

**La mise en place
du LMD
(licence-master-doctorat)**

*rapport à monsieur le ministre
de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur
et de la recherche*

*à monsieur le ministre délégué
à l'enseignement supérieur
et à la recherche*

N° 2005-031

Juin 2005

**MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE**

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

**La mise en place du LMD
(licence-master-doctorat)**

JUIN 2005

Josette SOULAS

*Inspectrice générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

Bibiane DESCAMPS

*Inspectrice générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

Marie-France MORAUX

*Inspectrice générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

Philippe SAUVANNET

*Chargé de mission à l'Inspection générale
de l'administration de l'éducation nationale
et de la recherche*

Brigitte WICKER

*Inspectrice générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

SOMMAIRE

Introduction	1
1. L'incontestable réussite de la phase de lancement.....	4
1.1. Un pari gagné : l'adhésion des établissements	4
1.1.1. <i>Le volontarisme des établissements</i>	<i>4</i>
1.1.2. <i>La méthode choisie a fait preuve de sa pertinence.....</i>	<i>6</i>
1.2. Des premiers résultats prometteurs	8
1.2.1. <i>Le paysage de l'enseignement supérieur se modifie</i>	<i>8</i>
1.2.2. <i>Des modifications notables dans l'organisation des formations.....</i>	<i>10</i>
2. La mise en place du LMD est inachevée et laisse apparaître des points de fragilité qui nécessitent une vigilance particulière	13
2.1. Des insuffisances et difficultés inhérentes à la phase de transition	13
2.1.1. <i>Des lacunes subsistent dans le dispositif LMD</i>	<i>13</i>
2.1.2. <i>Des incertitudes gênent la réorganisation des formations.....</i>	<i>16</i>
2.1.3. <i>Les universités peinent à gérer le nouveau système</i>	<i>18</i>
2.2. Des défaillances plus fondamentales et préoccupantes pour l'avenir de la réforme.....	22
2.2.1. <i>Les objectifs principaux de l'espace européen de l'enseignement supérieur sont loin d'être atteints</i>	<i>22</i>
2.2.2. <i>La réflexion pédagogique est souvent passée au second plan.....</i>	<i>24</i>
3. Le LMD, levier puissant de transformation de l'enseignement supérieur.....	28
3.1. Les enjeux pour l'enseignement supérieur.....	29
3.1.1. <i>Des formations de qualité</i>	<i>29</i>
3.1.2. <i>Des universités attractives</i>	<i>31</i>
3.1.3. <i>Un nouveau mode de pilotage de l'enseignement supérieur</i>	<i>32</i>
3.2. La consolidation de l'organisation du LMD	33
3.2.1. <i>Répondre aux demandes de clarification des universités.....</i>	<i>33</i>
3.2.2. <i>Anticiper la préparation du renouvellement des habilitations.....</i>	<i>36</i>
3.2.3. <i>Accompagner les universités dans la gestion du LMD.....</i>	<i>37</i>
Conclusion	40
Récapitulation des propositions	41
Annexes.....	45

Introduction

Aujourd'hui, sept ans après son lancement à l'occasion de la célébration du 800^{ème} anniversaire de la Sorbonne, la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur rassemble près de cinquante pays dans une démarche qui frappe par sa rapidité et son caractère volontariste.

Les quatre pays signataires de la déclaration de la Sorbonne, France, Allemagne, Grande-Bretagne et Italie, qui appelaient de leurs vœux «...l'émergence d'un cadre commun de référence, visant à améliorer la lisibilité des diplômes, à faciliter la mobilité des étudiants ainsi que leur employabilité », ont été rejoints en une année par vingt-cinq pays qui sont entrés avec eux dans le « processus de Bologne ». Les vingt-neuf Etats signataires, en juin 1999, de la déclaration de Bologne ont fixé à l'année 2010 l'achèvement de la construction d'un Espace européen de l'enseignement supérieur devant répondre aux six grands objectifs suivants :

- mettre en place un système de diplômes lisibles et comparables (notamment grâce au supplément au diplôme) ;
- privilégier un système fondé sur deux cursus, avant et après la licence (qui doit sanctionner au moins trois ans d'études). Le cursus après la licence doit conduire au master et au doctorat ;
- mettre en place un système de crédits (ECTS) ;
- promouvoir la mobilité (facilitée par les crédits) ;
- promouvoir la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité ;
- promouvoir la dimension européenne, en particulier dans les programmes d'études et la coopération entre établissements.

Moins d'une année après la déclaration de Bologne, dès mars 2000, l'Union européenne intervient dans le processus et lui donne une plus grande ambition, en se fixant à Lisbonne l'objectif de devenir, en 2010, la société de la connaissance la plus compétitive au monde, dotée d'une croissance durable et d'une solide cohésion sociale.

Ce projet, extrêmement ambitieux, recouvre des domaines sur lesquels l'Union n'a pas de compétence, ce qui est le cas pour l'enseignement supérieur. Les Etats membres sont donc invités à intervenir dans ce champ de compétence et à mettre en œuvre des réformes qui permettront d'atteindre les objectifs fixés, en utilisant une « méthode ouverte de coordination ». La déclaration de Lisbonne insiste par ailleurs sur l'importance de former des diplômés « employables » à tous les niveaux, c'est-à-dire capables de s'adapter en permanence aux évolutions économiques et sociales.

En décembre 2000, les chefs d'Etat de l'Union, réunis à Nice sous la présidence de la France, adoptent un plan pour l'amélioration de la mobilité en Europe. A Prague, en mai 2001, les trente-deux pays désormais engagés dans le processus constatent les progrès accomplis et soutiennent l'idée que l'enseignement supérieur doit être tenu pour un bien public qui relève de la responsabilité publique. Outre les six objectifs définis à Bologne, ils insistent sur quatre points :

- l'importance de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, indispensable au choix qu'a fait l'Europe d'être une société et une économie de la connaissance ;
- l'implication des étudiants dans la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur ;
- la nécessité de rendre cet espace attractif ;
- le renforcement du suivi du processus.

