

Table Ronde du Jeudi 05 Juin 2003 - 16 h 30

Yves CHAIMBAULT

Secrétaire général

Université des Sciences et Technologies de Lille 1

**« Contribution française à la table ronde
sur l'autonomie pédagogique »**

Je n'avais pas préparé d'intervention structurée, mais simplement pensé porter (en discussion) un témoignage de terrain sur l'autonomie pédagogique déclinée selon les trois paramètres indiqués dans le programme (restructuration de l'offre de formation - LMD- Formation tout au long de la vie - LLL (pour Long Life Learning)) - e-learning - FOAD (pour Formation Ouverte et à distance). Les notes qui suivent sont donc le jeté sur papier de notes préparatoires qui risquent de paraître décousues. J'avais pensé m'appuyer en cours d'intervention sur quelques transparents de présentation du LMD tiré d'un diaporama réalisé par le comité de domaine « Scolarité » de l'AMUE (l'Agence de Mutualisation des Universités et Etablissements). Je reproduis par la même occasion l'intégralité de ce diaporama qui peut par ailleurs être consulté et téléchargé sur le site de l'AMUE (www.cpu.fr).

L'intervention aurait dû être faite en trois parties, que le temps imparti n'a que partiellement permis de développer :

- Généralités
- Autonomie pédagogique et LMD
- Autonomie pédagogique et nouvelle donne pédagogique (LLL. FOAD...)

Elles sont reprises dans cet ordre.

Chapitre 1. GENERALITES (PROPOS LIMINAIRES EN 4 POINTS)

1.1. Dans le prolongement de l'intervention de Christine MUSSELIN,

deux choses me paraissent devoir être particulièrement signalées dans l'évolution et la caractérisation du système français :

- Il est bien connu que le système d'enseignement supérieur français est fondé sur la dualité grandes écoles universités. Dans ce schéma et par le passé, c'est par les grandes écoles que le système introduisait des éléments novateurs et progressait.

Or à partir des années 60, alors que le post bac connaît sa première explosion démographique, c'est l'université qui 1) en raison du refus des écoles de sortir de leur système élitiste 2) par la professionnalisation des formations, va apporter au système des éléments de diversification, qui vont transformer son offre globale et faire que l'offre universitaire est en France (beaucoup) plus diversifiée qu'ailleurs.

- Si les universités françaises sont de création récente, il faut bien comprendre qu'une de leurs caractéristiques majeures est qu'elles sont souvent « incomplètes ». Comme elles se sont créées dans beaucoup de grandes villes (Lyon, Lille, Toulouse, Bordeaux, Grenoble, etc) par agrégation politique de disciplines, on a souvent dans ces villes des sous-ensembles disciplinaires qui ne sauraient revendiquer l'universalité d'une université pleine et entière. A noter que ce mouvement de fractionnement a encore sa part dans les créations et de la dernière décennie (12 universités « nouvelles », 4 en RP, 2 en Nord-Pas de Calais, 2 technologiques. La Rochelle, Bretagne Sud et.. une nouvelle subdivision bordelaise -et Agen, morte avant d'être née).

1.2. L'autonomie pédagogique au sens de la possibilité de créer l'offre existe.

Christine MUSSELIN a dit qu'elle était dans les textes de Louis LIARD en 1896. La Loi de 1968 donne la possibilité de créer des DU (Diplômes d'Université). Mais cette formule n'obtient pas un franc succès (ne

bouleverse pas l'offre) parce que ce l'opinion garde un attachement marqué pour une reconnaissance nationale du diplôme.

1.3. En tant que SG, sommes-nous habilités à traiter ce point ?

Quelques collègues sont des « académiques » : ce n'est pas la situation la plus répandue. En fait, il me semble que nous restons sur le modèle prégnant d'une séparation radicale entre pédagogique et administratif. Au point que le pédagogique ne s'invite pas ou peu dans les textes de gouvernance : des trois Conseils français, le CA, le CS et le CEVU, le petit dernier, celui qui traite des questions de pédagogie ne naît qu'en 1984 (les deux autres en 1968). Je peux témoigner d'un oubli similaire dans la rédaction des statuts d'une université, où, dans l'article consacré aux pouvoirs des Vice-présidents, on parle de tous, et du VP étudiant... mais on oublie de parler du VP CEVU. On reste sur un réflexe d'auto-organisation, d'auto-régulation de la profession par elle-même... sans présence du règlement.

