

**"La déclinaison des diplômes LMD  
en compétences  
et  
la présentation de l'annexe descriptive"**

**mardi 6 juillet 2004**

**- compte-rendu -**



## TABLE DES MATIERES

### **L'identification des compétences : un outil stratégique indispensable à la construction des parcours de formation..... 5**

Michel LUSSAULT

*Président de l'Université de Tours François Rabelais*

- I. Les enjeux de la notion de compétence ..... 5
  - 1. Les apprenants sont des individus ..... 5
  - 2. Les apprenants sont des acteurs ..... 5
- II. Décliner les diplômes en compétences ..... 6
  - 1. Objectiver le savoir ..... 6
  - 2. Le programme évaluatif ..... 6
  - 3. Le contrat communicationnel d'apprentissage ..... 6
  - 4. Les défis et les enjeux ..... 7

### **L'approche par compétences dans l'enseignement universitaire : enjeux, avantages et limites ..... 8**

Marc ROMAINVILLE

*Professeur au département éducation et technologie.*

*Facultés universitaires de Namur, Belgique*

- I. Introduction : la mobilisation des savoirs ..... 8
- II. Les origines de l'approche par compétences ..... 8
- III. Les ruptures ..... 9
  - 1. Les enjeux de ces ruptures ..... 9
- IV. Les écueils ..... 10
- Débat avec la salle ..... 11

### **Table ronde : De l'intérêt de décliner les diplômes en termes de compétences ? ..... 14**

La table ronde était animée par Yves LICHTENBERGER

*Président de l'Université de Marne la Vallée*

### **Construire des repères communs ..... 14**

Yves LICHTENBERGER

- I. Le diplôme : nécessaire mais pas suffisant ..... 14
- II. Les trois dimensions du LMD ..... 14
  - 1. La polarisation des niveaux ..... 14
  - 2. Le travail personnel ..... 15
  - 3. L'articulation des acteurs ..... 15

### **La Commission nationale de la certification professionnelle ..... 16**

Michel FEUTRIE

*Secrétaire général de la Commission nationale de certification professionnelle (CNCP)*

- I. Le rôle et le fonctionnement de la CNCP ..... 16
- II. La nouvelle procédure ..... 16
  - 1. La rupture entre formation et certification ..... 16
  - 2. Le poids des partenaires sociaux ..... 16



3. La prise en compte de toutes les certifications .....	17
III. Le répertoire .....	17
IV. L'enregistrement des diplômes et des titres de l'enseignement supérieur .....	17
<b>La dimension territoriale de la formation .....</b>	<b>18</b>
Philippe CHEVREUL <i>Conseiller régional des pays de la Loire</i>	
I. Les compétences de la région .....	18
II. Diplômes et compétences .....	18
III. Formation continue et apprentissage .....	18
<b>La contextualisation du programme LMD .....</b>	<b>19</b>
Bernard FROMENT <i>Président de la Conférence des Directeurs de service universitaire de formation continue (CDSUFC)</i>	
<b>L'exemple de Veolia : Le contrat de développement des compétences .....</b>	<b>20</b>
Vincent MERLE <i>Professeur au CNAM</i>	
I. Le contrat .....	20
II. Les origines de cette politique .....	20
III. Les évolutions de la politique de ressources humaines .....	20
Débat avec la salle .....	22
<b>Expériences d'universités : Comment décliner les diplômes LMD en compétences ? .....</b>	<b>23</b>
<b>Diplômes universitaires, capacités et compétences .....</b>	<b>23</b>
Nicole QUETIN <i>Vice-Présidente CEVU, Université d'Evry-Val d'Essonne</i>	
I. La notion de compétence .....	23
1. Compétences ou capacités ? .....	23
2. « Métier » d'étudiant et compétences universitaires .....	23
II. Qualifier les acquis d'un apprenant .....	24
1. Le passage de l'université à l'entreprise .....	24
2. La démarche de VAE .....	25
3. Mesure des capacités et compétences .....	25
<b>SUIO – Relations professionnelles, stages - emploi .....</b>	<b>26</b>
Marc GIMONET <i>Responsable des relations professionnelles, stages et emploi, Université Haute- Bretagne-Rennes II</i>	
I. L'origine du dispositif Interface Compétences .....	26
II. Le dispositif .....	26
1. Public, objectif, moyen, outil .....	26
2. Les résultats attendus .....	26
3. Les formations ciblées .....	27
4. Une logique réticulaire .....	27



5. La structure de la fiche .....	27
-----------------------------------	----

## **Projet Compétences CURA .....28**

Marie France SOULAGE

*Membre du projet « compétences », conférence universitaire Rhône-Alpes (CURA) et chargée de l'aide à l'insertion professionnelle à la cellule d'accueil, d'information et d'orientation, Université Joseph Fourier-Grenoble I*

I. Les enjeux et objectifs .....	28
1. Les objectifs de la démarche .....	28
2. Les publics ciblés dans le projet .....	28
II. Le dispositif projet .....	28
III. Les résultats .....	29
IV. Les perspectives .....	29

## **Le module FH de l'université de Lyon I .....31**

Brigitte PAULIGNAN

*Maître de conférences, Université Claude Bernard-Lyon I*

I. Origine de la démarche .....	31
II. La définition des compétences .....	31
III. Les résultats .....	32
Débat avec la salle .....	33

## **Les enjeux d'une annexe descriptive au diplôme et les principales préconisations .....35**

Jean-Pierre KOROLITSKI

*Adjoint au Directeur de l'enseignement supérieur, MENESR*

I. L'annexe descriptive .....	35
II. Le répertoire national des certifications professionnelles .....	35

Domitien DEBOUZIE

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

I. La description des objectifs .....	36
II. La description des compétences .....	36
III. Les acteurs de la définition des compétences .....	37
Débat avec la salle .....	38

## **Clôture de la journée ..... 41**

Jean-Pierre KOROLITSKI

Domitien DEBOUZIE



# **L'identification des compétences : un outil stratégique indispensable à la construction des parcours de formation**

**Michel LUSSAULT**

*Président de l'Université de Tours François Rabelais*

Je me trouve sans doute dans la situation la pire qui soit ; en effet, aucun des pré-requis pour qu'une situation pédagogique se déroule convenablement n'est présent. Je ne sais à peu près rien de vos compétences préalables ni de ce que vous attendez de cette journée ! Je vais néanmoins vous dire quelques mots sur le sujet de l'identification des compétences. Mon propos sera général pour qualifier les enjeux d'une réflexion par les compétences au niveau qui est le mien en tant que Président d'université mais aussi universitaire. S'interroger sur l'activité d'enseignement à partir de la notion de compétences me semble nécessaire pour deux raisons que je vais expliciter.

## **I. Les enjeux de la notion de compétence**

### **1. Les apprenants sont des individus**

Ceux à qui nous apprenons sont des individus. Dans une situation d'apprentissage, on a en général tendance à considérer que l'on a en face de soi un collectif mais rarement des individus en tant que tels. Précisons aussi que ces individus sont des personnes. La personne renvoie à ce qui est de l'ordre du psychoaffectif et au caractère personnel de l'individu. A confondre les deux on s'expose à un travers dommageable lorsque l'on évalue les compétences car le jugement évaluatif devient un jugement moral, ce qu'il ne doit pas être. Les jugements de valeur sont pratiquement toujours liés à ces confusions. Je passe mon temps à dire à mes étudiants que s'ils n'ont pas les compétences requises, ils n'en sont pas moins des êtres humains respectables qui ont un avenir, et que je considère comme tels. Je ne suis pas certain que ce contrat de confiance soit à la base de toutes les situations d'apprentissage.

### **2. Les apprenants sont des acteurs**

Raisonné en termes de compétences, c'est raisonner en termes d'individus capables d'agir c'est-à-dire postuler que celui qui est en face est un acteur des situations d'apprentissage. Il est dans l'action, qui n'est pas uniquement une action de réception. Nos pratiques pédagogiques ne me semblent pas toujours émancipées de ce modèle de l'élève simple récepteur. Certains considèrent que l'élève est co-constructeur des savoirs livrés et acquis au sein de la situation d'apprentissage. Quant à moi, j'estime qu'il est nécessaire d'accepter que les étudiants soient des individus acteurs. Nous devons mobiliser la capacité de ces acteurs à agir à partir de compétences si l'on accepte cette distinction entre compétences et capacités. Ils doivent être capables de maîtriser et d'activer des savoirs donc des ensembles cognitifs isolés et isolables. Le problème est que, très souvent, on apprend à nos étudiants que le savoir est une chose naturelle, ce qui est une erreur. Je suis frappé de voir à quel point beaucoup de pédagogues ont oublié qu'avant de savoir, leur état était celui de la méconnaissance. Cette maîtrise du savoir s'accompagne de la maîtrise de savoir-faire c'est-à-dire des compétences procédurales. Nous avons aussi mission de faire que ces individus que sont les étudiants soient en mesure de maîtriser des attitudes. Dans la tradition française, il était indigne de penser qu'on pouvait apprendre à quelqu'un des attitudes ou des comportements car on y voyait une remise en question de la liberté de ces individus. Or,



la norme d'attitude communément apprise n'est pas apprise naturellement, elle est socialement construite.

Ce que j'ai vu lorsque j'ai préparé le LMD ne m'a pas rassuré sur l'idéologie pédagogique standard de la plupart des universitaires. Grâce à cette approche par les compétences, l'individu est acteur de savoirs, d'attitudes et de procédures. Il me semble qu'on doit sortir de l'impasse encore trop courante de l'ineffable et de l'indicible résultant d'une idéologie de la transmission qui serait le résultat d'une vocation. Je constate que beaucoup de nos collègues sont encore dans cet état d'esprit. J'observe aussi beaucoup de condescendance, voire un peu de mépris dans la relation pédagogique standard alors qu'il convient de considérer les étudiants comme des individus en construction, ce que nous sommes aussi.

## **II. Décliner les diplômes en compétences**

### **1. Objectiver le savoir**

Objectiver le savoir suppose d'abord que les pédagogues puissent coder leurs connaissances en compétences. Cela revient à cerner les noyaux durs de ce savoir mais aussi les limites. La chose n'est pas simple car la plupart des pédagogues savent mal délimiter leurs savoirs, c'est-à-dire définir en compréhension et en extension ce qu'ils savent et ce qu'ils ne savent pas. Pour traduire ces savoirs en compétences, il va falloir opérer une deuxième traduction, la transposition didactique, pour faire en sorte que les étudiants acquièrent les compétences que l'on a définies comme essentielles dans le cadre d'une progression raisonnée d'un parcours d'apprentissage. Ce pré-requis de définition par les pédagogues de ce que sont leurs savoirs et leurs traductions en compétences est essentiel à la logique d'identification des compétences pour les étudiants. Dans le cas contraire, les compétences identifiées sont illusoire. En effet, on ne peut être certains que ces pédagogues seront capables de faire en sorte que les étudiants acquièrent les compétences jugées nécessaires.

