la démarche inverse soit adoptée en mathématiques, les concepts et techniques étant abordés dans un premier temps. N'y a-t-il pas là un paradoxe ?

Hélène SULTAN

J'indique que nous avons remporté un appel d'offres. Nous disposons donc d'un quota d'heures, que nous avons divisé de façon équitable entre les membres de l'équipe, de sorte que chacun a pu percevoir un dédommagement, forme de reconnaissance du travail supplémentaire accompli.

Christian MICHELOT

Pour ce qui est de la méthode employée, je rappellerai qu'il n'est pas possible de travailler sur des applications à l'économie, sans une maîtrise minimale préalable des concepts et techniques de base en mathématiques. Les étudiants doivent donc faire preuve de patience un semestre durant. Notre démarche n'est cependant en aucun cas contradictoire avec celle adoptée en économie.

Nous avons conscience que les moyens dont nous disposons ne sont pas pérennes. Je soulignerai la difficile mise en œuvre de l'approche par problèmes lors de séances de TD auxquelles assistent 36 étudiants, ce qui est relativement ingérable. C'est davantage dans ce domaine que nous souhaitons obtenir plus de ressources. En effet, nous avons eu le souci de travailler à volume constant.

Enfin, j'indiquerai que nous avons constaté, en mathématiques, qu'un examen sous forme de QCM permettait d'évaluer les étudiants de manière tout aussi satisfaisante qu'un examen complexe. J'ajouterai que cette pratique a permis aux enseignants de dégager du temps supplémentaire, la correction de QCM étant assez rapide.



De la salle

Quelles actions avez-vous proposées en termes de formation pédagogique des enseignants ?

Jean-Jacques PAUL

Nous organisons des formations de quatre jours, divisés en deux sessions espacées de trois semaines. Ces journées, grâce aux interventions extérieures et à la confrontation des pratiques, permettent d'aborder la manière de raisonner par objectifs et par compétences, la façon de construire un cours et de l'évaluer. Les jeunes enseignants ont réservé un accueil extrêmement favorable à ces sessions de formation facultatives.



Témoignage sur la notion de tronc commun

Agnès SPIQUEL

Responsable du département de Lettres, Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis (UVHC)

Je suis responsable du département de Lettres modernes et de la coordination de la nouvelle offre de formation de la faculté des lettres, langues, arts et sciences humaines (FLLASH), une des composantes les plus importantes de l'UVHC. La FLLASH est composée de sept départements (Lettres modernes, Anglais, Allemand, Espagnol, LEA, Arts plastiques et Histoire) qui tous, jusqu'à présent, délivraient une Licence. L'UVHC se trouve actuellement engagée dans la conception de l'offre de formation pour le prochain quadriennal. Pour apporter de la lisibilité, notre offre de formation a été restructurée. Pour ce qui est de la FLLASH, le département des Arts dispose d'une Licence mention « Arts », les départements de Lettres et d'Histoire disposent d'une Licence mention « Lettres et Sciences humaines » ; le département des Langues dispose d'une mention de LEA et d'une mention de LCE, une mise en commun importante devant par ailleurs s'opérer entre elles. Afin de consolider les fondamentaux des premiers semestres de formation, certains enseignements ont été mutualisés. Nous avons, dans un premier temps, accompli un travail de simplification. Ainsi, pour la Licence Lettres et Sciences humaines, il convenait de conserver six parcours : trois en Histoire, dont l'un menant vers le CAPES et le Master, l'un vers le CAPE et un dernier menant aux métiers de la culture et des médias ; trois parcours de même nature en Lettres. Dans chaque mention de Licence, un petit groupe d'enseignants s'est attelé à la réflexion sur des mises en commun plus poussées, au niveau des semestres 1 et 2, en particulier. Le Ministère n'a pas émis d'avis défavorable à notre maquette mais a exigé que nous accentuions les mutualisations et les mises en commun.