Ce sont quarante-deux Etats qui signent, le 19 septembre 2003, la déclaration de Berlin qui, en confirmant l'objectif de 2010, fixe des objectifs intermédiaires, en particulier l'adoption de méthodes et de critères reconnus mutuellement en matière d'évaluation de la qualité, la délivrance du supplément au diplôme à partir de 2005 et l'engagement de supprimer les obstacles juridiques à la reconnaissance des diplômes conjoints. Il est également décidé d'inclure le doctorat dans le processus de Bologne.

Enfin, les 18 et 19 mai 2005, quarante-cinq pays¹ se sont réunis à Bergen pour faire le point de l'état d'avancement du processus.

La rapidité, l'ampleur et l'ambition du processus, dans un secteur où les traditions nationales sont fortes, disent clairement la volonté de convergence en Europe des conceptions en matière d'enseignement supérieur et la capacité des Etats à coopérer, en dehors de toute organisation internationale, dès lors qu'ils sont portés par une vision commune telle celle de l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

C'est de manière très résolue que la France s'est inscrite dans ce mouvement, qu'elle avait initié, en fixant rapidement le cadre réglementaire qui permet aux universités de définir une nouvelle offre de formation, conforme aux principes adoptés à Bologne.

Après la création du grade de master par le décret n° 99-747 du 30 août 1999 et l'adoption, en 2001, d'un vaste plan pour l'amélioration de la mobilité, une batterie de textes réglementaires définit, au printemps 2002, une nouvelle organisation des enseignements supérieurs.

Le texte fondateur est le décret n° 2002-482 du 8 avril 2002² portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Il définit :

- une architecture des études en trois grades : licence, master et doctorat (LMD) ;
- une organisation des formations en semestres et en unités d'enseignement ;
- la mise en place du « système européen de crédits-ECTS » ;
- la délivrance d'une annexe descriptive aux diplômes dite « supplément au diplôme ».

Il précise les objectifs poursuivis :

- organiser l'offre de formation sous forme de parcours types ;
- intégrer des approches pluridisciplinaires ;
- développer la professionnalisation des études supérieures ;

¹ Cinq nouveaux pays sont associés au processus : l'Arménie, l'Azerbaïdjan, la Géorgie, la Moldavie et l'Ukraine.

² Joint en annexe 2.

- encourager la mobilité ;
- intégrer l'apprentissage de compétences transversales (langues, informatique) ;
- faciliter la création d'enseignements par les techniques de l'information et de la communication.

Il organise les parcours-types et fixe la référence de 180 crédits pour la licence et 300 crédits pour le master.

Trois autres décrets sont publiés qui concernent pour l'un, les grades et titres universitaires et les diplômes nationaux, et pour les deux autres, la validation d'études supérieures accomplies en France ou à l'étranger et la validation des acquis de l'expérience par les établissements d'enseignement supérieur.

Enfin, trois arrêtés complètent le dispositif : celui du 23 avril 2002, relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence, et deux textes du 25 avril 2002 dont l'un est relatif au diplôme national de master et l'autre aux études doctorales.

Les universités peuvent dès lors s'engager dans la transformation de leur offre de formation, et, dès la rentrée 2004, soixante-quinze pour cent d'entre elles étaient entrées dans le système LMD.

*
* *
*

C'est dans ce contexte que le ministre a inscrit dans la lettre de mission de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche pour l'année 2004-2005, une étude thématique portant sur « la mise en place du LMD dans les universités : maquettes, moyens mis en œuvre, organisation des parcours ».

Les inspecteurs désignés pour la mission³ ont choisi de ne pas mener une étude exhaustive, par voie de questionnaires auprès des établissements, mais de procéder par entretiens avec les différents responsables de la mise en place de la réforme au niveau de l'administration centrale⁴ et d'effectuer des visites dans quelques universités choisies dans le souci de pouvoir croiser des expériences engagées aux différentes rentrées et observer des universités de différents types, pour certaines sur un même site ou dans une même académie.

L'échantillon retenu concerne 17 établissements :

- les six universités de l'académie de Lille : Lille I, Lille II, Lille III, Artois, Valenciennes, Littoral. Trois d'entre elles ont été expérimentales et ont transcrit partiellement leur offre dans le LMD dès la rentrée 2002 ;

³ Il s'agit de cinq membres de l'IGAENR : Josette Soulas, Bibiane Descamps, Marie-France Moraux, Philippe Sauvannet et Brigitte Wicker, auxquels s'est associé Claude Boichot, IGEN chargé d'une mission sur l'introduction dans le LMD des classes préparatoires aux grandes écoles.

⁴ Cf. annexe 1 : liste des personnes rencontrées.

- les trois universités du site d’Aix-Marseille, engagées dans une politique de site qui se traduit, d’ores et déjà, par une offre de formation commune dans le domaine sciences et technologie ;
- Franche-Comté, Grenoble I, Lyon II, Versailles-Saint-Quentin ;
- les quatre universités d’Alsace qui ont présenté ensemble leur offre de formation.

Au sein des universités, les inspecteurs ont rencontré le président de l’université et les vice-présidents du conseil des études et de la vie universitaire (CEVU) et du conseil scientifique, les responsables désignés pour piloter l’entrée dans le LMD, des responsables de formation, des directeurs de composantes, le secrétaire général et des responsables de la scolarité, du service commun universitaire de l’information et de l’orientation (SCUIO), de la formation continue, ainsi que des étudiants. A l’université Grenoble I et dans les universités d’Alsace, vues ensemble, les rencontres ont été limitées au sujet étudié : la gestion des parcours de licence en sciences dans la première et la démarche conjointe d’offre de formation pour les secondes.

Le constat opéré est celui d’une grande diversité des approches et des solutions selon les universités et les formations. La mission s’est efforcée néanmoins de dégager les tendances qui caractérisent actuellement la mise en place du LMD et, après les avoir comparées aux objectifs de l’espace européen de l’enseignement supérieur, d’identifier les points de fragilité qui nécessitent une vigilance particulière, puis de proposer les recommandations qui lui semblent de nature à permettre la poursuite de cette démarche de progrès que représente l’entrée dans le LMD.