### **2. Le programme évaluatif**

Nous touchons là à des notions clés de la didactique, qui est une discipline nécessaire. Elle ne se limite pas à la pédagogie, elle s'appuie sur les notions de transposition, de cohérence ainsi que sur une exigence d'intégrer, dès le début du processus, la réflexion sur l'évaluation. Il est extrêmement difficile de développer une démarche par compétences si on n'est pas intransigeant sur les processus d'évaluation. J'emploie le terme de programme évaluatif car l'évaluation n'est jamais exclusivement un acte terminal mais une tension permanente à l'intérieur d'un processus. Cette évaluation est souvent le parent pauvre de l'activité pédagogique en France où nous en avons une conception très restrictive. J'estime que, aujourd'hui, la situation en matière d'évaluation est régressive dans l'enseignement secondaire et supérieur. On revient à une évaluation sommative débouchant sur la note, qui est une convention évaluative qui a peu d'intérêt mais que l'on finit par réifier et considérer comme une chose ayant du sens. Or, une note ne signifie rien en dehors d'un contrat évaluatif clair où l'on comprend ce que signifie cet indicateur dans un gradient qui varie de l'absence de maîtrise à la totale maîtrise d'une compétence particulière.

### **3. Le contrat communicationnel d'apprentissage**

Un pédagogue doit prouver qu'il est capable d'enseigner à ceux qui sont co-constructeurs de la situation d'apprentissage : c'est le contrat communicationnel et de formation avec les étudiants. Ces processus que le pédagogue met en œuvre instruisent et élèvent les individus. L'instruction, qui est un mot dont on a souvent négligé le sens, signifie qu'il existe un processus d'instruction renvoyant à des actions combinées et effectives très éloignées



d'une simple relation de sujet connaissant à sujet méconnaissant. Cette relation est nécessairement une relation de partage et non une relation d'assujettissement.

Par ailleurs, il n'y a pas qu'une seule manière d'aborder les compétences, la pédagogie ou la transposition didactique. La pédagogie par projets est peu diffusée dans l'enseignement général français, elle l'est davantage dans l'enseignement technique et elle est développée de façon sauvage dans certaines filières terminales de type préparation à la recherche. Cette pédagogie n'est pas la seule, une pédagogie magistrale peut être tout à fait adaptée. Cela dépend de ce que l'on souhaite faire acquérir aux étudiants dans la perspective de l'objectif qu'on assigne à cette préparation. En effet, tout acte pédagogique est préparatoire et, selon l'objectif fixé, on peut choisir la pédagogie adaptée. J'ajoute que cela dépend également de la discipline. Ludwig Wittgenstein enseignait la philosophie à Cambridge dans les années 30. Lors de l'une des séquences les plus célèbres, il est arrivé avec un gobe-mouche qu'il a posé devant ses élèves avant de s'en aller en les laissant avec comme seule consigne de rester le regarder. La semaine suivante, il leur a demandé ce qu'ils en ont pensé. Evidemment, les étudiants ne savaient que dire. Il a alors expliqué que les mouches sont des organismes extrêmement sophistiqués, qui n'ont pas eu besoin d'évoluer pendant 4 milliards d'années. Pourtant, elles n'arrivent pas à sortir de cet objet rudimentaire. En effet, leur instinct les incite à remonter vers la lumière alors qu'elles devraient descendre et remonter le puits. Ludwig Wittgenstein en conclut que philosopher n'est pas naturel et que la philosophie doit aider les mouches à sortir des gobe-mouches ! Il s'agit d'un formidable exemple de situation d'apprentissage fondée sur des identifications claires. Il souhaitait faire passer une définition simple de ce qu'est pour lui, la pratique de la philosophie. Il a trouvé la situation d'apprentissage parfaite avec une économie de moyens remarquable. En revanche, il était moins performant dans les situations d'évaluation puisqu'il n'évaluait jamais !

#### **4. Les défis et les enjeux**

Dans le cadre du LMD, nous ne pourrions donner du sens à la notion de parcours si nous n'avons pas le courage d'aborder de front ces questions de compétences et d'apprentissage. Nous devons rompre avec des modes d'enseignement tributaires des modèles canoniques désuets de l'enseignement linéaire. Nous devons accepter de nous confronter au risque de la définition des compétences qui sont les nôtres et que nous voulons transmettre pour que ces parcours aient du sens. Dans le cas contraire, soit nos étudiants choisiront les filières « tubes » confortables, soit nous flatterons la dérive utilitariste des étudiants, soit encore nous favoriserons l'errance ludique.

Les changements à opérer heurtent de front les traditions universitaires qui sont : ne pas parler de ce qu'on sait sauf dans les formes très codifiées de l'échange scientifique et ne pas parler de ce que l'on fait. Le travail collectif se réduit trop souvent à l'agrégation d'individus qui font ce qu'ils veulent au lieu de reposer sur une mutualisation critique des pratiques et une co-construction en commun des parcours, des progressions et des programmations. Au bout du compte, en tant qu'universitaires, il nous faut porter nos étudiants à l'autonomie problématique. Car un pédagogue qui réussit est un pédagogue qui disparaît.



# L'approche par compétences dans l'enseignement universitaire : enjeux, avantages et limites

**Marc ROMAINVILLE**

*Professeur au département éducation et technologie.  
Facultés universitaires de Namur, Belgique*

## **I. Introduction : la mobilisation des savoirs**

Il existe beaucoup d'ouvrages sur l'irrésistible ascension du concept de compétence en éducation et je vais donc être outrageusement simplificateur. Depuis quinze à vingt ans, un grand nombre de systèmes éducatifs a été touché par ce mouvement de l'approche par compétences, de la maternelle à l'université. Le cœur de cette approche est une inflexion donnée aux finalités des systèmes éducatifs. En effet, on s'est rendu compte que les systèmes éducatifs échouaient dans certaines de leurs finalités. L'approche par compétences a tenté de recentrer ces finalités vers la mobilisation car on observait le développement des savoirs morts, c'est-à-dire des savoirs que l'élève a été capable de comprendre et de restituer mais qu'il se montre incapable de réactiver face à une situation dans laquelle ces savoirs seraient pourtant pertinents. De très nombreuses études décrivent ce processus. J'ai en charge un cours de didactique générale dans le cadre de l'agrégation. Je dédie quatre heures de cours sur la nécessité d'éviter la transmission de pronostics négatifs car, en la matière, nous constatons une réalisation automatique des prophéties ! Un des étudiants enseignants que j'accompagnais en stage m'a fait part de ses difficultés avec des élèves qu'il qualifiait d'idiots. Il avait appris ce que je lui avais enseigné mais était incapable de mobiliser cet enseignement dans le monde réel. En optant pour une approche par compétences, ce que nous essayons de transmettre à nos étudiants sont des outils pour penser et agir dans le monde.

## **II. Les origines de l'approche par compétences**

Notre système d'enseignement secondaire est passé à l'approche par compétences depuis 1997. Un décret définit la compétence comme « l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. » La plupart des systèmes éducatifs ont été confrontés à une explosion des savoirs et le temps scolaire s'est allongé, l'obligation scolaire ayant été portée de 14 à 16 puis à 18 ans dans la plupart des pays européens. Or, on a constaté une faillite de la pédagogie de la transmission classique. Nous avons demandé à des étudiants de présenter à nouveau un examen trois jours après l'examen officiel. La première réaction de la majorité des étudiants fut le refus et la fuite. Parmi ceux qui ont accepté l'expérience, nous avons constaté qu'un tiers des étudiants ayant réussi le premier examen échouait au second, pourtant identique. Cela illustre la notion de savoirs morts. Par ailleurs, les rapports entre la société et l'école ont profondément changé. La société explicite désormais des demandes précises, ce qu'elle n'osait pas faire dans les années 50 ou 60. Le récent rapport Aghion et Cohen (« Education et croissance ») montre que le niveau de compétitivité d'un pays est lié à la qualité de la formation et, particulièrement pour des pays avancés, à la qualité de la formation supérieure. Par ailleurs, ce qu'on attend de ces étudiants est l'aptitude à innover.





### III. Les ruptures

Mise en oeuvre à l'université l'approche par compétences engendre trois ruptures dans la façon d'y concevoir la formation.

- On demande désormais aux enseignants de définir leurs **objectifs**.
- De plus, ces objectifs devraient être dorénavant définis **en termes d'acquis** à installer chez les étudiants, alors que les parcours universitaires sont en général conçus selon une logique interne du contenu.
- Enfin, ces objectifs devraient être déclinés **en termes d'acquis de compétences** c'est-à-dire en fonction des outils pour agir et penser dans le monde que l'on souhaite que l'étudiant maîtrise à l'issue de la formation. Cela est encore plus nouveau car traditionnellement, l'enseignement universitaire était théorique, l'application et la mobilisation des savoirs dans le réel étaient considérées comme accessoires.

#### 1. Les enjeux de ces ruptures

Si l'approche par compétences engendre des ruptures, le jeu en vaut cependant la chandelle car cette nouvelle approche permettrait de relever un certain nombre de défis qui se posent à la formation universitaire.

##### a. La définition des objectifs

Par rapport à la définition des objectifs, les enjeux sont les suivants :

- Expliciter davantage les objectifs permet d'évaluer de manière fidèle, valide et conséquente les acquis des étudiants de l'enseignement supérieur.
- Cette opération d'explicitation favorise aussi la réussite des étudiants dont une des difficultés est de savoir ce que les enseignants attendent d'eux (il convient donc de clarifier le contrat didactique, ce qui contribue à augmenter le taux de réussite).
- Enfin, l'explicitation des objectifs participe aussi à démocratiser la réussite (en effet, en l'absence d'indications claires sur ce qui est attendu, les étudiants qui réussissent le mieux sont ceux qui disposent des outils de décodage implicite).

##### b. La déclinaison en termes d'acquis

S'agissant de la déclinaison en termes d'acquis installés chez les étudiants, l'enjeu est de mettre l'étudiant au centre de la formation universitaire.

##### c. La déclinaison en termes de compétences

Par rapport à la déclinaison en termes de compétences, les enjeux sont les suivants :

- Répondre aux demandes actuelles de la société. Une étude auprès des professionnels qui engagent des étudiants issus des filières de mathématiques montre qu'ils attendent de ces étudiants une capacité au raisonnement, à l'abstraction, à la conceptualisation et à la rigueur. Il s'agit bien de compétences car on ne forme pas à la rigueur avec un enseignement magistral. Les recruteurs attendent également de ces étudiants : créativité, connaissance des organisations et maîtrise de l'incertitude et de la complexité.
- Atteindre les objectifs les plus nobles de la formation universitaire. La spécificité en termes d'acquis de l'enseignement universitaire est précisément l'acquisition de compétences. Des études américaines montrent que l'enseignement supérieur développe des savoir-faire cognitifs comme la capacité à traiter des problèmes



complexes, à raisonner et à argumenter face à des problèmes ouverts et la pensée critique. D'après certaines études, 70 à 80 % des capacités de pensée critique des jeunes de 30 ans ont été acquises uniquement par l'enseignement supérieur alors que 80 % des compétences générales ont été acquises dans l'enseignement secondaire.

De ce point de vue, il n'y a donc pas d'incompatibilité entre des objectifs d'employabilité et l'idéal de la formation universitaire, contrairement à ce que prétendent ceux qui considèrent que l'université s'est professionnalisée à outrance et s'adonne à un utilitarisme servile centré sur le besoin immédiat des entreprises ou, à l'inverse, ceux qui jugent que l'université est une tour d'ivoire. L'idée même d'université s'est construite autour de la complémentarité de ces deux idées. « Le savoir forme », selon la célèbre expression de Von Humboldt et un enseignement authentiquement universitaire doit dès lors être fondé sur la recherche car les qualités attendues des professionnels de haut niveau sont les mêmes que les qualités principales des chercheurs. Par conséquent, la culture générale est paradoxalement très « utile » en matière de formation professionnelle. Selon Louis Liard, remarquable Ministre de l'Enseignement supérieur : « Il faut placer la science au centre même de l'enseignement professionnel, donner à tous des clartés scientifiques sans lesquelles la profession choisie par chacun d'eux serait obscure et ennuyeuse. »

Par ailleurs, si nous souhaitons développer les compétences, cela implique une révision en profondeur de nos méthodes pédagogiques. Il faut recourir à d'autres méthodes que les cours magistraux. A ce titre, le mouvement actuel de l'apprentissage par problèmes dans les facultés d'ingénieurs ou de médecine me paraît souhaitable. Cette approche met au cœur du processus de formation la mobilisation du savoir dès la première année.