Si nous n'avons pas rencontré de problèmes majeurs pour ce qui est de la mise en place de la réforme en Master, le même procédé relève d'une véritable révolution culturelle pour les Licences. Effectivement, il nous faut faire travailler de concert des départements parfois concurrents. Il s'agit également de concevoir des unités d'enseignements (UE) communes, et donc, de s'accorder sur le sens des notions et ce qu'elles recouvrent. Nous tenons donc des réunions communes sur le contenu des cours.

Les craintes relatives à cette évolution sont nombreuses. Certains redoutent la dilution des contenus disciplinaires, phénomène qui pourrait constituer un obstacle à la préparation du CAPES. Les meilleurs étudiants seraient alors attirés par des parcours « purs ». Mes collègues craignent également que les petites universités soient contraintes de préparer des enseignants bivalents, tandis que les grandes universités formeraient de futurs agrégés, ce qui accrédièterait le risque de voir émerger une Université à deux vitesses.

J'ajoute que nous respectons scrupuleusement la parité des départements dans la conception des maquettes. Nous avons choisi de procéder de manière progressive et de nous concerter. Ainsi, nous n'envisageons de mettre en œuvre la réforme que pour la première année de licence à la rentrée 2006. Nous avons tenté de préserver les chances de spécialisation, gage d'excellence, tout en diversifiant nos parcours, pour offrir une formation utile aux étudiants qui ne poursuivront pas par le Master, le CAPES ou le CAPE.



Pour les Licences mention « Langues » et « Langues Étrangères Appliquées » la stratégie a été la suivante : en S1 et S2, les spécialités anglais, allemand et espagnol partagent un tronc commun accompagné d'options préparant l'orientation vers les trois parcours qui ouvrent en S3 : LCE (langues et civilisations étrangères), CLC (concours, langues, culture), LEA (langues étrangères appliquées)

En Lettres et Sciences humaines, nous avons choisi de proposer, dès le S1, trois parcours (Lettres, Histoire et Culture Média Administration). Un tronc commun permet un glissement facile de l'un à l'autre.

En S1 et S2, nous avons mis en place un tronc commun à 9 ECTS. On y trouve un bloc Culture, un bloc Outils et un bloc Langue vivante I, composés de deux modules chacun. Nous avons créé des UE semi-communes (soit aux parcours « lettres » et « CMA », soit aux parcours « Histoire » et « CMA »), ce qui permet aux 3 UE portant sur les fondamentaux et indispensables dans la perspective du CAPES de ne pas être sacrifiées. Nous avons également imaginé des UE optionnelles, dont le choix est cependant relativement réduit, et ce afin de conserver la spécificité disciplinaire de chaque parcours. Le parcours CMA trouve également sa spécificité, avec un choix d'options de droit, sciences économiques et informatique.

Dans les semestres suivants, la part de tronc commun diminue, les UE portant sur les fondamentaux devenant plus importantes. Le choix d'options s'élargit également, le projet des étudiants s'affinant.

Notez que la grande majorité des étudiants de Valenciennes souhaitent préparer le CAPE. Or bien souvent ces étudiants changent de projet en cours d'études. C'est donc à l'intention de ce type de public que nous avons souhaité créer des passerelles entre les trois parcours de la Licence.

Nous avons espoir que notre projet soit accepté par le Ministère. Si nous rencontrons des difficultés de mise en œuvre des enseignements conçus, nous sommes persuadés que l'offre de formation en sera clarifiée mais également enrichie, puisqu'elle permettra une meilleure prise en compte des étudiants à projet flou, qui seront donc davantage motivés et auront de plus grandes chances de réussite.



Échanges avec la salle

De la salle

Madame Spiquel, vous offrez un parcours de Licence que je qualifierai de bidisciplinaire. Pourquoi n'évoquez-vous pas la possibilité, pour vos étudiants, de préparer le CAPLP, la bidisciplinarité étant de règle dans cette voie, qui, par ailleurs, offre des débouchés importants ?