1. L’incontestable réussite de la phase de lancement

L’adhésion des établissements au LMD est d’ores et déjà un pari gagné ; elle se traduit par un grand volontarisme des établissements qui a été rendu possible grâce à la pertinence de la méthode choisie, et les premiers résultats sont prometteurs.

1.1. Un pari gagné : l’adhésion des établissements

1.1.1. Le volontarisme des établissements

Le volontarisme des établissements se manifeste d’abord par le calendrier de la réforme, particulièrement resserré. Alors que seulement trois établissements expérimentaux du nord de la France, Valenciennes, Lille II pour ses formations de gestion et l’université d’Artois en sciences appliquées, avaient accepté « d’essayer les plâtres » dès la rentrée 2002, 75 % des universités ont d’ores et déjà basculé leur offre de formation dans le LMD à la rentrée 2004, certaines d’entre elles ayant souhaité anticiper sur le calendrier de la contractualisation qui avait été fixé comme cadre à la réorganisation des formations. A la rentrée 2005, 90 % des établissements auront normalement intégré le nouveau système, soit cinq ans avant le terme du processus, ce qui permet de dire, en reprenant l’expression du directeur des enseignements supérieurs, que « la France est en avance ».

L'implication des présidents et de leurs équipes dans la réforme est remarquable. Elle s'est manifestée d'abord collectivement au sein de la conférence des présidents d'université (CPU) qui a soutenu clairement la réforme. Le 20 février 2003, une première motion, adoptée à l'unanimité, précise l'adhésion des présidents au dispositif LMD. Le 27 novembre 2003, la CPU adopte, en formation plénière et toujours à l'unanimité, une seconde motion relative au LMD : « La CPU constate que l'élaboration des formations conformes aux arrêtés de 2002 (LMD) a mobilisé une large part de la communauté universitaire et débouche sur des votes très largement majoritaires des conseils des universités ». La CPU affirme que la mise en place rapide du LMD est nécessaire « au développement du service public d'enseignement supérieur et de recherche... ». Le président de la commission de la pédagogie remarque que « la CPU n'a jamais autant parlé de formation que depuis le lancement du LMD ». C'est d'ailleurs la formation qui, pour la première fois, a constitué le thème du colloque annuel de la CPU les 17 et 18 mars 2004.

Dans leurs universités, les présidents ont eu la tâche délicate d'expliquer la réforme et de convaincre leur communauté. Il s'y sont employés avec énergie, en particulier pendant la période troublée de 2003, et y ont consacré beaucoup de leur temps, avec l'aide de leur équipe, en animant des assemblées générales, des séminaires, des réunions de concertation et de travail en grand nombre. Ils se sont appuyés sur le faible impact des réformes antérieures, sur les faibles taux de réussite des étudiants et sur la relative inefficacité des solutions pédagogiques adoptées jusque là. L'insuffisante articulation des enseignements et de la recherche et les piètres résultats obtenus par les universités françaises au classement international de Shanghai, leur ont fournis d'autres arguments. Ils ont pu mettre en avant la garantie du caractère national des diplômes et les avantages pour les étudiants d'une mobilité accrue dans l'espace européen. Parce qu'ils étaient convaincus, les présidents d'université ont été convaincants et le succès a été au rendez-vous.

Les enseignants-chercheurs, appelés à mettre à plat l'offre de formation et à la reconstruire en fonction des objectifs fixés à la réforme, **se sont mobilisés**. Beaucoup ont saisi l'exceptionnelle opportunité qui leur était offerte d'innover et de concevoir des formations, l'enthousiasme les portant parfois à multiplier sans retenue leurs propositions. Le lien établi avec la recherche pour les masters a séduit même ceux qui manifestaient jusqu'alors peu d'intérêt pour la formation. C'est ainsi qu'à Lille I, près de 500 personnes se sont attelées à la tâche.

Cet investissement se traduit également par une prise de responsabilité des enseignants-chercheurs dans la gestion des formations et des étudiants. Les responsables de formation, de mention, les équipes pédagogiques, les directeurs d'études... continuent à être très présents dans le pilotage quotidien de la formation et considèrent que cela fait désormais partie de leurs missions. Cette réhabilitation de la mission de formation semble inscrite dans leur esprit de façon durable.

Les étudiants, d'abord réticents, et même contestataires, **sont entrés dans le jeu** lorsqu'ils ont été associés à la réflexion. Au delà de leur participation aux conseils, il n'est pas rare qu'ils aient été intégrés dans les comités de pilotage et les groupes de travail. Au pire, ils se sont montrés passifs, et il est vrai quelque peu dépassés par les transformations engagées, déstabilisantes en ce qu'elles sont très spécifiques à chaque université et ne permettent pas

facilement des réactions corporatistes générales. Certains étudiants ont pu confier à la mission : « Nous avons été associés mais nous ne savons pas à quoi » !

Dans toutes les universités observées, **le travail a été considérable**, organisé de façon plus ou moins centralisée et méthodique selon le mode de gouvernance de l'université. Des responsables LMD ont souvent été désignés, tels un chargé de mission ou le vice-président du conseil des études et de la vie universitaire (CEVU) animant un comité de pilotage au niveau de l'université, le relais étant assuré dans les unités de formation et de recherche (UFR) par le bureau du conseil ou par des comités ad hoc. De très nombreux groupes de travail, la plupart du temps interdisciplinaires, se sont réunis pour définir les domaines, puis l'organisation détaillée des formations. A l'université de Versailles-Saint-Quentin, plus de 200 réunions ont ainsi été comptabilisées. Une ou deux années de préparation ont été nécessaires (trois à l'université du Littoral). L'activité des CEVU s'est accélérée : on dénombre parfois une réunion par mois. Ils ont été naturellement au cœur de la réforme et ont su produire des textes de cadrage internes définissant l'organisation générale des licences et des masters.

Ce résultat tient largement à la méthode choisie, celle d'une réforme proposée et non imposée, qui a permis à chaque université de définir son rythme et sa méthode de travail ainsi que les champs d'application de la réforme et sa portée, certaines choisissant une solidarité de toutes les disciplines (« on y va tous ou personne n'y va »), d'autres trouvant préférable de laisser partir d'abord ceux qui étaient prêts, d'autres enfin transformant en bloc l'ensemble d'une formation là où leurs voisins préféraient procéder de façon graduelle. En procédant de cette façon, les universités ont en quelque sorte transféré en interne la méthode choisie par le ministère.