#### **IV. Les écueils**

Il nous faut éviter les écueils suivants :

- Se limiter à un sens trop étroit des compétences entendues comme des savoir-faire. Savoir penser, savoir poser un problème ou analyser une situation sont aussi des compétences.
- Ne pas tomber, à l'inverse, dans une transversalité fourre-tout.
- Ne pas appliquer l'approche par compétences avec la même intensité à toutes les disciplines ou filières car certaines s'y prêtent mieux que d'autres. En effet, toutes les disciplines n'ont pas le même rapport au réel.
- Veiller à ce que cette approche, plus exigeante pour les étudiants, n'augmente pas le taux d'échec.
- Limiter l'approche par compétences à une opération cosmétique qui ne remet pas en cause ce que l'on attend des étudiants. Cette approche nécessite une réflexion en équipe pédagogique sur les finalités générales du programme.
- Veiller à éviter les jugements sur les personnes car une évaluation par les compétences risque d'être plus douloureuse pour les étudiants en termes d'image de soi. En effet, le langage de la compétence analyse les situations sous l'angle de la personne.



## **Débat avec la salle**

### **Michel LUSSAULT**

J'insiste sur le fait que les disciplines de sciences humaines ont ceci de particulier qu'une érudition préalable est souvent nécessaire. Dans ce contexte, le recours à des situations magistrales peut avoir de l'importance à partir du moment où cette érudition n'est pas une finalité mais est insérée dans un contexte plus large.

### **Marc MICHEL, Université de Strasbourg II – Marc Bloch**

On constate que le système universitaire a favorisé jusqu'à une date récente une idéologie de la transmission linéaire. Comment imaginer que ce système puisse se convertir à une autre approche qui lui permettrait de transformer l'offre de formation et la pédagogie ? Quels sont les leviers dont nous pouvons disposer pour entraîner cette transformation ? Je précise que je suis très frustré car vous avez dessiné à la fois un idéal et un impossible.

### **Marc ROMAINVILLE**

Je suis moins pessimiste que vous. Lorsque l'AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire) a lancé son colloque de Louvain, en 2002, sur les méthodes actives dans l'enseignement supérieur, les organisateurs ont été surpris par le nombre et la qualité des communications reçues. Par ailleurs, je constate que mes jeunes collègues sont plus sensibles que mes collègues plus anciens aux phénomènes que j'évoquais. Le levier principal me semble être la formation adaptée à la situation de l'enseignant chercheur, c'est-à-dire sur les lieux mêmes où s'effectue l'enseignement.

### **Michel LUSSAULT**

Il me semble que la réponse pourrait être d'ordre socio-politique. On constate qu'un bachelier sur dix choisit de suivre un premier cycle général universitaire. L'essentiel du contingent des bacheliers se dirige vers des IUT, des classes préparatoires ou des écoles STS. Les classes préparatoires aux grandes écoles sont précisément des systèmes où la pédagogie par projets n'existe pas et où subsiste l'idéal napoléonien de l'excellence et de la transmission à une élite éclairée. Il semble donc qu'il y ait une dimension politique et sociale qui nous dépasse. Par ailleurs, la conclusion du rapport Aghion et Cohen montre que ces filières d'excellence sont des filières de reproduction et non des filières de création. Bien que les recruteurs privilégient la créativité, on observe que l'interdisciplinarité qui est souvent à la source de la créativité est difficile à justifier.

Je souscris à ce qui vient d'être dit sur la formation in situ des enseignants, y compris pour la formation des enseignants du secondaire, qui est catastrophique en France. Dans mon université, le programme LMD a consisté à réduire ou à supprimer les cours magistraux en première année et à exiger des équipes de formation une réflexion sur la pédagogie par projet. Des professeurs de l'université de Sherbrooke que nous avons invités nous ont surpris en nous faisant part de leurs méthodes d'enseignement de la médecine. Dès la première année, les étudiants sont confrontés à des cas pratiques et essaient de soigner des malades. Je ne suis pas sûr que ces futurs médecins seront moins performants que les médecins français. J'estime qu'il nous faut aborder courageusement ces questions ; la mise en œuvre du LMD est l'occasion de le faire.

Enfin, nous devons être capables de faire vivre des parcours, et les étudiants doivent savoir quelles compétences ils vont acquérir. L'étudiant doit savoir ce qui l'attend, ce qui lui permet de participer à ce que l'on pourrait appeler un contrat de confiance.



### **De la salle**

Il me semble qu'il faudrait distinguer davantage les savoir-faire et attitudes relatifs au domaine intellectuel de ceux relatifs à des professions. Par ailleurs, il me semble qu'il convient de traiter cette question du recrutement des enseignants qui savent étudier, penser et approfondir un savoir mais n'ont pas d'expertise professionnelle. Pour développer des savoir-faire et des attitudes professionnelles, faut-il des enseignants ou des professionnels ?

Quant à l'expérience que vous évoquiez sur le passage d'un examen blanc trois jours après l'examen officiel, elle ne me semble pas pertinente. En effet, l'enjeu ayant disparu, la motivation nécessaire n'existe plus. De surcroît, il me semble que pour être opérationnel, il est quelquefois nécessaire d'être capable d'oublier ponctuellement un savoir qu'il sera possible de mobiliser à nouveau si le besoin apparaît.

### **Marc ROMAINVILLE**

Dans les expériences que je connais d'approches par les compétences, les professionnels ont été impliqués que ce soit par un dialogue sur les compétences à développer, par des enquêtes auprès des anciens étudiants, ou par l'engagement d'un certain nombre de professionnels comme enseignants. Cependant, j'observe que ces professionnels qui reviennent dans un contexte universitaire reproduisent, parfois très mal, le schéma qu'ils ont connu.

### **Michel LUSSAULT**

J'attire votre attention sur le fait que la somme des connaissances produites en dehors de l'université devient prodigieuse. Dans de nombreuses disciplines, les universitaires ne sont plus les principaux producteurs de compétences et de savoirs bruts. Cela nous interroge sur le type de compétences que nous devons mobiliser chez nos étudiants et le type d'actions à privilégier auprès de nos formateurs. Si nous n'y prenons garde, nous continuerons de croire que nous détenons le monopole de l'enseignement des savoirs alors que d'autres sont beaucoup plus impliqués dans cet enseignement que nous. Par exemple, un enseignement de logistique est dispensé par des enseignants qui ignorent que le groupe Calberson est le plus gros producteur de connaissances scientifiques en la matière. Je considère qu'il n'y a pas d'acte de formation en termes de compétences qui puisse s'émanciper d'une réflexion sur l'économie du savoir. J'estime que les compétences essentielles sont celles qui sont relatives aux capacités à transformer les faits en problèmes. En effet, il est aisé de former rapidement des individus pour acquérir des compétences instrumentales. Enfin, je crois que ce couplage de la recherche et de la formation est essentiel car la situation d'enseignement permet au professeur de modéliser le savoir de telle manière que sa pratique de chercheur en est modifiée.

### **Claude CABOT, Université Paris XI – Paris Sud**

Je suis scientifique, et je constate que mes étudiants ont des difficultés à comprendre ce que l'on attend d'eux. Dans les écoles primaires en France, les instituteurs travaillent avec des référentiels en termes de compétences : il me semble intéressant de développer des contacts avec ces enseignants. Par ailleurs, je remarque que les écoles d'ingénieurs qui travaillent en termes de projets évoquent les problèmes liés au manque de temps de synthèse, et il semble que les cours magistraux ont encore un rôle important. Enfin, je m'interroge sur les moyens de rendre plus visibles les pédagogies des disciplines, puisque l'on ne peut pas séparer les savoirs disciplinaires des compétences.



**Marc ROMAINVILLE**

J'estime, comme vous, que l'on devrait s'intéresser davantage aux leçons que l'on peut tirer des autres niveaux scolaires où cette approche par compétences a été implémentée.

Une des réflexions actuelles sur les pédagogies actives dans la formation universitaire porte sur l'alternance des méthodes, qui serait la plus efficace. A côté de la mobilisation des savoirs sur des problèmes particuliers, un temps de structuration, par l'intermédiaire d'exposés magistraux par exemple, paraît nécessaire, notamment pour les étudiants de faible niveau.



## **TABLE RONDE : DE L'INTERET DE DECLINER LES DIPLOMES EN TERMES DE COMPETENCES ?**

**La table ronde était animée par Yves LICHTENBERGER**

*Président de l'Université de Marne la Vallée*

### **Construire des repères communs**

**Yves LICHTENBERGER**

Je souhaite, en préambule, recommander la lecture du travail réalisé par Marc Romainville pour le Haut Comité d'Evaluation de l'Ecole sur les acquis des étudiants.

#### **I. Le diplôme : nécessaire mais pas suffisant**

Décliner les diplômes renvoie à l'idée que l'on a des savoirs qui s'appliquent, la déclinaison étant un mode d'application. On sait aujourd'hui que le rapport au savoir n'est pas de l'ordre de l'application mais de la récréation et de l'appropriation personnelles. Il faut donc envisager cette déclinaison sous d'autres angles. L'évolution de ces vingt dernières années, qui sont des années de développement de la formation continue, montre que dans les hiérarchies sociales, jamais le diplôme initial n'a autant compté. Contrairement au discours selon lequel le diplôme aurait moins d'importance, on observe un renforcement du poids du diplôme dans les politiques d'entreprises et dans le parcours et la hiérarchisation des individus. Le diplôme est de plus en plus nécessaire et de moins en moins suffisant. Le LMD vise à résorber cet écart entre le nécessaire et le suffisant pour garder au diplôme une valeur de hiérarchie d'effectivité dans les capacités professionnelles. Cet écart est menacé par la dissociation entre ce que seraient les diplômes d'une part et la certification professionnelle d'autre part et par la hiérarchisation interne entre les diplômes eux-mêmes. La valeur des diplômes pose la question du lien entre un diplôme et la profession ou le grade auxquels il permet d'accéder. Il s'agit donc de valoriser les diplômes en explicitant les compétences mobilisables par leurs titulaires et en décrivant les actions qu'ils peuvent accomplir. On contribue ainsi à une production collective. Le diplôme est une forme de monnaie sociale qui permet aux individus d'échanger et de trouver leurs places entre eux.

#### **II. Les trois dimensions du LMD**

##### **1. La polarisation des niveaux**

Le LMD introduit un changement des hiérarchies sociales avec une polarisation plus marquée des niveaux. Il existe une différenciation nette entre un niveau L qui nécessite une maîtrise de savoirs spécialisés et la capacité de les mettre en œuvre, et le niveau M qui est un niveau de cadre et nécessite, en plus, la capacité de produire des savoirs nouveaux. La différenciation repose non sur une quantité de savoirs mais sur la manière de s'en servir, la capacité d'aller les chercher et d'en produire.