Agnès SPIQUEL

Nous n'envisageons pas la Licence créée sous l'angle de la bidisciplinarité. Nous tenions à conserver des parcours monodisciplinaires, certaines mises en commun étant cependant effectuées. Certes, plusieurs disciplines sont enseignées à l'occasion du tronc commun. Pour autant, il ne s'agit pas de parcours bidisciplinaires. Nous avons en effet défendu la possibilité pour nos étudiants de préparer le CAPES, ce qu'une Licence bidisciplinaire ne leur permettrait pas de réaliser.

De la salle

Le parcours CMA permet-il d'intégrer les Masters ?

Agnès SPIQUEL

Oui, bien évidemment. Tous les étudiants obtiendront, à l'issue de leur parcours, un diplôme de Lettres et de Sciences humaines. Par ailleurs, les étudiants ayant effectué un parcours CMA auront bénéficié, dans le cadre des UE semi-communes, d'enseignements non négligeables en Histoire et en Lettres. Reste que nous mettrons en exergue les enjeux d'orientation dès le S3 et le S4, ce qui permettra d'éventuelles réorientations. Quoi qu'il en soit, un étudiant titulaire d'une Licence Lettres et Sciences humaine et spécialisé en CMA pourra intégrer un Master.

De la salle

Quel est l'intitulé du Master correspondant ?

Agnès SPIQUEL

Il s'agit du Master Lettres, Langues et Sciences humaines qui propose un parcours professionnel et cinq parcours recherche.

De la salle

A mes yeux, votre exposé fait ressortir un problème typiquement français qui est celui du mépris affiché pour l'enseignement en lycée professionnel. Pourquoi l'Université préparerait-elle au CAPE, au CAPES et à l'Agrégation et non pas aux concours des professeurs enseignant dans les lycées professionnels ? Vous avez réussi à mettre en place une Licence bidisciplinaire, tel qu'en atteste l'intitulé de la mention du diplôme. Il est donc dommage de ne pas promouvoir la préparation de concours bidisciplinaires qui offrent des débouchés importants. L'engagement de l'Université dans cette voie permettrait de valoriser à nouveau ces concours qui souffrent d'une mauvaise image. Je soulignerai également le fait que la bidisciplinarité n'implique pas l'étude d'une discipline au détriment de l'autre, chacune conservant son âme.

Agnès SPIQUEL

Je préciserai que nous sommes confrontés à un problème de volume. Mes collègues, par exemple, soulignent la nécessité absolue, pour les étudiants désireux de préparer le CAPES, d'assister à cinq semestres de cours de linguistique. Il me semble cependant que nous pourrions inciter nos étudiants du parcours de CMA à envisager de passer le CAPLP. Je ferai part de vos réflexions à mes collègues. Je soulignerai enfin que c'est plutôt la méconnaissance et non le mépris qui nous a jusqu'à présent fait négliger ces possibilités.



Philippe CHARIGNON

Je vous informe que nous tiendrons, le 9 mai prochain, un séminaire Europe, dans le cadre du déroulement du processus de Bologne. Cet évènement sera l'occasion de confronter les pratiques de nos collègues européens sur des thématiques précises. Deux thèmes seront alors abordés : la définition et l'attribution des ECTS et l'identification des compétences.

Je vous signale également le séminaire du 6 juillet prochain portant sur les dispositifs et pratiques en vigueur pour stimuler et faciliter la mobilité, franco-française et européenne.



Restitution des ateliers n°2 et 3 sur la notion de tronc commun

Patricia ARNAULT

Directrice adjointe de l'UFR des sciences fondamentales et appliquées, Université de Poitiers

1. Définition du tronc commun

Le tronc commun est mis en œuvre, selon les universités, la composante et la mention, pour des durées variables, allant du niveau S1 jusqu'au niveau S4. Nous avons constaté que le tronc commun, lorsqu'il est organisé au niveau de la mention, se révèle très tubulaire. Il est parfois mis en œuvre au niveau d'un portail, c'est-à-dire d'un ensemble de mentions, ou encore d'un domaine, ce dernier cas étant assez rare.

Nous nous sommes demandé si l'ensemble des matières était obligatoire au niveau du tronc commun. Après avoir répondu par l'affirmative, certains participants ont cependant indiqué que leur tronc commun était composé d'UE optionnelles, pour une part limitée, toutefois.