1.1.2. La méthode choisie a fait preuve de sa pertinence

La méthode retenue par la direction des enseignements supérieurs se caractérise à la fois par son originalité et son efficacité. Elle est expérimentale et laisse aux universités une double liberté – celle du moment de l'entrée dans le nouveau système et celle de l'organisation des formations – permise par le maintien de la réglementation antérieure et l'absence de cadrage préalable des contenus d'enseignement. Le pilotage du ministère se traduit par la définition d'orientations générales, alimentées par la réflexion des acteurs de l'habilitation et des comités de suivi master et licence.

Le maintien d'une double réglementation⁵, celle de 1997 et celle de 2002, donne la possibilité de « prendre son temps » et de continuer à délivrer le DEUG et la maîtrise, même après avoir basculé dans le système LMD. Cela rassure à la fois les universitaires et les étudiants et permet une entrée sans risque dans la réforme. Cette formule, qui n'est toutefois pas sans inconvénients surtout si elle doit durer, a permis que les travaux se déroulent dans un climat serein et a contribué, dans les moments difficiles, à calmer les esprits.

Les universités disposent d'une large autonomie pour construire leur offre de formation. L'instauration de la politique contractuelle qui invitait les universités à élaborer un projet

⁵ Cf. annexe 3 : approche juridique de l'application au système français de l'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen.

d'établissement avait déjà permis, il y a quinze ans, d'ouvrir un espace de liberté aux universités en leur donnant la possibilité de renforcer leur autonomie. Désormais, cet espace de liberté s'est ouvert à un domaine, celui de la formation, qui était resté très réglementé car conduisant à la délivrance de diplômes nationaux, définis jusqu'alors par des « maquettes » nationales arrêtant contenus et volumes horaires. La procédure d'habilitation avait comme objectif principal de vérifier la conformité des projets des établissements à ces maquettes.

La circulaire du 14 novembre 2002, qui explicite la philosophie de la mise en place du LMD, est d'inspiration très éloignée des pratiques précédentes. Elle « vise à éclairer l'action des établissements et des équipes de formation tout en respectant la philosophie fondamentale du dispositif : **permettre aux universités françaises, comme le font toutes les grandes universités au monde, de proposer leurs programmes et leurs diplômes.** Cela conduit à dire, non ce qu'il convient de faire en termes d'architecture ou de contenus des cursus mais à préciser, d'une part, les critères d'évaluation que le ministère entend mettre en œuvre pour apprécier [les] propositions, d'autre part, les modalités organisationnelles et pratiques [de l'évaluation des formations et de l'habilitation] ». Il s'agit là d'une approche tout à fait nouvelle, propre à encourager la créativité des universitaires. Le contenu de la circulaire ne dément pas cette intention : les objectifs généraux des formations sont définis – lisibilité, souplesse des parcours, mobilité, cohérence avec l'offre de recherche, complémentarité entre les établissements d'un même site – ainsi que les critères d'évaluation des projets c'est-à-dire, pour les masters, l'engagement scientifique des équipes de formation, la qualification des intervenants professionnels, les débouchés pour les étudiants et, pour les licences, l'amélioration pédagogique, ainsi que la professionnalisation pour les étudiants souhaitant une insertion immédiate. Il convient de noter que c'est la première fois que sont définis *a priori* les critères qui seront retenus pour une habilitation des formations que l'on souhaite par ailleurs « plus stratégique, plus évaluative, plus qualitative ».

Dans le même temps, une nouvelle procédure d'évaluation est mise en place. Elle associe la mission scientifique, technique et pédagogique (MSTP) pour l'expertise scientifique des masters (confiée à 1300 experts disciplinaires), les treize chargés de mission scientifiques et pédagogiques de la direction de l'enseignement supérieur, auxquels est confiée une fonction « d'ensembliers » chargés d'apprécier la cohérence de l'offre de formation, et les conseillers d'établissement qui doivent faire le lien avec le projet de l'université et son contrat. Un comité d'expertise pédagogique des projets d'établissement (CEPPE) réunissant tous les acteurs de la procédure et les bureaux compétents de la direction de l'enseignement supérieur (DES), procède à la synthèse des avis avant qu'un dialogue ne s'engage avec l'établissement. Deux navettes s'ensuivent entre la DES et les universités, avant que le directeur de l'enseignement supérieur ne propose au ministre une décision. Ce dispositif permet une appréciation globale de l'offre de formation et la participation active des universités ; il a aussi des vertus pédagogiques et rend possibles des adaptations en continu.

En effet, au fil des campagnes d'habilitation et compte tenu des propositions des établissements, des questions soulevées et des avis des comités de suivi, **la doctrine va pouvoir évoluer et se préciser**⁶.

⁶ Cf. annexe 4 : évolution de la doctrine dans les circulaires de la DES.

La formule des comités de suivi est elle aussi originale et innovante. Prévus par les arrêtés relatifs à la licence et au master, ils sont composés de représentants du conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (CNESER), des établissements et des secteurs de formations et ont pour mission, pour le comité de suivi de la licence, « d'étudier l'application des dispositions [de l'] arrêté », et, pour le comité de suivi du master, « d'étudier les mesures nécessaires au bon déroulement de la phase de mise en place des diplômes de master ». Les deux comités doivent faire des propositions au ministre. Ils ont d'ores et déjà réalisé un travail important de clarification des concepts et émis des recommandations, souvent conjointement, sur l'adossement à la recherche, la définition des partenariats entre établissements, la définition des domaines, mentions et spécialités, le supplément au diplôme, la pluridisciplinarité dans les parcours de licence, l'enregistrement des diplômes et titres, le développement des dispositifs préparant aux métiers de l'enseignement. Leurs avis sont diffusés auprès des universités par l'intermédiaire des sites web de la CPU et de la direction de l'enseignement supérieur, et nourrissent les circulaires annuelles encadrant la procédure d'habilitation.