## **2. Le travail personnel**

Le LMD met l'accent sur le travail personnel et la capacité à articuler ce que sont les connaissances et ce que l'on peut tirer de l'expérience. C'est pourquoi les pédagogies par projets sont aussi importantes. Il devient nécessaire de consacrer du temps à l'accompagnement des élèves. Ce travail personnel nécessite des repères qui permettent à un étudiant de s'orienter et de conduire son évolution.

## **3. L'articulation des acteurs**

Le LMD engendre un changement de l'articulation des acteurs qui œuvrent à la construction de cette relation formation et emploi. Il participe à cette construction d'une cohérence entre politiques éducatives, politiques de gestion de ressources humaines et politiques de gestion de l'emploi sur un territoire. Il s'agit de construire des repères communs qui puissent servir au système éducatif pour construire son offre, aux politiques publiques pour développer la richesse de leurs territoires ainsi qu'aux entreprises pour développer des politiques de gestion des ressources humaines.



# La Commission nationale de la certification professionnelle

**Michel FEUTRIE**

*Secrétaire général de la Commission nationale de certification professionnelle (CNCP)*

## **I. Le rôle et le fonctionnement de la CNCP**

La CNCP est une création de la loi de modernisation sociale dont l'objectif est, entre autres, de créer un répertoire national des certifications professionnelles. Cela renvoie aux trois champs de certification professionnelle existant en France : les diplômes et titres professionnels délivrés au nom de l'Etat, les titres homologués auparavant par la Commission technique d'homologation qui maintenant font l'objet d'un enregistrement sur demande au répertoire, et les certificats de qualification délivrés par les branches professionnelles. Je rappelle que tous les titres et diplômes de l'enseignement supérieur sont considérés comme des titres professionnels et susceptibles de figurer comme tels dans le répertoire. L'objectif du Répertoire est de rassembler l'ensemble de ces formations, de signaler les correspondances entre les certifications et de participer au processus d'harmonisation européenne. Parallèlement, la CNCP est chargée de définir une nouvelle nomenclature des certifications professionnelles en France pour tenter de sortir d'une logique de positionnement à partir des années de formation. Le rôle de la Commission est d'enregistrer les certifications. Il existe deux types d'enregistrement. L'enregistrement de droit concerne les diplômes et titres délivrés au nom de l'Etat et qui passent devant une Commission où sont représentés les partenaires sociaux. L'enregistrement sur demande fait l'objet d'une procédure régionale ou nationale. Deux instances examinent les dossiers. La Commission spécialisée est une instance paritaire avec des représentants de l'Etat et des partenaires sociaux. La Commission plénière est ouverte à d'autres organismes comme les chambres consulaires.

## **II. La nouvelle procédure**

### **1. La rupture entre formation et certification**

Le changement essentiel concerne la rupture entre formation et certification. C'est notamment un des effets de la mise en œuvre de la validation des acquis professionnels (VAE). En effet, la possibilité d'accéder à une certification sans passer par la formation introduit une rupture fondamentale. La procédure d'enregistrement ne s'intéresse plus au parcours de formation mais à la liaison qui existe entre un référentiel d'activités et un référentiel de certification. Le référentiel d'activités décrit un ensemble de fonctions et de métiers en termes de capacités et de compétences ; le référentiel de certifications indique comment vérifier que ces capacités existent pour l'exercice de l'activité. L'examen des contenus de ces formations est donc totalement absent de l'analyse du dossier.

### **2. Le poids des partenaires sociaux**

On constate une montée de la prise en compte de la question de la certification par les partenaires sociaux. Elle s'exprime dans cette dernière période plus fortement que celle de l'Etat.





### **3. La prise en compte de toutes les certifications**

L'objectif du Répertoire est de recenser et de présenter l'ensemble des certifications, non seulement les titres et les diplômes, mais aussi les certificats de qualification des branches professionnelles. Ce qui est une opération complexe compte tenu de sa nouveauté d'une part, mais aussi des enjeux qu'elle porte, notamment au moment de l'établissement de correspondances.

### **III. Le répertoire**

Le Répertoire a pour objectif principal de mettre à la disposition de tous une présentation lisible de l'ensemble des certifications grâce à une fiche référence qui sert de support pour décrire aussi bien un CAP qu'un master ou un diplôme présenté par une branche professionnelle. Cette fiche est composée de quatre éléments :

- les capacités et les compétences visées par la certification ;
- le secteur dans lequel le titulaire de la certification est appelé à exercer ;
- les parcours d'accès ;
- les informations complémentaires que l'organisme porteur de cette certification souhaite mettre à disposition du public.

Il existe une connexion possible avec l'accord national interprofessionnel qui vient d'être traduit dans une loi et qui bouleverse la logique dans laquelle nous étions depuis 1971 pour contribuer à l'organisation des parcours professionnels. Par ailleurs, il introduit une lisibilité européenne. Nous attendons la traduction du Répertoire français en anglais qui permettra une communication entre les répertoires européens.

### **IV. L'enregistrement des diplômes et des titres de l'enseignement supérieur**

Sur les 15 000 certifications françaises, 11 000 sont délivrées par l'enseignement supérieur. Au fil du temps, de nombreuses certifications ont été créées, qui se différencient plus par les intitulés que par les objectifs. Notre intention n'est pas d'enregistrer toutes ces certifications sous peine de nuire à la lisibilité, mais de retenir des diplômes « génériques ». Je pense que la rédaction des fiches va incomber aux porteurs de certifications car il nous sera difficile de mener ce travail au niveau central.

Il reste que l'on constate une tension entre les modes de description qui sont demandés aux Universités par les autorités de tutelle et qui portent en général sur les programmes et les modalités d'accès et l'approche qui consiste à raisonner à partir des capacités et compétences construites.

Il reste qu'il y a un travail gigantesque à fournir pour rédiger les fiches répertoire, je ne suis pas sûr qu'il sera possible de le mener à son terme sans la contribution des porteurs de certification.



## La dimension territoriale de la formation

**Philippe CHEVREUL**

*Conseiller régional des pays de la Loire*

### I. Les compétences de la région

Les régions ont une compétence qui leur permet de favoriser l'essor économique de l'ensemble du territoire régional sous toutes ses formes : il s'agit de l'industrie mais aussi du tourisme et du secteur tertiaire qui se développe rapidement.

Le Conseil régional est également compétent en matière de formation et d'éducation. A ce titre, il aménage l'ensemble des lycées sur le territoire français.

Les régions n'ont pas les mêmes compétences en matière universitaire, mais la plupart ont investi ce champ car elles ont considéré qu'il s'agissait d'un élément essentiel de développement économique.

En matière de formation professionnelle continue, les régions disposent d'une compétence pleine et entière qu'elles assument en partenariat avec l'Etat.

### II. Diplômes et compétences

Nous tenons beaucoup à la valeur nationale du diplôme, qui permet la reconnaissance d'une ou plusieurs qualifications. Toutefois, la compétence qui permet l'exercice d'une profession nous interpelle beaucoup plus.

En matière de formation continue, nous intervenons pour des individus sortis du système scolaire ou universitaire. Cette formation doit aujourd'hui s'intégrer dans le cadre de la formation tout au long de la vie car les individus seront de plus en plus amenés à exercer différents métiers. Nous devons également tenir compte, pour élaborer nos programmes de formation, du phénomène de vieillissement de la population qui va bouleverser les données en matière d'emploi.

Dans le cadre de l'accord interprofessionnel signé par les partenaires sociaux et qui s'est concrétisé dans une loi, je regrette qu'il n'y ait pas eu de concertation avec les Conseils régionaux pour la mise en place des programmes de formation.

Le système LMD m'apparaît être issu d'une nécessaire harmonisation européenne de la formation. Il intègre la validation des acquis de l'expérience, ce qui me semble essentiel, ainsi que la mise en place d'une modularisation nécessaire des enseignements.

### III. Formation continue et apprentissage

Les Conseils régionaux interviennent essentiellement sur les niveaux 4 et 5 et, de plus en plus, sur les niveaux 3, les BTS notamment. On constate parallèlement une intervention sur les niveaux supérieurs. Par exemple, nous aidons les demandeurs d'emploi à acquérir une licence professionnelle, nous contractualisons avec les organismes privés ou publics sur d'autres formations de type master et nous formons des ingénieurs par l'apprentissage.



## La contextualisation du programme LMD

**Bernard FROMENT**

*Président de la Conférence des Directeurs de service universitaire de formation continue (CDSUFC)*

La déclinaison des diplômes en compétences mérite d'être contextualisée. Elle s'inscrit dans la loi de modernisation sociale de 2002 avec les dispositifs CNCP, RNCP, VAE. Cette évolution vers le système LMD s'inscrit également dans un contexte social de développement de la formation tout au long de la vie. Dans ce cadre, il nous faut retravailler le cursus de formation dans l'université, la définition des formations et leurs mises en œuvre.

Les enjeux sont les suivants.

- Le référentiel et le contexte de certification : nous devons redéfinir nos diplômes et nous préparer à leur inscription au RNCP. En effet, si ces diplômes sont « inscrits de droit au RNCP », encore faut-il que leur description dans le RNCP soit possible et cohérente.
- La VAE : délivrer un diplôme à un individu qui a un parcours professionnel riche est un exercice redoutable voire impossible. Pour délivrer un diplôme qui ait les mêmes aboutissants, il faut avoir un dénominateur commun, et la déclinaison en compétences est une obligation.
- La formation tout au long de la vie : on constate dans nos universités une évolution du public de formation continue. Les objectifs et contraintes du LMD sont cohérents avec la VAE qui concerne l'individualisation des parcours. Ces parcours individuels peuvent comprendre des éléments acquis de diverse manière en formation (validés par le système ECTS), mais aussi par l'expérience professionnelle.

L'évolution liée à l'intégration du dispositif LMD est inquiétante. En effet, nous sommes l'un des pays européens dans lequel le taux de jeunes entre 18 et 25 ans qui ont un contrat de travail est le plus faible. Si l'on veut ne pas encore augmenter cette proportion, il faudra alors surveiller le passage entre les niveaux L et M, et il ne sera peut-être pas aussi systématique dans nos universités que l'on peut le croire aujourd'hui.



## **L'exemple de Veolia : Le contrat de développement des compétences**

**Vincent MERLE**

*Professeur au CNAM*

### **I. Le contrat**

J'interviens comme conseiller auprès du Directeur des Ressources humaines de Veolia environnement. Cette entreprise est présente sur quatre secteurs d'activités : la collecte du traitement des déchets, le transport urbain, le traitement de l'eau, l'énergie. Elle emploie 300 000 salariés dans le monde dont 100 000 en France.

Veolia s'est engagé dans une négociation avec son Comité de Groupe France sur la gestion des compétences et la formation du personnel. Une des dispositions originales de cet accord est en cours de négociation : il s'agit de proposer à tous les salariés qui le souhaitent de signer un contrat de développement des compétences qui suppose une validation préalable des acquis de l'expérience pour préparer un diplôme. Dans l'hypothèse où le salarié n'obtiendrait pas la totalité du diplôme, l'Entreprise s'engage à prendre à sa charge les formations nécessaires pour qu'il puisse aller jusqu'à l'obtention de ce diplôme.