Il semble que le tronc commun soit composé d'une première partie permettant d'aborder des aspects transversaux, tels que la méthodologie universitaire, le C2I ou encore la culture générale. Cette partie, variable, concerne donc tous les étudiants de Licence. La seconde partie du tronc commun est plutôt disciplinaire, liée au domaine de compétences, au portail ou à la mention, selon les cas.

2. Les objectifs du tronc commun

Le tronc commun doit permettre l'orientation progressive, faciliter les passerelles et éventuellement la réorientation. Il s'agit également de mettre en œuvre la pluridisciplinarité et la transversalité. Enfin, le tronc commun favorisera l'introduction de la culture générale et de la méthodologie, afin que nos étudiants aient un socle commun de connaissances.

3. Les freins à la mise en place du tronc commun

La notion de tronc commun est difficile à appréhender, et ce du fait, par exemple, des contraintes liées aux objectifs des concours de l'enseignement. Par ailleurs, la mise en place du tronc commun peut s'avérer complexe par manque cruel, dans certaines UFR, de ressources humaines (en particulier pour le L1). D'où le recours aux compétences externes, ce qui génère des coûts et impose des redéploiements parfois douloureux. La conception d'un tronc commun occasionne inévitablement des questionnements liés à la manière de respecter les caractéristiques des deux populations étudiantes qui cohabitent : les déterminés et les indécis. Comment faire en sorte qu'une UE réponde aux attentes des étudiants déjà experts et de ceux qui découvrent le sujet ?

4. Conclusion

La proposition du tronc commun ne repose-t-elle pas sur la différence entre les compétences du bachelier et celles qui sont attendues par l'Université ? Faut-il parler de semestre(s) tampon(s) ou encore de terminale bis ?



Echanges avec la salle

Marie-Pierre DORVILLE, chargée de mission Apogée – Université de Paris 11

Nous avons peu abordé l'aspect organisationnel de la mise en œuvre d'un tronc commun, qui constitue pourtant l'un des freins à cette évolution. Le problème est d'autant plus important que l'offre de formation est complexe. Il semble parfois impossible de mettre en œuvre un tronc commun. Aussi l'aspect organisationnel semble-t-il parfois primer sur le pédagogique.

Patricia ARNAULT

Si, dans certains cas, la réalisation d'un véritable tronc commun semble improbable, il convient alors d'être plus modeste et de l'imaginer le meilleur possible, en fonction de la configuration spécifique de mentions à laquelle nous sommes confrontés. Le tronc commun devra prendre en compte les possibilités de réorientation à mettre en œuvre et répondre aux exigences du parcours individualisé. Il conviendra également, dans quelques années, d'évaluer le dispositif auprès des étudiants pour étudier les pistes d'amélioration possibles. Le tronc commun pourrait également être envisagé au niveau d'un PRES, par exemple, dans le but de faciliter la mobilité des étudiants entre les universités concernées.

De la salle

Je souhaiterais réagir au sujet de votre conclusion, qui, me semble-t-il, n'emporterait pas l'adhésion de nos collègues du second degré. Il me semble que l'Université ne devrait pas attendre de compétences autres que celles que possède effectivement le bachelier, nouvel étudiant.

Patricia ARNAULT

En théorie, je souscris à votre point de vue. Il reste que, dans la réalité, nous avons dû monter des dispositifs de type « action plus », liaison lycée-université...

De la salle

La meilleure réponse à la question posée ne réside pas dans la mise en place de semestres « tampons » mais bien davantage dans la mise en place d'une articulation plus grande entre lycées et universités.

Patricia ARNAULT

Je vous l'accorde. En effet, il convient de ne pas nier la fracture existante entre le lycée et l'université ; il convient de l'accompagner.

Joël BOISSOLES, Vice-président CEVU – Université de Rennes I

Il s'agit en effet d'un constat qui pose la question plus générale de la sélection à l'Université.

Domitien DEBOUZIE

Avez-vous, au cours de vos ateliers, discuté de l'existence d'un tronc commun et de la mobilisation de ressources provenant de plusieurs UFR ? Dans certaines universités, la question s'est posée de redéfinir le contour des UFR.