1.4. La garantie de cohérence

qu'est sensé apporter le contrôle est de plus en plus illusoire : sur quelles bases se fait l'habilitation ? La conformité à des maquettes, qui définissent les conditions minimales pour que le diplôme puisse être habilité. Or, nous dit C. MUSSELIN, « le maintien de maquettes nationales est peu compatible avec la diversité croissante des filières et rend de plus en plus illusoire la garantie de l'homogénéité des cursus d'un bout du territoire à l'autre... La gestion centralisée, basée sur des procédures, des règles nationales, ne peut donc se maintenir qu'au prix d'un appauvrissement de ces normes à rendre compte de la réalité concrète. »

Chapitre 2. AUTONOMIE PEDAGOGIQUE ET LMD (BACHELOR, MASTER, DOCTORAT)

Les universités étaient donc maîtresses d'offrir une carte avec des plats imposés (les diplômes nationaux) sous réserve d'habilitation, et elles n'enrichissaient qu'à la marge cette carte par des DU.

La décision de passage au LMD bouleverse la donne parce qu'elle amène à repenser et les contenants et les contenus de l'offre de formation. On peut en rappeler les grands traits, puis parler de l'incidence sur une carte des formations en région, enfin énumérer quelques points de réflexion dans un établissement donné (le mien).

2.1. Le LMD

Je renvoie au diaporama sur le LMD pour une présentation générale, notamment les diapositives : 4, 5, 7 et 8, puis 14, 15, 16, 19 et 21 du diaporama, en vous demandant de bien comprendre :

- que la réforme a des incidences allant au-delà de la modification de la structure de l'offre, mais qu'elle invite (oblige ?) à une rénovation des pratiques pédagogiques ; à une autre conception de l'accueil et de l'accompagnement de l'étudiant (les deux mots comptent), et entraînent une évolution des pratiques d'habilitation et d'évaluation.
- Que notamment, la notion d'équipe pédagogique en sort considérablement renforcée (nécessité) à partir d'une plus grande fluidité des parcours

- Qu'enfin, c'est la présentation de l'offre de formation qui est affectée. On met en place une présentation globale, par domaines de formation, en articulation avec le projet d'établissement, dans le cadre de la politique contractuelle
- Au lieu d'un examen diplôme par diplôme, empêchant une vision globale de l'offre de formation.

2.2. L'incidence sur une carte des formations en région

La situation universitaire est très différente selon les régions : certaines sont mono-universitaires (Basse-Normandie ou Corse, par exemple), d'autres associent une université « de plein exercice » et une université technologique (Picardie, Champagne-Ardennes). Le problème de la cohérence de l'offre y est posé de façon sans doute différente que dans les régions « poly-universitaires », comme le Nord-Pas de Calais.

Dans ma Région, il y a six universités (3 à Lille, 1 à Valenciennes, et les deux universités nouvelles de l'Artois - le bassin minier --, et du Littoral - les ports de Calais, Boulogne et Dunkerque + St Omer, aussi zone humide). Il y a aussi la Catho, deux écoles d'ingénieurs, un IUFM, une Sup de Co, et un réseau de STS plus dense qu'ailleurs. La région a été pilote dans l'introduction du LMD ... avec la conséquence de forcer les acteurs à sinon se coordonner, au moins se positionner les uns par rapport aux autres. Trois illustrations :