### **II. Les origines de cette politique**

Cette politique privilégie donc l'obtention d'un titre ou d'un diplôme, ce qui peut paraître surprenant. En effet, l'Entreprise court le risque que le salarié aille valoriser son diplôme ailleurs. Par ailleurs, elle pourrait être attentive aux compétences directement utiles plutôt qu'à des compétences génériques. Enfin, cette politique peut s'avérer assez rapidement onéreuse.

Pour comprendre les raisons de ce choix, il faut remonter à l'époque où se sont posés des problèmes de professionnalisation des métiers. L'analyse avait conclu qu'une stratégie qualité s'imposait pour que le Groupe conquière de nouveaux marchés. Il fallait donc attirer une main d'œuvre compétente. Dans un premier temps, l'Entreprise a choisi de créer deux diplômes, des CAP, puis s'est orientée vers la création d'un centre de formation d'apprentis Campus Veolia Environnement pour attirer et former des jeunes afin de les recruter. Nous avons rapidement constaté que ces jeunes souhaitaient obtenir des responsabilités supplémentaires. S'est posé alors le problème de la concurrence avec les anciens qui avaient développé leurs compétences sur le terrain. Le Groupe a été un des premiers à mettre en œuvre la validation des acquis professionnels pour permettre à ces anciens d'avoir le même type de certification que les jeunes.

### **III. Les évolutions de la politique de ressources humaines**

Une étape supplémentaire a été franchie lorsque l'Entreprise a choisi de développer cette politique bien au-delà du niveau 5 : il existe aujourd'hui un diplôme universitaire. Campus Veolia Environnement est devenu le creuset de développement des compétences du Groupe.

La politique actuelle de Veolia est influencée par la prise de conscience que l'Entreprise va être confrontée à des difficultés de recrutement et à une pyramide des âges vieillissante. Dans ce contexte, Veolia s'interroge sur le renouvellement de sa main d'œuvre et sur le



rassemblement de ses activités en un seul métier : les services à l'environnement. Le diplôme universitaire que j'évoquais comporte des options, mais le tronc commun est composé de compétences transversales. Le Groupe privilégie une politique de mobilité interne au détriment de la mobilité externe. Il favorise l'engagement des collaborateurs à développer des compétences nouvelles car les besoins évoluent et se diversifient.

L'Entreprise considère qu'elle doit inciter ses collaborateurs à développer leurs compétences et que les diplômes représentent des repères collectifs. Cela n'est pas incompatible avec le fait que chaque responsable d'exploitation dispose d'outils de gestion spécifiques pour suivre les compétences à son niveau. En effet, l'Entreprise raisonne sur deux horizons de temps : celui des compétences attendues dans le court terme, celui des certifications et diplômes permettant une mobilité des salariés dans le moyen et long termes. Ces choix suppose que l'Entreprise construise une cartographie des compétences et adapte l'usage des diplômes.



## **Débat avec la salle**

### **Marie-Françoise FAVE-BONNET, Université Paris X - Nanterre**

Je porte à votre connaissance l'existence d'un Groupe européen, Tuning, qui travaille depuis trois ans sur l'harmonisation européenne des diplômes. Ce groupe de réflexion s'est interrogé sur les compétences attendues par discipline.

### **Jean-Marie FILLOQUE, Université Brest - Bretagne occidentale**

Les interventions précédentes n'ont pas permis de montrer l'intérêt de décliner les diplômes en termes de compétences puisque les diplômes demeurent des références, même pour les entreprises. En revanche, j'ai constaté que les jurys de validation des acquis professionnels en ont besoin afin d'être capables d'interpréter ce que déclarent les candidats dans leurs dossiers. Par ailleurs, j'estime que cette démarche est utile pour construire de nouveaux parcours de formation en s'appuyant sur les besoins des entreprises en termes de compétences.

### **Michel FEUTRIE**

L'explosion du savoir et la diversité de l'origine de ce savoir obligent à la mobilité et à la compréhension des mécanismes d'apprentissage. La validation des acquis de l'expérience doit être prise en compte dans la réflexion des universitaires ainsi que la gestion des parcours à l'intérieur d'UL ou d'UM. En effet, la construction d'un parcours à proposer à un individu extérieur à l'université suppose de recenser les capacités qu'il a acquises et d'évaluer celles qui lui restent à acquérir pour obtenir un diplôme.

### **Vincent MERLE**

Il ne faut pas se leurrer : si les diplômes courent après les compétences requises par les entreprises, ils perdront leur raison d'être. Ce que l'entreprise attend des diplômés est de garantir le professionnalisme et la capacité de résolution des problèmes. Il s'agit bien de donner des repères qui ont des contenus professionnels sans chercher à coller au plus près aux besoins spécifiques et ponctuels des entreprises.

### **De la salle**

Il me semble que l'un des intérêts essentiels de la définition des diplômes est d'une part, d'aider les étudiants dans la recherche de stages et, d'autre part, de faciliter l'insertion professionnelle des étudiants engagés dans des filières générales qui aboutissent à des diplômes illisibles par les employeurs.

### **Yves LICHTENBERGER**

L'un des intérêts essentiels de cette déclinaison de diplômes est, en effet, de les rendre accessibles tout au long de la vie. Cela conduit à une transformation de la notion de diplôme. De statut à un moment donnée, il devient une étape dans le développement d'un individu. La table ronde a montré que cette nouvelle perspective engendre des modifications dans la pédagogie mais aussi une transformation des relations hiérarchiques dans l'entreprise. Les salariés ne sont plus des individus hiérarchisés selon leurs capacités d'exécution mais des salariés autonomes, acteurs de leur propre développement et de celui de leur entreprise.



# EXPERIENCES D'UNIVERSITES : COMMENT DECLINER LES DIPLOMES LMD EN COMPETENCES ?

## Diplômes universitaires, capacités et compétences

**Nicole QUETIN**

*Vice-Présidente CEVU, Université d'Evry-Val d'Essonne*

En préambule, je précise que, en tant que VP CEVU, je suis davantage une « ensemblière » qu'une spécialiste du sujet. L'université d'Evry recense de nombreuses formations professionnalisantes et est largement ouverte à l'apprentissage et la formation continue. Le groupe de travail que nous avons mis en place est constitué de représentants du monde de l'entreprise et d'universitaires. Nous nous posons la question de savoir quels sont les acquis des apprenants, qu'il s'agisse d'étudiants de formation initiale, d'apprentis ou de stagiaires de formation continue et plus précisément, quels sont leurs progrès, entendus comme des écarts entre les acquis à l'entrée et à l'issue de la formation.

Le LMD s'inscrit clairement dans le cadre de la diversification des parcours des apprenants. Il a pour objet de favoriser la mobilité géographique et la mobilité par rapport au monde du travail. Cela nous impose d'accroître la lisibilité du contenu des formations et surtout de leurs objectifs. Dans cette optique, les acquis doivent être caractérisés à un moment du parcours de l'apprenant. Pour ce faire, notre groupe de travail a tenté de cerner les notions de compétences et de capacités afin de retenir des définitions significatives et opérationnelles.

### **I. La notion de compétence**

L'AFNOR définit la compétence comme « une capacité éprouvée à mettre en œuvre des connaissances, des savoir-faire et des comportements en situation d'exécution ». Une personne compétente sait agir avec pertinence dans un contexte donné en choisissant et mobilisant un double équipement de ressources : des ressources personnelles et des ressources de réseau mises à sa disposition.

#### **1. Compétences ou capacités ?**

Il nous semble important de différencier les notions de compétences et de capacités pour qualifier le parcours d'un apprenant. Selon Henri Pieron (1881-1962), la capacité est « la possibilité de réussite dans l'exécution d'une tâche ou d'une profession ». On retient donc que la capacité est une possibilité de réussite, la compétence étant une capacité éprouvée en situation d'exécution.

#### **2. « Métier » d'étudiant et compétences universitaires**

La caractérisation des acquis d'un apprenant dépendrait donc du métier concerné ; parlant de formations universitaires, il est intéressant de faire le lien avec la notion de « métier d'étudiant », associé à l'acquisition de compétences d'intérêt général, très appréciées des recruteurs ; les formations aux méthodologies du travail universitaire ont été intégrées dès la réforme de 1997 et sont renforcées dans le cadre du LMD. Elles permettent à l'étudiant d'acquérir des méthodes et savoir-faire qui augmentent son aptitude à l'autonomie, au travail



individuel et collectif, voire à la formation par l'auto-formation. Un ouvrage très intéressant sur ce sujet qui s'intitule « former les étudiants à la maîtrise de l'information, repères pour l'élaboration d'un programme » a été édité par le MENRT en 1999. Il est disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://www.sup.adc.education.fr/bib/publ/formations.pdf>.

Les compétences visées par la formation à la maîtrise de l'information sont :

- lire, comprendre et extraire l'information essentielle ;
- mettre en perspective l'information proposée et faire l'analyse critique de son contenu ;
- communiquer une information de manière efficace oralement ou par écrit à l'aide de différents types de supports.

Ces formations à la maîtrise de l'information sont renforcées par l'apprentissage des outils et technologies de l'information et de la communication. Il me semble qu'il serait intéressant de réactualiser cet ouvrage de 1999 à la lumière des objectifs du certificat informatique et Internet (BOEN du 9 mai 2002).

Les formations aux MTU, aux TIC et à la maîtrise des langues étrangères sont des compétences universitaires dites générales par rapport aux compétences dites disciplinaires. En effet, elles sont d'intérêt général pour l'activité professionnelle et la vie sociale.

## **II. Qualifier les acquis d'un apprenant**

Pour qualifier les acquis d'un apprenant, il est nécessaire de préciser les familles de métiers visées. En prenant les termes suivants au sens large, on peut dire que l'université prépare aux métiers de :

- la recherche ;
- l'enseignement ;
- la fonction publique ;
- l'entreprise.

Préparer aux métiers de la recherche, mission fondamentale des universités, permet l'acquisition de compétences professionnelles pour les métiers de la recherche mais aussi l'acquisition de capacités très précieuses pour exercer d'autres métiers.

### **1. Le passage de l'université à l'entreprise**

De façon générale, des modalités pédagogiques adaptées permettent de transformer les capacités en compétences. A priori, un apprenant n'a, à l'université, que des capacités professionnelles mais la mise en situation par les stages ou l'alternance telle l'apprentissage permet d'opérer la transformation de ces capacités en compétences professionnelles ; la mise en situation la plus aboutie est évidemment l'insertion professionnelle. Par conséquent, les formations universitaires permettent l'acquisition de compétences universitaires mais aussi professionnelles.





## **2. La démarche de VAE**

Réciproquement, un candidat à la Validation des Acquis de l'Expérience possède des compétences professionnelles, mais seulement des capacités universitaires ; la démarche de VAE consiste à identifier ces différents acquis et à les mettre en relation avec les attendus du diplôme. Le travail de réflexion, d'analyse et de synthèse associé, permet notamment de transformer des capacités universitaires en compétences universitaires.

Formuler ce que l'apprenant doit être capable de faire permet d'assurer la cohérence d'un programme et d'un parcours de formation. Cela permet également de déduire des contenus et des méthodes pédagogiques ainsi que des méthodes d'évaluation.

## **3. Mesure des capacités et compétences**

Un objectif terminal indique ce que le diplômé sera capable de faire à l'issue de la formation. Il est traduit en objectifs pédagogiques qui listent les capacités et compétences visées par la formation. Cet objectif devrait être associé à un niveau de performance qui doit pouvoir être évalué.