Joël BOISSOLES

Nous n'avons pas abordé cette question dans mon atelier, des cloisonnements importants existant entre les différentes UFR.

Patricia ARNAULT

Dans notre atelier, nous avons évoqué les coûts engendrés par la transversalité. Nous avons également suggéré le fait que les UE libres devraient idéalement être gérées au niveau central de l'Université. Il est parfois difficile de s'accorder entre composantes d'établissement. A l'Université de Poitiers, nous envisageons actuellement de faire bénéficier les étudiants de Sciences de cours



dispensés par des enseignants de l'UFR de Droit et de l'UFR de Sciences Économiques, sur des sujets tels que la propriété intellectuelle. Cette simple coopération entre UFR d'une même université est déjà parfois difficile à mettre en place, suivant les contextes locaux.

Domitien DEBOUZIE

Je souhaitais en réalité savoir si vous aviez connaissance de cas dans lesquels les UFR de domaines de formation différents, présentes dans certaines grandes universités, s'accordaient pour mettre en place un tronc commun. Il se peut également qu'un domaine de formation dépende de plusieurs UFR.

Christian MORZEWSKI, Premier Vice-président de l'Université d'Arras – Artois

Notez qu'à l'Université d'Artois, nous avons mis en place, depuis maintenant deux ans, un Master commun entre les UFR de Lettres et de Langues. Un tronc commun en Licence rassemble à présent les étudiants de L1 de ces UFR et conduira certainement, à terme, à la fusion des deux entités.

Marie-Pierre DORVILLE

De notre côté, nous n'avons pas pu mettre en place de tronc commun en Licence, mais seulement en Master.

Joël BOISSOLES

Ces problématiques tiennent en effet à la dimension du portail. À Amiens, l'Université offre deux grands domaines de formation, en Droit et en Sciences économiques et gestion. Les cloisonnements sont très importants entre ces deux UFR qui n'ont pas la préoccupation de mettre en commun certaines UE.

Patricia ARNAULT

Il me semble que seuls les Présidents d'Université peuvent résoudre ce type de problème. C'est la question de la gouvernance des universités qui est posée. Le statut des établissements ou composantes souhaitant travailler ensemble peut également constituer un obstacle important à la mise en œuvre d'un tronc commun.

Bruno BETHOUART, Vice-président CEVU – Université Littoral – Côte d'Opale

J'indique que l'Université du Littoral – Côte d'Opale n'est pas constituée d'UFR mais de départements d'enseignement et de laboratoires, en vertu d'un statut dérogatoire. Nous procédons grâce à une gestion par sites et non par départements. Nous connaissons donc moins de problèmes quant à la mutualisation.



Restitution de l'atelier n°1 sur la notion de tronc commun

Christian MORZEWSKI

Premier Vice-président de l'Université d'Arras – Artois

Notre atelier était consacré aux difficultés de la mise en œuvre du tronc commun dans les secteurs des Lettres, des Langues, et des Sciences humaines. Afin de définir ce qui relève du tronc commun, nous nous sommes référés au critère d'utilité à l'orientation progressive ou à la réorientation de l'étudiant, ce qui conduit à exclure un certain nombre d'enseignements transversaux.

Nous avons tout d'abord noté l'implication enthousiaste des équipes des secteurs des Lettres et Sciences humaines pour ce qui est du chantier du tronc commun. Le retour d'expérience en la matière est toutefois partiel. Les délimitations et accréditations sont très diverses d'un établissement à l'autre. La disparité est très certainement liée au flou de la notion de tronc commun. L'insuffisance des consignes fournies par la DES a engagé les établissements dans des expérimentations très différentes, allant de la mise en place d'options minimalistes (C2I, LVE, UE libres...) jusqu'à des constructions bien plus ambitieuses, le tronc commun étant accrédité de 120 crédits ECTS parfois. Rappelons cependant que la volonté de mettre en œuvre un maximum d'UE dans le cadre du tronc commun peut en tuer l'esprit.