Les circulaires de septembre 2003 et août 2004 complètent ainsi la doctrine, apportant des éclairages sur des points qui ont fait l'objet de débats lors des campagnes d'habilitation et au sein des comités de suivi. Elles clarifient certains concepts : la définition des domaines, mentions et spécialités, la professionnalisation, la pluridisciplinarité... et canalisent, peu à peu, les initiatives des établissements.

Cette méthode, expérimentale et progressive, a évité des décisions prématurées sur des points sensibles pouvant entraver le travail des universités et provoquer des réactions de rejet. Elle a permis de surmonter les réticences habituelles face au changement et a provoqué une accélération du processus en motivant les universitaires. Par ailleurs, un véritable débat sur l'offre de formation des universités, présentée par leur président, est ouvert lors de la discussion au CNESER.

C'est cette méthode originale et pragmatique qui explique le large consensus perceptible autour du LMD et qui permet de noter, d'ores et déjà, de premiers résultats porteurs de changement.

1.2. Des premiers résultats prometteurs

Ces premiers résultats sont notables principalement dans le domaine de l'organisation de l'enseignement supérieur et dans celui de l'organisation des formations.

1.2.1. Le paysage de l'enseignement supérieur se modifie

La coopération inter universitaire s'accélère.

Les politiques de site, fortement encouragées par le ministère, se généralisent, grâce à la conjonction de deux facteurs facilitant et amplifiant l'effet reconstructeur du LMD : les comparaisons internationales, telles le classement de Shanghai qui démontre *a contrario* que l'éclatement des universités françaises ne leur permet pas de figurer en bonne place dans les

palmarès, et le renouvellement des générations d'enseignants-chercheurs, ceux qui ont vécu les scissions d'universités après 1968 partant à la retraite.

La définition des domaines a fait l'objet d'un choix collectif entre les établissements grenoblois. Les universités d'Aix-Marseille ont signé un volet inter-universitaire de leurs contrats quadriennaux, intitulé « Aix-Marseille Université ». L'offre de formation des trois établissements fait l'objet d'une présentation commune, et les formations scientifiques sont co-habilitées (masters et licences de sciences et technologie). Quatre établissements d'enseignement supérieur se regroupent sur Lyon (l'université Claude Bernard Lyon I et Louis Lumière Lyon II ainsi que les deux Ecoles normales supérieures). Après avoir présenté en 2004 leur offre de formation en commun, ces établissements vont chercher en 2005 à répondre collectivement sur les axes de recherche qui sont retenus dans le schéma régional de l'enseignement supérieur et de la recherche en Rhône-Alpes. Les trois universités de Toulouse, l'INPT et l'INSA sont engagés dans une politique de site qui s'est notamment traduite par la présentation, devant le CNESER, d'une offre commune de masters. Les quatre universités bordelaises ont signé en octobre 2004 la charte fondatrice d'un « Pôle de recherche et d'enseignement supérieur université de Bordeaux ». A Strasbourg, les quatre universités d'Alsace, souhaitant développer l'attractivité du site alsacien, ont construit en concertation leur offre de formation aux normes LMD et élaboré six projets de masters en co-habilitation.

Ce ne sont que quelques exemples d'un mouvement qui se généralise, renforcé par les procédures initiées dans le domaine de la recherche que sont les pôles de compétitivité et les projets de pôles de recherche et d'enseignement supérieur.

Les présidents et les vice-présidents, notamment ceux des CEVU, ont pris l'habitude de travailler ensemble. Et certains sujets ont cessé d'être tabous : des présidents évoquent, sans réticence et même avec une certaine impatience, des fusions d'universités qui permettraient de retrouver les cohérences perdues et d'améliorer la lisibilité et l'attractivité des établissements à l'étranger. L'évolution des esprits, en peu de temps, est spectaculaire.

Le rapprochement des différents établissements d'enseignement supérieur est en cours.

L'attractivité du master pour les grandes écoles, les écoles d'ingénieurs et les écoles de gestion a provoqué une réflexion sur les formations de ces établissements et l'organisation de coopérations. Si elles restent assez rares pour les grandes écoles, elles sont devenues fréquentes pour les écoles d'ingénieurs. Il aurait été difficile d'imaginer, encore récemment, l'accord signé le 3 mars 2005 entre le ministère, la conférence des présidents d'université, la conférence des grandes écoles et la conférence des directeurs d'écoles et formations d'ingénieurs sur la conclusion de partenariats internationaux.

Le schéma LMD séduit également les autres ministères formateurs. C'est ainsi que les études d'architecture ont été restructurées selon les trois niveaux, licence, master, doctorat et que les études vétérinaires adoptent également l'organisation en semestres et unités d'enseignement conduisant à l'obtention de trente crédits, en envisageant à terme la délivrance du grade de master.

La nouvelle organisation des études supérieures, sans faire disparaître les spécificités et les concurrences, a un effet intégrateur qui peut laisser augurer des rapprochements plus étroits.

Mais les effets les plus attendus portent, bien évidemment, sur les formations.

1.2.2. Des modifications notables dans l'organisation des formations

Une remise en ordre des formations à travers la détermination des domaines et la construction des parcours.

L'offre de formation des universités était souvent foisonnante et parfois redondante dans ses contenus. L'adoption de trois niveaux et d'un seul grade par niveau ainsi que l'obligation de classer les diplômes en domaines et mentions, ont contraint les établissements à « nettoyer » leur offre de formation et à la recomposer. De ce point de vue, le résultat est peut être plus manifeste pour les masters que pour les licences. **L'offre de master**, par rapport à celle de DEA et de DESS, **a gagné en cohérence**. Les intitulés de domaine, même s'ils sont très généraux, peuvent permettre de qualifier des particularités de l'université ; par exemple, l'économie, associée à un domaine de sciences humaines ou à un domaine de sciences, n'aura pas la même orientation.

La préoccupation de la relation avec la recherche a été prééminente dans l'élaboration de l'offre de master, en particulier des masters recherche. Les laboratoires et les écoles doctorales ont participé à la réflexion. Les universités ont été amenées à s'interroger sur les forces dont elles disposaient en recherche et, dans certains cas, sur la structuration de leurs laboratoires ou de leurs écoles doctorales.