Le rapport Le Boterf de 2002 liste quatre niveaux de « mesure » d'une capacité ou d'une compétence :

- connaît ;
- sait faire avec soutien ;
- sait faire de manière autonome ;
- sait faire évoluer, sait innover.

Pour conclure, les éléments caractérisant un module de formation sont :

- les capacités et compétences pré-requises, avec leur niveau de maîtrise ;
- les capacités et compétences visées, avec leur niveau de maîtrise ;
- les modalités pédagogiques ;
- les modalités d'évaluation ;
- les crédits associés ;

Evaluer les acquis d'un apprenant à l'entrée et à la sortie d'une formation permet bien d'en évaluer les « progrès ».



## SUIO – Relations professionnelles, stages - emploi

**Marc GIMONET**

*Responsable des relations professionnelles, stages et emploi, Université Haute-Bretagne-Rennes II*

En préambule, j'observe que le terme de compétences est utilisé par tous mais qu'il est politiquement marqué puisque le MEDEF se l'est approprié.

### **I. L'origine du dispositif Interface Compétences**

Face à l'interrogation récurrente des étudiants quant à leur insertion professionnelle, nous avons souhaité mettre en œuvre un dispositif qui améliore la lisibilité des diplômes. Par ailleurs, nous avons travaillé avec les collègues de la formation continue pour le public VAE afin d'aller plus loin dans cette approche par compétences, notamment pour la construction des parcours de formation.

Ce programme a été appliqué aux maîtrises et aux DESS, soit à 45 formations environ. Nous avons travaillé avec les enseignants et les organisations étudiantes. Nous avons également mobilisé des réseaux d'entreprises et nous sommes appuyés sur nos étudiants en situation de stages pour analyser les compétences qu'ils mettaient en œuvre.

L'outil que nous avons élaboré est utilisé par la VAE pour l'expression des parcours en termes de compétences.

### **II. Le dispositif**

#### **1. Public, objectif, moyen, outil**

Le dispositif concerne les personnes qui entrent à l'université et à qui nous souhaitons proposer une projection de leur parcours d'étude.

L'objectif est d'offrir une meilleure lisibilité des parcours de formation à destination des entreprises.

Il sera visé au moyen de l'utilisation d'un langage commun pour favoriser le rapprochement entre l'université et les milieux professionnels.

L'outil sur lequel est basé le dispositif est une identification des compétences des jeunes diplômés à l'issue d'un parcours de formation.

#### **2. Les résultats attendus**

Il s'agit de :

- permettre aux étudiants de valoriser leur formation en termes de compétences lisibles par les entreprises ;
- permettre au public en reprise d'études de mettre en concordance les programmes de formation et les compétences acquises en situation professionnelle ou personnelle ;
- permettre aux entreprises de mieux connaître les formations et les compétences des étudiants.



### **3. Les formations ciblées**

Les formations visées sont les licences professionnelles et les masters professionnels.

### **4. Une logique réticulaire**

Nous avons souhaité mobiliser un réseau de partenaires internes et externes à l'université qui, par leurs regards croisés, vont permettre de décrire les compétences acquises par les étudiants au terme d'une formation. Je souligne l'excellent travail que nous avons réalisé avec les associations d'étudiants. Je regrette que les entreprises qui étaient présentes au début de la mise en œuvre de ce dispositif aient progressivement déserté les groupes de travail.

### **5. La structure de la fiche**

Nous avons souhaité que cette fiche soit très synthétique. Les rubriques sont les suivantes :

- titre de la formation ;
- domaine d'application ;
- compétences ;
- références de missions effectuées en cours de la formation ;
- références d'entreprises ;
- contact.

Dans cette démarche qui se situe en aval des formations, nous avons été peu sollicités par les enseignants sur la construction de parcours et de contenus de formations. Nous constatons avec satisfaction que nos étudiants utilisent ces fiches, notamment pour construire leur CV. Nous poursuivrons ce travail dès la rentrée, mais nous sommes encore loin de l'annexe descriptive.



## Projet Compétences CURA

### Marie France SOULAGE

*Membre du projet « compétences », conférence universitaire Rhône-Alpes (CURA) et chargée de l'aide à l'insertion professionnelle à la cellule d'accueil, d'information et d'orientation, Université Joseph Fourier-Grenoble I*

Je précise qu'il existe en Rhône-Alpes une tradition de travailler au niveau régional : la démarche que je vais vous présenter est soutenue par le Conseil régional.

### I. Les enjeux et objectifs

#### 1. Les objectifs de la démarche

Notre démarche vise plusieurs objectifs :

- Rendre les formations universitaires plus lisibles auprès du monde socio-économique. J'observe que nous avons parlé ce matin de l'université comme d'un univers distinct du monde socio-économique. On peut considérer cependant que l'université fait partie de ce monde socio-économique. 80 % des jeunes que nous formons entrent sur le marché du travail ; il est donc important que nous travaillions avec les entreprises.
- Valoriser les compétences des diplômés de l'enseignement supérieur pour mieux faire connaître nos diplômés et favoriser l'accès à l'emploi des jeunes diplômés.
- Préparer les universités et les étudiants à entrer dans l'espace européen de l'enseignement supérieur.

#### 2. Les publics ciblés dans le projet

Le projet que nous avons mis en œuvre est à destination de divers publics :

- Les étudiants et les lycéens, car cette approche permet d'aider au choix et à l'orientation des étudiants en donnant du sens à l'intitulé d'une formation et participe par ailleurs à la reconnaissance de leurs acquis.
- Le monde socio-économique, grâce à une meilleure lecture de nos formations et des capacités de nos diplômés.
- Les enseignants, par la sensibilisation à une logique « compétences » qui peut être, à terme, intégrée dans la pédagogie.

Il s'agit de construire un outil simple, objectif, s'adaptant à tout niveau et domaine de formation. Nous avons choisi une approche synthétique en présentant le noyau dur de la formation et non un catalogue exhaustif.

### II. Le dispositif projet

Le dispositif repose sur une équipe pluridisciplinaire associant enseignants et chargés de mission à la relation formation - emploi des universités (Lyon I, Lyon II, Saint-Etienne, Grenoble I, Grenoble II, Savoie) avec comme objectif la confrontation de cultures et de sensibilités différentes.



Il repose également sur une assistance à la maîtrise d'œuvre assurée par un cabinet extérieur (CISTE : Centre d'intervention socio-technique). Ce cabinet nous a apporté une aide pour clarifier les concepts, un appui méthodologique et bâtir un contrat de projet qui nous a permis de tenir le cap. Ce partenariat nous a été très utile pour découvrir ce qu'est une conduite de projet et développer des compétences.

Un guide méthodologique a par ailleurs été réalisé. Il nous permet de disposer d'un langage commun en définissant les concepts utilisés. Les consultants ont attiré notre attention sur le fait que l'université produit des savoirs et qu'il convient de ne pas négliger cette approche qui est au cœur des formations. Précisément, ces savoirs permettent les apprentissages cognitifs, qui sont fondamentaux. Ce guide comprend également les types de fiches à produire.

Le recueil des données est animé sur le terrain par un binôme (un enseignant pour travailler sur le contenu des filières et un personnel de SCUIO pour travailler sur le monde professionnel) Nous avons mis en œuvre une équipe projet par filière pour le recueil des données. Il nous a semblé important qu'un responsable par discipline coordonne les fiches au niveau régional et qu'une validation institutionnelle soit effectuée au niveau des conseils de départements.

### **III. Les résultats**

Nous avons réalisé une structure unique de fiche « compétences » et une fiche par parcours de licence : le résultat de la fiche est donc bien le parcours de L1 à L3 selon des items pré définis

Le recto de la fiche compétences comprend :

- une rubrique « savoirs / savoir-faire » organisée autour de 5 pôles de connaissances ;
- une rubrique « compétence transversales » qui comprend trois thématiques (environnement, méthodes, communication), qui auront plus ou moins de poids en fonction des formations et feront chacune l'objet de trois niveaux : base, approfondi, expert
- un glossaire de ces compétences transversales pour faciliter leur appréhension par les équipes pédagogiques et faciliter le remplissage des fiches en adoptant un vocabulaire commun

Figuretront sur le verso de la fiche :

- une rubrique ayant trait à l'insertion professionnelle des diplômés ;
- des exemples de stages ;
- des liens vers les répertoires de référence (fiches secteur APEC, fiches métiers du Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois : ROME du CEREQ/ANPE) ;
- une photographie des principaux débouchés s'offrant aux diplômés sans préjuger de l'éventuelle poursuite des études.

### **IV. Les perspectives**

Nous disposons de 18 fiches, mais il nous reste beaucoup de travail à accomplir compte tenu de la multiplicité des filières, des masters et des doctorats. Nous avons présenté ce travail au niveau institutionnel pour envisager la suite qui pouvait lui être donnée. Dans le cadre de l'Année de la physique en 2005, nous prévoyons d'appliquer cette démarche à la



filière Physique. Ce sera l'occasion de mettre en œuvre cette démarche de concert avec d'autres institutions et de développer des synergies.

Les perspectives de développement sont les suivantes :

- généralisation graduelle de l'expérimentation à d'autres domaines de formation ;
- extension de l'approche au niveau master en cours ;
- développement d'un outil numérique de saisie, d'archivage et de consultation des fiches « compétences » permettant aussi d'effectuer un lien entre les fiches diplômes et les fiches compétences

Cette démarche est destinée aux étudiants car le passeport que représente le diplôme est aujourd'hui insuffisant. Elle donne du sens au travail de l'enseignant et à celui de l'étudiant en lui permettant de se valoriser sur le marché du travail. Nous veillerons à évaluer l'usage qui sera fait de ces suppléments d'âme aux diplômes.



## **Le module FH de l'université de Lyon I**

**Brigitte PAULIGNAN**

*Maître de conférences, Université Claude Bernard-Lyon I*

### **I. Origine de la démarche**

Cette démarche a été initialement entreprise dans la filière Biologie de l'université de Lyon I. A l'origine, le module d'insertion professionnelle (MIP) était optionnel, mais il a pris de plus en plus d'importance au fil du temps pour devenir obligatoire. L'objectif est de mettre des outils à disposition des étudiants pour les préparer à l'entrée dans le monde du travail. Je précise que pour nous avons été formés par l'APEC pour l'encadrement des étudiants.

Les étudiants ont la possibilité de faire un travail de recherche et de s'insérer dans le monde scientifique. A l'issue d'un stage, ils rédigent et soutiennent un mémoire orienté recherche. Cette démarche permet aux étudiants ayant une vocation scientifique de tester leur motivation à devenir chercheur.

Nous fournissons aux étudiants indécis des outils pour affiner leurs projets. Ils ont la possibilité d'assister à des conférences et de faire un bilan avec une association. Ils ont le choix de travailler avec les enseignants ou avec d'autres partenaires. A l'issue de cette démarche d'insertion professionnelle, nous les interrogeons sur leurs projets et les mettons en situation de recherche d'emploi.

Il s'agit d'aider les étudiants à passer du statut d'apprenant à celui d'acteur du monde socio-économique. Il nous faut aussi convaincre les entreprises de proposer des stages à nos étudiants.

### **II. La définition des compétences**

Dans le cadre de ce module qui s'est progressivement étendu à quatre maîtrises, nous avons cherché à définir des compétences, de façon très intuitive dans un premier temps. Nous avons demandé aux enseignants de décrire les connaissances acquises et les techniques utilisées. Afin de concrétiser ce travail, nous avons fait réaliser une enquête par une société de communication auprès des industriels de Rhône-Alpes. Cette enquête a été financée par la Région.