Il semble que la réussite du dispositif soit liée à quelques critères d'importance. C'est le souci premier d'orientation progressive de l'étudiant qui doit conditionner la conception du tronc commun. La non tubularité de la formation doit être de mise.

La définition préalable des besoins de l'étudiant et des compétences à acquérir au moment de la certification doit également être prise en considération pour juger de la pertinence d'un enseignement dans un tronc commun. L'intérêt de l'étudiant doit se trouver au cœur du dispositif.

Par ailleurs, la confection *ex nihilo* d'enseignements nouveaux apparaît également comme une condition de réussite d'un tronc commun.

En outre, le souci d'une relative pluridisciplinarité ne doit pas entraîner certains effets pervers tels que le risque de désaffiliation d'un étudiant à la discipline qu'il a choisie. Notons également que la mise en œuvre du tronc commun ne doit pas entraîner un préjudice disciplinaire, compte tenu de la situation de mise en concurrence des universités et de la nature des concours qui ont parfois un spectre étroitement disciplinaire. Enfin, le tronc commun ne devrait pas générer une difficulté accrue de réussite aux examens.

La mise en œuvre réussie d'un tronc commun suppose une réflexion sur les conditions matérielles et systémiques requises. Ainsi, il convient de prendre en compte le caractère mono ou pluridisciplinaire de telle ou telle filière. Le poids des structures elles-mêmes joue également un rôle ; leur appétence à la mutualisation peut être un frein ou un levier à ne pas négliger.

Il conviendra également de porter une attention toute particulière à l'étudiant au moment de sa sortie du tronc commun. Il conviendra aussi de prendre garde à une éventuelle discontinuité en L2 et en L3.

En conclusion, s'agissant de la réorientation, nous pouvons affirmer « on aura vraiment tout tenté ».



Clôture de la journée

Domitien DEBOUZIE

Président du Comité de suivi de la licence LMD

1. Rappel des problématiques

Je rappellerai les répercussions de la LOLF sur l'activité des universités. Ainsi, 50 % d'une classe âge doit-elle obtenir un diplôme d'un niveau équivalent à Bac +2. La lutte contre l'échec constitue l'une des grandes priorités, d'où la nécessité de mettre en œuvre des dispositifs permettant l'orientation progressive et la réorientation. Les méthodes pédagogiques doivent également être adaptées à la diversité des étudiants. Enfin, la LOLF pose la question de l'égalité des chances.

L'étudiant doit être placé au centre du dispositif, ce qui constitue un changement culturel important. Il s'agit de déterminer la nature des compétences que nous souhaitons voir nos étudiants acquérir en fin de Licence, de Master ou de Doctorat. Il s'agit également de définir la nature de l'insertion professionnelle possible pour ces étudiants. Chaque UE et son assemblage avec d'autres devront être examinés en fonction de ces considérations.

Le contexte européen joue un rôle important. Nos formations et nos services devraient être évalués en fonction d'une démarche qualité.

L'Université est également confrontée à l'enjeu de sa propre promotion au sein du système français. Nous devons œuvrer à la visibilité et à l'attractivité de l'Université française aux niveaux national et international.

2. Rappel des définitions

2.1. Les innovations pédagogiques

J'ai noté une certaine confusion entre innovations organisationnelles et pédagogiques. J'ai également constaté une variabilité forte des notions selon les disciplines et les établissements.

2.2. Le tronc commun

J'ai été davantage surpris par les différentes perceptions du tronc commun. Une certaine confusion prévaut quant au contenu du mot « tronc ». De mon point de vue, les UE transversales constituent un habillage mais en aucun cas le tronc. Ce sont les UE fondamentales qui doivent définir le tronc commun.

Dans le domaine des Sciences humaines et sociales, apparaissent les notions de majeur et de mineur, absentes dans le secteur des Sciences dures. J'ai également découvert la notion d'UE semi-commune. Il est par ailleurs assez paradoxal de concevoir l'existence d'UE optionnelles dans le tronc commun. Toutes les UE d'un tronc commun devraient être obligatoires. Un tronc commun doit donc être constitué d'UE fondamentales et obligatoires.