Les licences paraissent mieux structurées et les progressions mieux pensées. Le schéma le plus fréquent, avec des nuances selon les formations, est celui de deux premiers semestres consacrés à l'acquisition des connaissances disciplinaires de base et à l'acquisition des méthodologies de l'enseignement supérieur, les deux semestres suivants étant conçus comme des semestres d'orientation par le jeu d'options, unités d'enseignement libres et unités professionnelles. Les deux derniers semestres sont plus spécialisés et déterminent la mention et le parcours de l'étudiant.

Les contenus d'enseignement ont été revus. Des rééquilibrages entre les disciplines ont été effectués, parfois douloureusement : des enseignements ont été supprimés, des horaires allégés. Surtout, les collaborations entre disciplines se sont multipliées. On en trouve la trace dans les tronc communs d'enseignement, presque systématiquement prévus dans la première année de master et dans les premiers semestres de licence. Des unités d'enseignement communes à plusieurs formations sont offertes. La réflexion sur le LMD a développé considérablement les pratiques de travail en commun des enseignants-chercheurs, à la satisfaction générale.

Le souci de l'étudiant devient premier dans l'organisation de la formation.

Particulièrement sensible dans l'organisation des licences qui permet, conformément à la demande du ministère, une orientation progressive, ce souci de l'étudiant est également présent dans l'organisation des masters.

Des parcours divers ont été imaginés qui correspondent soit à la nature des publics accueillis⁷, soit aux objectifs des formations⁸. Dans les premiers semestres, des disciplines « majeures » sont associées à des disciplines complémentaires qui permettent différents parcours ultérieurs, lesquels peuvent être composés par le jeu d'options et d'unités d'enseignement libres. En accompagnement, des dispositifs de suivi des étudiants ont été mis en place qui ont pour vocation de les guider dans leurs choix : les directeurs d'études, enseignants référents ou responsables de mention ou parcours, rencontrent les étudiants, soit systématiquement au cours du premier semestre ou/et du troisième pour dresser un bilan de leurs études et les conseiller, soit à leur demande. A l'université de Versailles-Saint-Quentin, les étudiants en sciences, lors de leur inscription pédagogique semestrielle, définissent leur « projet individuel d'études » qui comporte un objectif d'études, lequel peut évoluer en fonction de leur orientation progressive, et un projet semestriel de parcours indiquant les unités d'enseignement qu'ils souhaitent suivre pour atteindre leur objectif. Ce projet est examiné par l'équipe de mention qui correspond le mieux au projet et l'inscription est soumise à l'autorisation de l'équipe pédagogique. A Lille I, dès avant son inscription (mars-avril précédant la rentrée), l'étudiant en sciences qui souhaite choisir un parcours spécifique, renseigne un dossier d'orientation professionnelle. Les dossiers sont lus par les directeurs d'études et, si nécessaire, par exemple lorsque le choix est inadéquat avec le but poursuivi, l'étudiant est invité à s'entretenir avec un enseignant référent pour mieux orienter ses choix de formation.

En master, les étudiants sont fréquemment accompagnés individuellement, parfois par des tuteurs, le plus souvent par des enseignants qui les rencontrent régulièrement et les aident dans leurs choix de spécialité, professionnelle ou de recherche, et dans la recherche de stages.

Pour aider les étudiants dans la détermination de leurs choix professionnels, **des modules « projet professionnel » sont parfois prévus dans les cursus**, notamment dans les formations scientifiques, et très appréciés aussi bien des étudiants que des enseignants. Ces modules, affectés de deux ou trois crédits, requièrent la participation d'enseignants formés à la méthode. Celle-ci consiste à aider l'étudiant à cibler un domaine d'insertion professionnelle (au sens large). L'étudiant devra approfondir son idée, rencontrer et interviewer des professionnels du secteur puis rédiger un mémoire qui sera présenté à un jury et parfois à tous les étudiants du semestre ou des deux premiers semestres. Cette pratique a été observée à Lille I, Grenoble I, Valenciennes, à l'université du Littoral, à Aix-Marseille I et II. Il est possible également de citer un exemple extérieur aux sciences : la faculté de droit de

⁷ Lille I propose trois parcours en licence scientifique : un parcours standard, un parcours aménagé pour les étudiants titulaires d'un bac technologique ou professionnel et un parcours renforcé pour les étudiants ayant déjà le projet d'intégrer une école d'ingénieurs.

⁸ Par exemple : parcours « international », « métiers de l'enseignement », « communication », « métiers de l'administration »...

l'université Aix-Marseille III propose aux étudiants du premier semestre de licence, un module intitulé « professions du droit et construction d'un projet professionnel ».

La mise en place du LMD a aussi été l'occasion de faire le bilan des actions d'aide à la réussite des étudiants, menées depuis de nombreuses années, notamment depuis 1997, et dont certaines n'ont pas démontré leur efficacité, comme par exemple le tutorat qui est plus fréquemment utilisé, lorsqu'il n'est pas obligatoire, par les bons étudiants que par ceux qui rencontrent des difficultés. L'effort porte donc davantage sur les unités de méthodologie ou « d'acquisition de savoir-faire universitaires » (Aix-Marseille I et III) lors du premier semestre, et sur les modalités d'accueil des étudiants. A l'université du Littoral, un porte-feuille de méthodologie, remis aux étudiants d'anglais, est destiné à « inciter les étudiants à réfléchir sur leur situation, leurs choix et sur le système dans lequel ils évoluent, et donc à se motiver pour la réussite de leurs études ». En cas de difficultés constatées, notamment par des échecs aux examens, des solutions sont offertes : soutien organisé entre les sessions d'examens (Aix-Marseille I, Valenciennes), amphis obligatoires de correction des épreuves, explication individuelle de leurs résultats aux étudiants, remise à niveau (Grenoble I, Franche-Comté)...