Il se dégage de cette étude que les industriels ont besoin d'être rassurés sur le fait que les étudiants ont acquis des compétences et qu'ils sont capables de s'insérer dans le monde du travail. Par ailleurs, ils souhaitent que les rapports avec les enseignants soient plus directs et personnalisés. Ils ont également insisté sur la nécessité des stages et de la mise en situation des étudiants. Enfin, ils ont évoqué la nécessité de valoriser les compétences personnelles des étudiants au même titre que les compétences techniques et scientifiques. Cette dimension me paraît importante. Nous encourageons nos étudiants à faire des stages, à capitaliser leurs acquis et à réactualiser leurs bilans, expérience après expérience. Cela permet de développer une dimension personnelle en sus du référentiel qui uniformise les compétences de ces étudiants qui, humainement, sont différents les uns des autres.



### III. Les résultats

Nous avons réalisé une plaquette pour présenter les compétences que nous avons définies. La réalisation de la plaquette a pris un an et demi car les discussions ont remis en cause la présentation que nous envisagions de suivre. Plutôt que les compétences, nous avons choisi de valoriser nos étudiants, notamment au travers de stages qu'ils avaient effectués.

Nous avons ensuite réalisé un site web pour expliciter notre démarche et présenter les compétences des étudiants en biologie. En outre, nous avons précisé les techniques et connaissances acquises par ces étudiants pour permettre aux entreprises de savoir à quels postes elles pouvaient éventuellement les employer. Dans la nouvelle version du site, nous avons supprimé la démarche et mis en évidence la partie « compétences ».

Dans le cadre de la réforme LMD, nous avons renommé le module MIP en FH (Formation Humaine). Nous constatons que si les collègues ne valorisent pas ce module de formation humaine, ils s'y réfèrent dans les jurys d'orientation. Leur attitude, au départ ambiguë, devient plus favorable à cet enseignement à mesure qu'il fait ses preuves.

Dans ce nouveau module, nous avons supprimé le stage de recherche et ajouté un module de gestion de projet. Il s'agit de guider les étudiants pour trouver les financements et mettre en œuvre un projet de type colloque scientifique, forum, etc. Les outils du module d'insertion professionnelle ont été maintenus, à l'exception du programme « connaissance des entreprises ».

Cette démarche a aidé les enseignants à mieux guider les étudiants pour leur permettre de trouver des stages. Nous constatons que nos étudiants se sont appropriés leurs compétences, se professionnalisent et sont conscients d'être porteurs de l'image de l'université. Par ailleurs, nous observons une prise de conscience des enseignants sur la nécessité de décliner les compétences transmises aux étudiants. Enfin, cette démarche a conduit à une clarification des parcours universitaires qui deviennent plus concrets en termes de débouchés.





## **Débat avec la salle**

### **De la salle**

Je souhaite connaître le volume horaire que représente ce module.

### **Brigitte PAULIGNAN**

Ce module représente 50 heures et fait l'objet d'évaluations par des professionnels. Je précise qu'il inclut un contrôle continu et que l'insertion professionnelle donne lieu à un oral. Nous avons pris les précautions nécessaires pour rendre cet enseignement crédible.

### **Pierre TOMI, Université de Corse**

Sous quelles formes le projet professionnel qui existe au niveau des premières années de DEUG intervient-il dans votre programme ?

### **Brigitte PAULIGNAN**

Le projet que vous évoquez intervient en première année. En seconde année, l'étudiant présente son projet de poursuite d'études à un jury. Nous intervenons dans la continuité de ce dispositif.

### **De la salle**

En quoi ce travail d'explicitation des compétences a-t-il aidé les enseignants à évaluer les compétences des étudiants dans les autres modules ? Constate-t-on une meilleure sensibilisation à la relation entre savoirs disciplinaires et compétences ?

### **Brigitte PAULIGNAN**

Les enseignants intervenant dans ce module sont davantage sensibilisés à cette approche par compétences dans l'élaboration des enseignements universitaires, et ils accordent une part plus importante aux stages et aux mises en actions.

### **Hélène PERENNOU, SCIO Paris 5 – René Descartes**

J'aimerais connaître le pourcentage d'étudiants concernés.

### **Brigitte PAULIGNAN**

En 2003, 300 étudiants ont été inscrits et évalués.

### **Emmanuelle NIGRELLI, université de Toulon**

Selon quelle méthode et à quelle fréquence envisagez-vous de mettre à jour les fiches de compétences ? Par ailleurs, comment avez-vous pu établir des fiches de compétences sur des diplômes à peine créés ?

### **Marc GIMONET**

Le travail que nous effectuons s'appuie sur la mise en situation des étudiants. La réalisation de 40 fiches de compétences représente un an et demi de travail ; nous avons estimé qu'il était nécessaire de l'initialiser avant la mise en place du LMD. Quant à la mise à jour, nous travaillerons dans un premier temps sur les licences et masters professionnels.

### **Marie-France SOULAGE**

Nous avons déjà un an d'expérience en matière d'élaboration de fiches. Par rapport aux masters, nous nous posons aujourd'hui la question des spécialités. J'ajoute que nous avons



créé une UE en première année d'enseignement, dans le cadre du LMD, qui s'intitule « processus d'exploration professionnelle ». Cette UE a concerné 2 000 étudiants sur une dizaine d'heures. Elle a fait ses preuves en termes de sensibilisation au monde professionnel.



## Les enjeux d'une annexe descriptive au diplôme et les principales préconisations

**Jean-Pierre KOROLITSKI**

*Adjoint au Directeur de l'enseignement supérieur, MENESR*

En préambule, je précise que je ne prétends pas vous apporter un point de vue d'expert ni une doctrine officielle.

### **I. L'annexe descriptive**

La politique que nous menons a pour objectif fondamental de libérer les initiatives des établissements. De ce point de vue, l'organisation de journées comme celle-ci me semble la bonne façon de procéder.

Nous considérons que l'Etat doit fixer un certain nombre de règles, les autres devant être issues du dispositif d'enseignement supérieur lui-même. Nous avons inscrit dans les textes le principe de l'annexe descriptive au diplôme comme constitutif de l'espace européen de l'enseignement supérieur. De la même manière, nous avons inscrit l'ensemble universitaire dans la démarche du répertoire national des certifications professionnelles. Nous avons pris les mesures permettant de fixer ces éléments au rang des principes. Dès lors, la mise en œuvre des opérations prend l'aspect, non pas d'une imposition, mais d'un dispositif de suivi qui associe l'ensemble des acteurs et qui est repris au niveau national pour être diffusé à l'ensemble des établissements. Ce sont les comités de suivi du LMD qui ont élaboré la doctrine en la matière.

Il est vrai que cette question a donné lieu à des débats, notamment avec les organisations étudiantes. L'argumentation qui nous était opposée était qu'un diplôme national se suffit à lui-même. L'annexe descriptive présentait le risque de différencier les diplômes et d'instaurer une échelle de valeur entre les universités, voire de préjuger des compétences personnelles des étudiants de ces universités. Nous avons été amenés à limiter notre conception du sujet à ce qui était descriptif des cursus des formations indépendamment des compétences et capacités personnelles des étudiants. Ceci nous a conduits à ne pas reprendre à notre compte le descriptif des notations, qui est pourtant la doctrine européenne en la matière. Cela nous a également amenés à rejeter ce qui pouvait relever des capacités comportementales des étudiants.

### **II. Le répertoire national des certifications professionnelles**

En liaison avec le travail effectué par les établissements, nous nous orientons vers un dispositif qui décrira le cursus en termes de compétences acquises, avec un système organisé permettant l'inscription de droit des diplômes.

J'ajoute qu'il nous faut être cohérents. Dans le système précédent dit de l'homologation des diplômes, certains diplômes étaient homologués de droit, d'autres sur demande. Le Ministère se faisait l'avocat des universités dans l'immense majorité des cas. Il nous a semblé qu'il fallait agir différemment dans le nouveau système de répertoire national. En effet, le LMD rompt avec l'histoire de la réglementation des diplômes universitaires qui fixait la liste des diplômes que l'on pouvait délivrer. Le LMD accroît la liberté des universités. S'il s'avère suffisamment souple pour répondre à l'intégralité des besoins, il est inutile de prévoir



d'autres procédures pour l'inscription au répertoire. S'il n'est pas suffisamment flexible, il nous faudra l'améliorer. Nous faisons l'hypothèse qu'il est suffisamment souple et que Le Ministère ne sera pas le porte-parole des universités pour l'inscription des diplômes au répertoire.

## **Domitien DEBOUZIE**

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

La CPU a très rapidement demandé que le supplément de diplôme soit effectivement délivré à tous les étudiants diplômés. Ce point est acquis. Les mêmes organisations syndicales qui avaient combattu cette idée nous demandent aujourd'hui de le délivrer aux étudiants quittant les établissements même s'ils ne sont pas diplômés.

En matière de terminologie, nous avons accepté que les termes « annexe descriptive au diplôme » et « supplément de diplôme » soient utilisés indifféremment.

Il existe une forte volonté politique de réformer notre offre de formation, et notamment d'introduire une référence aux compétences acquises par chaque diplômé. C'est un challenge ambitieux que nous devons relever. J'estime que nous devons définir des orientations pour décliner ces compétences ne serait-ce qu'en donnant un cadre général. Il faut éviter que le supplément de diplôme ne soit renseigné sur les compétences que pour 5 % des diplômes et absent pour 95 % d'entre eux, notamment ceux des filières générales.

### **I. La description des objectifs**

Dans l'annexe descriptive, la partie 4.2 concerne les objectifs des enseignements, objectifs qui doivent être complétés par les compétences acquises. La CPU suggère que cette partie ne donne pas lieu à de longs développements, mais que la description des objectifs et des compétences soit résumée en quelques lignes. En tant que chef d'établissement, je constate une hétérogénéité au sein des enseignants chercheurs dans leur perception de cet objectif : je préconise donc, au sein de mon université, la définition de standards pour décrire les objectifs et compétences. Par exemple, je préconise que les compétences soient décrites globalement pour les licences à l'échelle de la mention, et non pas des spécialités ou des parcours de formation (mais la situation sera différente en masters).

### **II. La description des compétences**

Quant aux compétences qu'il convient de décrire, la question s'est posée de savoir s'il s'agit des compétences de l'unité d'enseignement ou de la compétence globale à l'échelle du diplôme. Le groupe de travail CPU – DES – AMUE s'est prononcé pour la deuxième option. L'une des questions délicates qui a donné lieu à de nombreux débats, concerne les diplômes obtenus par compensation entre unités d'enseignement. En effet, certains collègues refusent de valider les compétences acquises par les unités d'enseignement pour lesquelles l'étudiant n'a pas eu la moyenne et dont les crédits ne sont obtenus que par une compensation globale. Ce débat est un faux débat ; la CPU a considéré que ce qui est en jeu, c'est le diplôme dans sa intégralité : ce sont les compétences globales du diplôme qui sont reconnues, et pas nécessairement des compétences techniques particulières de certaines unités d'enseignement.

Je souligne que le travail d'écriture des objectifs et des compétences est lourd ; il nécessite de dégager des moyens et de mobiliser des forces dans les établissements. J'estime qu'une



première étape devrait plutôt s'attacher à décrire globalement les compétences sur l'ensemble des formations, au lieu de se focaliser sur celles des licences et masters professionnels ; les enjeux des compétences me paraissent encore plus grands pour les diplômés généraux.