3. Les freins aux innovations pédagogiques et à la mise en place du tronc commun

Au nombre des freins à la mise en œuvre d'innovations pédagogiques et du tronc commun, j'ai tout d'abord relevé la faible appropriation par les enseignants-chercheurs de ces deux concepts. Ceux-ci possèdent, en effet, une grande culture de défense de leur discipline.

Le statut actuel de l'enseignant-chercheur pose également problème, tout comme la faible reconnaissance de ses investissements dans le domaine de la pédagogie. Certains ont suggéré la création d'un portfolio pédagogique de l'enseignant. A nous de mettre en avant cette notion et de l'intégrer pleinement aux plans de carrière.

Les liens très distendus entre l'Université et l'enseignement du second degré sont également invoqués. C'est une certaine méconnaissance des programmes et des méthodes utilisés dans le second degré qui prévaut parmi les enseignants du supérieur. Nous devons également imaginer un moyen de mesurer les compétences acquises par les bacheliers. En effet, l'Université doit tenir compte des compétences effectivement acquises après le Bac. Les enseignants-chercheurs doivent être conscients du niveau moyen des bacheliers et également de la variabilité de la compétence selon l'individu.

Le manque de moyens constitue également un frein à la mise en place des innovations pédagogiques et du tronc commun. Notons néanmoins que la part moyenne accordée par l'Etat à chaque étudiant de l'enseignement supérieur est comparable, en valeur absolue, à celle qui est consentie dans les autres pays de l'OCDE. Nous devons donc étudier d'autres pistes de financement telles que les droits d'inscription ou encore le recours aux fonds des collectivités locales et du secteur privé.

Un problème organisationnel se pose également. Il s'agit de réguler les heures complémentaires induites par la mise en place du LMD. La mutualisation offre une solution à ce problème.

La structure en composante peut également constituer un terrible obstacle au système.

4. Remarques personnelles

Il me semble fondamental que les processus de tronc commun et des innovations pédagogiques soient partie intégrante du contrat établissement, ce dernier devant prendre position dans ces domaines. Une telle pratique permettra également de garantir la pérennité du système. Cette inscription au contrat d'établissement suppose au préalable une évaluation des propositions.

En France, nous ne disposons pas de spécialistes en innovations pédagogiques. Je constate que les enseignants-chercheurs ne bénéficient que très peu de transferts de la part de l'Institut national de la recherche pédagogique (INRP) qui devrait diffuser ses connaissances au profit de l'Université.

Je vous ferai part de ma surprise quant à l'absence d'évocation des TICE. Les TICE, en tant qu'outils pédagogiques, modifient pourtant les pratiques d'enseignement et les méthodes pédagogiques. Il nous faudra initier le débat à ce sujet.

Vous n'avez pas non plus évoqué le sort des étudiants étrangers. Ces derniers, comme ceux qui sont issus de zones défavorisées, posent des problèmes particuliers. Selon Jean-Marc Monteil, il semble qu'il y ait un décalage dans les codes culturels entre ces jeunes et les enseignants. Ils ne possèdent pas le même référentiel culturel. Il conviendrait de mesurer ce décalage, qui pourrait par ailleurs expliquer un certain nombre de difficultés que nous rencontrons actuellement.

Quid de la mobilité des étudiants ? Notez que nos collègues italiens, après avoir mis en place le LMD, ont observé une diminution de la mobilité étudiante à l'intérieur de leur pays. Au vu de la complexité



actuelle de nos maquettes, il ne sera pas aisé pour un étudiant de changer d'établissement en cours de Licence. La validation des crédits ECTS pourrait alors poser problème.

Je note également que le LMD renvoie au problème sous-jacent de la gouvernance de l'Université. L'intensité du pilotage par l'Université constitue une des clés du succès de la mise en place de la réforme LMD. Je m'interroge également sur l'approche de la recherche, selon les disciplines. Ce dernier point pourrait également avoir des incidences sur la mise en place du LMD.