Pour mieux préparer les lycéens, **de vastes opérations d'information ont été conduites en direction des lycées** par des voies diverses : documents de présentation de l'offre de formation diffusés sur le site de l'université, courriers aux proviseurs, rencontres systématiques des équipes universitaires avec les proviseurs, les conseillers d'orientation, les lycéens, salons, articles de presse. Dans les universités, des journées de prérentrée permettent d'éclairer les nouveaux étudiants. L'université Joseph Fourier, à Grenoble, a même conçu un simulateur de parcours qui permet au futur étudiant, à partir des matières qu'il préfère et de celles qui l'intéressent moins, de connaître les parcours les mieux adaptés.

Enfin, le souci de l'insertion professionnelle des diplômés transparait, d'une part dans l'organisation des parcours et les procédures d'orientation évoquées précédemment, mais aussi dans la description des formations qui, de plus en plus, comportent des rubriques définissant les objectifs de chacune et leurs débouchés potentiels. En master, les étudiants paraissent particulièrement accompagnés dans leurs choix professionnels.

Ainsi, on peut dire que les objectifs de décloisonnement des disciplines, de souplesse dans les parcours offerts, de cohérence interne des formations en lien avec la recherche et le souci de complémentarité entre les établissements, ont bien été au cœur des préoccupations des universités lors de la recomposition de leur offre de formation. L'information des étudiants, à la fois indispensable et plus complexe, a également beaucoup progressé dans son contenu et ses modes de diffusion.

Il est peut-être un peu tôt pour compter ce constat parmi les effets positifs du LMD, mais il faut noter que plusieurs des universités rencontrées ont fait état d'un meilleur taux de présence aux examens et d'une plus grande réussite des étudiants à l'issue du premier semestre de licence.

Toutefois, le processus LMD n'en est qu'à ses débuts. La réorganisation des enseignements a été parfois conduite dans l'urgence et, pour les universités engagées les premières dans le

processus, de façon exploratoire et peu rigoureuse. Les inspecteurs ont observé des situations contrastées qui produisent des résultats inégaux, des pratiques très diverses qui peuvent donner un sentiment de confusion, des problèmes de gestion et des questions qui émergent sans avoir encore de réponse. Ces points de fragilités nécessitent la plus grande vigilance, à la fois au sein des universités et de la part du ministère, pour permettre la consolidation de la réforme.

2. La mise en place du LMD est inachevée et laisse apparaître des points de fragilité qui nécessitent une vigilance particulière

Le caractère inachevé du processus de réforme explique les insuffisances et les retards qui ont pu être constatés ainsi que les impatiences qui se manifestent. Il est en effet encore trop tôt pour que la nouvelle organisation des formations donne son plein effet et pour que son impact réel puisse être apprécié. Il importe toutefois de signaler les difficultés qui, même si elles peuvent paraître mineures et d'ailleurs pas anormales au début d'un processus de transformation aussi fondamental de l'enseignement supérieur, risquent d'entraver le mouvement en suscitant des incompréhensions, des lassitudes ou des oppositions. En outre, certains signes, plus inquiétants, peuvent faire douter d'une mise en place complète du LMD, à terme, dans les universités.

2.1. Des insuffisances et difficultés inhérentes à la phase de transition

2.1.1. *Des lacunes subsistent dans le dispositif LMD*

Certaines formations ne sont pas encore intégrées ou ne le sont que partiellement.

C'est bien sûr le cas des **formations de santé** sur lesquelles une réflexion est en cours. Des travaux sur des masters d'obstétrique pour les sages-femmes ou de « mobilité » pour les kinésithérapeutes, semblent techniquement en bonne voie mais suscitent la réticence du ministère de la santé qui craint les revendications qui pourraient être liées à l'allongement de la formation. Le cas des études médicales est encore plus problématique : ni la durée des études, ni le mode de progression par concours ne paraissent compatibles avec le schéma LMD et la mobilité internationale n'est guère envisageable en raison des grandes différences existant dans l'organisation des études selon les pays. La réflexion pourrait porter sur l'émergence d'une nouvelle profession de technicien de santé, mais son ampleur dépasse le LMD. Des progrès ont cependant été faits dans la mise en place de passerelles vers les études scientifiques pour les étudiants ayant échoué à l'issue de la première année de médecine, et l'accès à des masters scientifiques pour les étudiants de médecine s'organise. En outre, la prise en charge, plus systématique, des enseignements de première année par les UFR scientifiques, permet des économies sensibles.

La réorganisation des formations professionnelles s'effectue lentement. Elle est freinée par des spécificités d'organisation et de financement auxquelles sont attachées leurs responsables tout comme les représentants des milieux professionnels qui y sont étroitement associés. En outre le ministère a mis du temps à fixer sa doctrine qui n'est d'ailleurs pas encore totalement explicite pour certaines formations.

L'intégration des formations d'IUT est en cours et les programmes seront réorganisés pour la rentrée 2005, mais l'articulation avec les licences est variable : les passerelles avec des enseignements préparant le passage peuvent être organisées, soit avant le DUT, soit après ; la possibilité de passage peut être offerte, mais sans organisation particulière ; parfois rien n'est prévu.

Pour les titulaires de BTS, la multiplication des licences professionnelles offre une possibilité de poursuite d'études élargie mais, s'agissant de formations non-universitaires, les conditions de reconnaissance des connaissances et compétences acquises ne sont pas arrêtées. Faut-il privilégier un texte général permettant l'octroi de 120 crédits à tout titulaire d'un BTS ou, comme le souhaite le comité de suivi de la licence, un système de validation d'études géré par chaque université ?

La réflexion n'est pas aboutie non plus sur la licence professionnelle. La commission de la pédagogie de la CPU plaide pour une intégration plus complète qu'actuellement des licences professionnelles, avec des spécialités élargies, des intitulés généraux identiques à ceux des licences générales, et des contenus pédagogiques revus, mettant d'avantage l'accent sur la formation théorique de base. La question se pose des poursuites d'études après la licence professionnelle. La mission a constaté qu'existaient des filières où les masters professionnels s'articulaient « heureusement » avec les licences professionnelles et a surtout rencontré des étudiants bien décidés à poursuivre leurs études.