### **III. Les acteurs de la définition des compétences**

Il me semble que de nombreux enseignants - chercheurs ne sont pas prêts à appliquer cette démarche, pour plusieurs raisons : manque de temps, perception souvent floue des enjeux, mais le plus souvent qualifications faibles des intéressés pour définir les compétences acquises par les diplômés. Les acteurs du monde professionnel et socio-économique sont intéressés, mais les établissements qui ont déjà commencé ce genre de travail, ont constaté une érosion de leur participation. Nos collègues de la formation continue ont des compétences sur ce sujet car, au travers de la VAE, cette question se pose à eux depuis quelque temps. Je propose qu'une autre catégorie de collègues soit associée à ce dispositif : les PAST (Professeurs Associés à Temps Partiel). A Valenciennes, grâce au recrutement d'un PAST, l'université a pu initier une démarche de compétences au sein du système LMD. Je suis persuadé que les PAST peuvent constituer un lien efficace entre les enseignants - chercheurs et les professionnels, puisque c'est leur vocation.



## **Débat avec la salle**

### **Jean-Pierre KOROLITSKI**

J'estime que le mouvement visant à exprimer les diplômes universitaires en termes de compétences doit être poursuivi, mais je considère qu'il ne faut pas aller trop loin. J'observe que les recruteurs examinent la façon dont les étudiants ont été sélectionnés et supposent que les compétences techniques sont acquises. Si je considère que la professionnalisation de l'université est une bonne chose, j'observe que sa stratégie a été une stratégie de niches. Cela signifie que l'Université a abandonné l'ambition de former les cadres supérieurs de ce pays. Il me semble que, au niveau master, il faut conserver à l'esprit que l'on forme des cadres supérieurs et non des techniciens supérieurs.

Par ailleurs, j'é mets l'hypothèse que la description des compétences du diplôme de l'école Polytechnique qui sera inscrit au répertoire national des certifications ne fera pas l'objet de plusieurs pages.

### **Domitien DEBOUZIE**

Lors du colloque des directeurs de formation continue, nous avons évoqué la question de la temporalité. En particulier, nous nous sommes interrogés sur la pertinence de décrire les compétences au sortir de la formation plutôt que de décrire les capacités des diplômés à s'adapter au monde futur. Je suis persuadé que l'une des richesses de l'enseignement universitaire est de donner aux diplômés les capacités de s'adapter aux mutations à venir du monde. J'estime en particulier que nous devrions revoir les objectifs des licences professionnelles pour les resituer dans ce cadre, à la place du champ trop étroit de métiers actuel. J'ajoute que l'intégration des licences professionnelles dans le LMD sera l'un des chantiers de l'année qui vient.

### **Jean-Pierre KOROLITSKI**

Je rappelle qu'il est possible de personnaliser la partie 6 de l'annexe sur la description des parcours et compétences.

### **De la salle**

La déclinaison des diplômes en termes de compétences se situe-t-elle au niveau de la mention ou des spécialités ?

### **Domitien DEBOUZIE**

Le comité de suivi précise que la « granularité » de la description doit s'arrêter au niveau de la mention.

### **De la salle**

Les diplômés d'ingénieur font-ils l'objet de préconisations particulières ?

### **Jean-Pierre KOROLITSKI**

Le système réglementaire de 2002 s'applique à tous les acteurs. Les écoles d'ingénieurs sont bien évidemment concernées par le dispositif. A ma connaissance, la CTI n'a pas effectué de travail particulier sur ce sujet. En revanche, elle a travaillé sur la mise en œuvre des systèmes de crédits dans les écoles d'ingénieurs. J'ajoute que nous sommes dans la mutualisation de la réflexion collective pour aider les acteurs à mettre en œuvre ce dispositif. Je suis certain qu'un certain nombre d'écoles d'ingénieurs qui ont des échanges dans le cadre du programme ERASMUS, par exemple, ont mis en place ce supplément au diplôme.



**Marie-Gonzagne MORIN, Université de Paris 7**

J'observe que personne n'évoque le « D » du LMD.

**Jean-Pierre KOROLITSKI**

Au niveau de la communauté universitaire mondiale, le niveau D, celui du doctorat, ne pose pas de problème à la différence des niveaux L et M. En effet, le L et le M sont des dispositifs collectifs, le D est un dispositif individuel de formation. J'attire votre attention sur le travail de la fondation Bernard Grégory qui vise à présenter à des employeurs les compétences acquises par les doctorants dans leur travail de thèse. Cette démarche rejoint celle de la présentation des diplômés en compétences.

**Domitien DEBOUZIE**

Il existe des expériences dans certaines universités pour décrire les compétences acquises en doctorat. La CPU va bientôt proposer une réflexion sur ce sujet.

**Marie Françoise BOURDEAU, Université de Bordeaux 1**

S'agissant du système de notation, la référence pour l'ensemble des étudiants doit-elle être définie, au niveau de l'établissement, pour la licence ou pour la mention concernée ?

**Domitien DEBOUZIE**

Il me paraît plus simple de travailler à l'échelle du diplôme, mais cette décision est du ressort de l'autonomie des établissements.

**Nicole QUETIN , Université d'Evry**

J'observe que la discussion tourne autour des compétences de nature professionnelle. Les compétences méthodologiques universitaires me paraissent essentielles ; je suggère d'actualiser le fascicule de 1999 relatif à la maîtrise de l'information dans le cadre du travail universitaire.

**Jean-Pierre KOROLITSKI**

Les étudiants sortant des grandes écoles sont jugés « formatés » alors que les ceux provenant de l'université sont estimés plus débrouillards par les employeurs. Cela est-il dû à la méthodologie universitaire ? Je l'ignore, mais il s'agit d'une particularité importante que l'université ne valorise pas suffisamment. J'observe que les grandes écoles insistent aujourd'hui sur tout sauf sur la technologie et privilégient les formations généralistes.

**Domitien DEBOUZIE**

Je considère que les travaux pratiques à l'université doivent être l'occasion pour les étudiants de résoudre des problèmes et de construire des protocoles expérimentaux plutôt que de maîtriser des techniques.

**Anne MEILLAN, Université d'Aix-en-Provence**

Ce matin, des interventions extrêmement intéressantes ont défini les compétences comme les fondements d'une pédagogie. Cet après-midi, nous sommes revenus à une acception étroite et descriptive du terme de compétence. Monsieur Romainville a insisté sur le fait qu'il n'y avait pas d'incompatibilité entre les compétences définies en termes de pédagogie et celles définies en termes d'employabilité. Je considère qu'il faut penser cette articulation et qu'il est symptomatique que les premières grilles de compétences aient pris comme objets les licences et masters professionnels. En effet, des licences de philosophie ou d'histoire



comportent des éléments de professionnalité dans des domaines multiples, mais on ne pourra pas définir ces éléments en termes de métiers spécifiques.

Un de nos collègues a rappelé que le terme de compétence est connoté politiquement. Je ne suis pas persuadée que la pédagogie par objectifs et la notion de compétence recouvrent la même réalité, en particulier dans l'engagement des enseignants chercheurs. Nous sommes confrontés à des définitions extrêmement étroites des compétences sur des champs de métiers d'une précision dont on peut se demander si elle ne remet pas en cause la validité même de la démarche.

J'insiste sur le fait que le monde professionnel ne se limite pas à l'entreprise mais qu'il inclut aussi LES entreprises dans leur diversité, la fonction publique ou le monde associatif. Par ailleurs, le monde professionnel est constitué non seulement des représentants légitimes des entreprises mais aussi des travailleurs qui sont dépositaires du savoir professionnel. De la même manière, vous évoquez la professionnalisation dans des niches alors que l'on a longtemps dénié à l'université toute compétence professionnalisante.

Par ailleurs, Marc Romainville a évoqué la formation pédagogique et professionnelle des enseignants chercheurs en Belgique. J'estime qu'il est nécessaire qu'en France, la pédagogie fasse l'objet d'une formation.

Enfin, je considère qu'on acquiert des compétences pour trouver du travail mais aussi en tant qu'individu pour sa vie sociale et personnelle ; j'estime que l'université n'a pas à se détourner de cette mission.

### **Domitien DEBOUZIE**

Je rappelle que la CPU a réclamé une nouvelle orientation des CIES (Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur) pour que leur mission inclut la formation permanente des enseignants chercheurs.

Il nous faut garder à l'esprit que nous nous inscrivons dans la durée. La cible du programme LMD est 2010. C'est la raison pour laquelle il ne faut pas entrer dans un détail trop fin pour chaque diplôme car nous ne pourrions pas mobiliser l'ensemble des collègues. Il nous faut commencer par un système simplifié mais généralisé que nous ferons progresser. Si nous ne faisons pas ce travail, nous ne pourrions pas inscrire nos formations au répertoire national des certifications professionnelles.

### **Marie-France SOULAGE**

Je précise que sur les 18 fiches que nous avons élaborées, seules 4 concernent des licences professionnelles

Par ailleurs, les débouchés de la filière LEA sont inspirés des débouchés réels de diplômés en situations professionnelles. En ce qui concerne la biologie, la recherche a été effectuée à partir de petites annonces d'offres d'emplois de biologistes de niveau bac plus 3 ou bac plus 4.

### **Corinne PRADELLE, Université de Paris 7**

Quelle est la valeur juridique du supplément au diplôme ?

### **Jean-Pierre KOROLITSKI**

Ce supplément est prévu par un décret signé par le Ministre. Il n'a pas la valeur de diplôme, mais on pourrait considérer juridiquement qu'il est constitutif du diplôme.





## CLOTURE DE LA JOURNEE

**Jean-Pierre KOROLITSKI**

D'autres journées de réflexion collective devraient être organisées, puisque le LMD correspond à une dynamique qui fait surgir de nouveaux problèmes et soulève de nouvelles questions au fur et à mesure que se développe l'initiative des établissements. Je remarque d'ailleurs que le LMD a été l'occasion de concertations inter-établissements plus importantes que par le passé.

Pour la première fois, il s'agit d'une démarche pédagogique qui permet d'intégrer l'ensemble des aspects et d'éviter de traiter les sujets comme s'ils n'avaient pas de liens entre eux. Elle vise à considérer que l'offre de formation intègre l'ensemble des dimensions pédagogiques.

Le sujet essentiel est celui de la mobilisation des acteurs. Le LMD a, semble-t-il, entraîné des discussions pédagogiques collectives très importantes dans les établissements. Je suis cependant incapable d'évaluer à quel point ces discussions ont impacté la pédagogie des enseignants chercheurs.

Enfin, on nous a beaucoup reproché d'avoir insuffisamment cadré ce dispositif. J'estime que nous avons eu raison car cette démarche a provoqué un choc salutaire. En effet, elle a obligé les équipes enseignantes à définir collectivement les objectifs de leurs formations ; je considère que c'est un service que nous leur avons ainsi rendu.

**Domitien DEBOUZIE**

En tant que Président de la Commission de la Pédagogie et de la Formation Continue de la CPU, je suis chargé de transmettre un message de mobilisation à tous les Présidents pour qu'à leur tour, ils diffusent ce message dans leurs universités.

Nous constatons que nos réflexions sont souvent restées cantonnées au niveau national ; il nous faut aujourd'hui mieux nous intégrer dans le cadre européen.

Enfin, nous observons que les autres ministères s'emparent aussi du LMD : il nous faut réfléchir à ce sujet.