- Les universités passent au LMD en ordre dispersé. Lille 2, Valenciennes et l'Artois ont ouvert le bal. Les autres estiment qu'ils ne peuvent pas rester à la traîne. Ainsi Lille 1 modifie et le calendrier, et les modalités de basculement prévus : tous en 2004, impérativement, au lieu de 2003, pour les plus avancés (Sciences éco), et 2005, ou plus tard, pour les autres.
- L'université catholique se retourne vers la CRPU (conférence régionale des Présidents d'université) pour demander qu'à l'ancien système d'accréditation (jurys rectoraux ou conventions bilatérales) soit substitué un mode de partenariat plus global. Réponse non connue de ma personne.
- Le recteur d'académie (le représentant de l'État pour l'Éducation nationale et l'enseignement supérieur dans la région) institue une fonction de conseiller spécial (professeur d'université) pour le supérieur et met en place un dispositif de réflexion sur la cohérence du post bac en lycée et dans le supérieur

2.3. Les problématiques d'un établissement

Je ne suis pas en mesure de présenter la mise en place du LMD au sein de mon établissement : nous sommes en cours de réflexion, en cours d'élaboration, et rien encore n'est fixé de façon définitive.

Les enjeux sont connus : illisibilité de notre dispositif, faiblesse de la démarche d'équipe pédagogique, etc. Les événements sociaux actuels perturbent le calendrier, puisque les réunions des instances qui devaient en débattre et marquer des points d'étape ces jours-ci (chacun des trois conseils) ont été reportées. En revanche, le travail se poursuit, principalement au niveau de la Direction et des services centraux, mais aussi sous forme de réunions débats assez suivies dont la dernière portait par exemple sur « Disciplines et interdisciplinarité ». J'y reviens. La Revue des secrétaires généraux a présenté dans son numéro 10 (www.cpu.fr) les mises en œuvre de Lille 2 (droit-santé-sport) et de Valenciennes.

Les items qui agitent nos cogitations me semblent assez communs :

- débat sur la structuration en domaines
- structure du « M » (en « V », en « Y »)
- réflexion sur les structures atypiques, trans-tiroirs (IUP, M quelque chose), sur les formations-niches
- réflexion sur l'interdisciplinarité, par cercles successifs, au sein de l'établissement d'abord pour les sciences « dures », puis pour les sciences dures et humaines, puis par rapport aux disciplines hors établissement sur le site lillois (penser au fractionnement des universités

évoqué en infra) - c'est ma réponse à une question de Pascal AIMÉ sur l'adossement à la Recherche, et la façon de gérer les secteurs les moins performants.

- place des premiers cycles et des DUT, etc

Au-delà, c'est la question de la structuration même de l'université en composantes qui est posée. Il est entendu que les choses ne pourront pas rester en l'état.

Deux remarques finales : 1) évidemment, le débat ne se limite pas à la rédaction de la carte ; il porte sur la définition des contenus et des parcours-types, 2) la difficulté est que tout cela se déroule dans un calendrier extrêmement contraignant, qui est devenu un calendrier obligé pour les raisons évoquées plus haut.

Chapitre 3. AUTONOMIE PEDAGOGIQUE ET NOUVELLE DONNE PEDAGOGIQUE : FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE (LLL) ET FORMATION OUVERTE ET A DISTANCE

Dans le LMD, le système de crédits est présenté comme étant applicable à toutes les formes d'enseignement (présentiel, ouvert, à distance, en ligne), toutes les activités d'enseignement (stages, mémoires, projets, validations, ...), à tous les publics (FI, FC). Qu'apportent ces éléments constitutifs d'une Nouvelle Donne Pédagogique à l'autonomie pédagogique ? Je peux m'appuyer sur l'expérience de mon université puisqu'elle est le premier établissement français en matière de formation continue (8% du chiffre d'affaire des universités françaises), le premier aussi en matière de mise en place de la diplomation d'accès à l'enseignement supérieur sans baccalauréat, ou de mise en place des procédures de validation d'acquis professionnels ou de l'expérience.

Sur la validation des acquis, tout d'abord :

Pour l'historique des validations, je renvoie à un excellent article de Michel FEUTRIE dans « la Revue des secrétaires généraux » (n° 6, déc. 2000, www.cpu.fr), même s'il est antérieur à la parution du texte sur les VAE (référence). Cet article rappelle les 4 étapes réglementaires ou légales, montre la progression de l'approche (dispenses pour l'inscription, pour des fractions de cursus, pour la totalité du cursus, problématique de la délivrance du diplôme elle-même), l'élargissement des items, des processus, des procédures qui font l'objet de la certification.

À mon sens, il présente aussi l'immense intérêt de décrire la mutation profonde de l'opération d'évaluation (vérifier un potentiel au lieu de tester des connaissances, et passer d'une évaluation du haut vers le bas à une production partagée). La diversification des modes de certification des compétences par la validation des acquis va donc au-delà de l'adjonction de zones d'évaluation. Elle transforme l'évaluation elle-même. La question posée est celle de l'influence que ces nouvelles pratiques auront sur les anciennes, mais il y a une pression pour que la nécessité de construire des parcours compréhensibles homogénéise une nouvelle approche pédagogique.

Autre remarque complémentaire : dans le système de certification français actuel, il y a 15000 certifications, dont les 2/3 dans l'enseignement supérieur. C'est dire que la mise en place de systèmes de correspondances, le besoin de transférabilité, la nécessité de proposer une offre lisible sur le plan international obligent plus qu'à un sérieux effort de simplification, à une transformation radicale de l'offre. C'est un élément de plus de subversion du système.

Quelle part ont les validations dans nos pratiques réelles ? Elle est encore faible, mais elle progresse constamment. En témoigne la montée statistique : l'augmentation quantitative du nombre de VAP et de VAE est significative (il est vrai en partant de rien ou presque) -M. Feutrie montre un doublement en quelques années. Cet élément institutionnel cadre complètement avec les demandes d'un public en reprise d'études, phénomène qui tend à se banaliser, sinon à devenir une pratique ordinaire de la stratégie de diplomation individuelle dans l'insertion professionnelle.

Je pense que dans le Life Long Learning, il ne s'agit pas seulement de reprendre une formation initiale incomplète ou interrompue, liée à l'insuccès dans le supérieur d'une population sociologiquement beaucoup plus large, donc culturellement moins prête et moins apte aux exigences académiques traditionnelles. - En ce sens la création des universités nouvelles a le plus souvent en France, permis l'accès d'une population qui autrement n'y serait pas allée, et a en même temps posé un défi pédagogique que l'université aujourd'hui prend à bras le corps, alors même qu'elle le traitait au mieux avec du fatalisme, au pire avec de l'indifférence, il y a peu.

Il s'agit plus fondamentalement d'une autre approche entre vie active et vie professionnelle, et d'allers-retours dont on sait qu'ils seront nécessaires, en tout état de cause, et possibles dans la nouvelle donne. Il y a 30 ans, la vie étudiante était souvent une « bulle » avant la vie active. Les choses sont plus mélangées aujourd'hui. La demande en est modifiée.

Dans nos approches stratégiques, nous invoquons le public de formation continue, de moins en moins comme un public de secours, mais comme une composante à part entière de notre population d'utilisateurs, par rapport à laquelle s'écrit aussi l'offre de formation. Le Ministère le traduit d'ailleurs par une reconnaissance institutionnelle, puisque notre modèle de répartition des moyens entre établissements (Système ANalytique de REpartition des MOyens - SAN REMO) a été modifié pour introduire il y a deux ou trois ans un forfait pour l'étudiant de formation continue.

Certes, la situation n'est pas acquise : la formation continue reste, même dans mon université, une terre de mission. Nous y avons répondu en 1987, en créant, à côté de l'ancien Institut de l'université (Institut de Promotion supérieure du travail devenu le CUEEP), un service commun pour mieux diffuser la FC dans le reste de l'université, et dont le rôle n'était plus d'être opérateur direct de FC, à côté ou à la place des composantes, mais d'être facilitateur pour les composantes.

Le même questionnement institutionnel se pose à propos de la FOAD : service-ghetto ou grand Service Universitaire de Pédagogie (SUP) comme il en a été créé ... ailleurs que chez moi.

CONCLUSION

Je voulais insister sur trois points qui me paraissent établis :

- L'émergence d'une problématique d'offre coordonnée par établissement, sinon par site
- La transformation du métier d'enseignant-chercheur
- L'aplanissement de la frontière physique entre pédagogie et administration (de la pédagogie ?)