Après quelques ajustements de doctrine, la DES s'est efforcée de fixer un cadre pour l'intégration des IUP (sortie bac + 5), mais toutes les questions ne sont pas pour autant résolues. Certains IUP sont très spécialisés. Ils correspondent, comme certaines licences professionnelles, à des débouchés précis, parfois localisés et limités en volume. Lors de l'habilitation des masters professionnels correspondants, cette question devra être prise en compte. Comment, en outre, supprimer le caractère tubulaire de ces formations sans les dénaturer ? Et comment répondre au mieux aux attentes des milieux économiques et les associer à la définition des masters professionnels comme ils l'étaient institutionnellement pour les IUP ?

L'intégration des maîtrises des sciences et techniques et des maîtrises des sciences de gestion est également pendante, du moins en pratique.

Quant aux formations d'ingénieurs, qui autorisent la délivrance du grade de master, elles n'évoluent pas, pour autant, dans leur organisation.

La question des formations professionnalisées n'est pas, à ce jour, entièrement réglée et les milieux professionnels, peu associés à la transformation des diplômes, n'ont pas adopté véritablement la réforme. Par ailleurs, une inquiétude se fait jour : la volonté d'offrir aux

étudiants des choix d'orientation les plus tardifs possibles ne conduit-elle pas au renforcement des disciplines générales au détriment des formations professionnelles ?

La formation continue pose des problèmes particuliers : comment transcrire en ECTS des validations d'acquis ? Comment rédiger l'annexe à un diplôme obtenu par la voie de la formation continue et intégrant des validations d'acquis ? Les masters en deux ans, avec des exigences de connaissances théoriques renforcées, ne risquent-ils pas d'être moins accessibles que les DESS et moins attractifs pour les bénéficiaires des contrats de qualification accordés jusqu'à présent pour un an ?

En ce qui concerne les classes préparatoires aux grandes écoles, dont l'intégration est revendiquée par les proviseurs de lycées, **les choix ne sont pas faits** : maintien du système actuel de conventions entre les lycées et les universités qui peut conduire un élève de ces classes, selon les universités, à intégrer une seconde ou une troisième année de licence, voire une première année de master ? Organisation des programmes en semestres, unités d'enseignement et crédits ? Reconnaissance plus ou moins automatique d'un volume de crédits correspondant à la durée des études ? Intégration pure et simple des classes préparatoires dans les universités comme vient de le demander, de façon quelque peu provocante, la conférence des présidents, suscitant de la part des proviseurs et des grandes écoles la réaction attendue ? Le traitement équitable des élèves plaide pour une procédure affichée de reconnaissance des études en classe préparatoire, dont les modalités restent à déterminer.

La place du **doctorat** et sa relation avec le master restent aussi à traiter. La plupart des universités ont accepté sans problème le retrait des étudiants de seconde année de master des écoles doctorales mais elles organisent la coopération entre les responsables des masters et le responsable de l'école doctorale. Le souci de la professionnalisation de la formation des doctorants est plus présent. L'accès des étudiants de master professionnel en doctorat est encouragé, et certains s'interrogent sur l'opportunité de distinguer encore master professionnel et master académique.

Les « enseignements transversaux » sont en principe pris en compte dans les cursus de licence et de master, sous forme d'unités d'enseignement obligatoires ou optionnelles, **mais leur mise en place reste problématique et inégale**. Toutes les universités ne disposent pas du potentiel suffisant d'enseignants, surtout en langues – et spécialement en anglais – et doivent faire appel à des vacataires parfois difficiles à trouver. On constate que la mutualisation des ressources n'est pas vraiment pratiquée dans les universités qui préparent à des diplômes de langues. A ces questions pratiques, s'ajoute une véritable interrogation sur ce que doit être la compétence en langue en licence et en master et selon les spécialités. En informatique, les installations et les personnels sont rarement suffisants. Des universités surmontent temporairement la difficulté en liant l'informatique et les apprentissages méthodologiques, tels que la méthodologie documentaire, mais cela ne conduit pas nécessairement à une maîtrise suffisante de l'outil. En ce domaine, la mission a toutefois rencontré des expériences intéressantes, en particulier à Lyon II.

2.1.2. Des incertitudes gênent la réorganisation des formations

La définition des cycles et les conditions d'accès au master ne sont pas confirmées.

La réglementation antérieure définissant les trois cycles d'études est toujours en place : premier cycle pour les deux premières années universitaires, deuxième cycle recouvrant la licence et la maîtrise, troisième cycle à partir des DEA et DESS. Cette organisation est inadaptée au schéma LMD et n'est pas conforme au « cadre global des qualifications » que les Etats devraient adopter à Bergen. Elle pose en outre des problèmes pratiques concernant les bourses ou la définition des corps électoraux⁹ pour l'organisation des élections.

Mais la question la plus sensible reste celle de l'accès au master. L'arrêté du 25 avril 2002, relatif au diplôme national de master, précise en son article 2 que « le diplôme de master sanctionne un niveau correspondant à l'obtention de 120 crédits européens au delà du grade de la licence », soit deux ans après l'obtention de la licence. Les universités ont bien interprété ce texte en concevant des masters sur les deux années, avec des formations plus théoriques en première année et souvent communes aux différentes spécialités d'une mention, et plus pratiques en seconde. L'article 5 prévoit que « pour être inscrit dans les formations conduisant au diplôme de master, les étudiants doivent justifier : [...] d'un diplôme conférant le grade de licence dans un domaine compatible avec celui du diplôme national de master... ». C'est donc bien à l'entrée en première année de master que se fait la vérification des compétences de l'étudiant et non à l'issue de la première année, sinon dans le cadre de sa progression au sein de la formation. L'annonce de l'absence de sélection à l'entrée en première année et celle d'une sélection possible à l'entrée en seconde année perturbe le fonctionnement et l'organisation des masters et trouble les étudiants. Dans certaines universités un sentiment d'angoisse est exprimé et certains comportements pervers sont signalés, tels que la recherche effrénée d'un M2¹⁰, quelle qu'en soit la spécialité, ou le redoublement d'un M1 déjà acquis pour améliorer les chances d'accéder à une seconde année, car rares sont désormais les étudiants qui envisagent d'arrêter leurs études après une maîtrise.

Les formations préparant aux concours sont mal identifiées.

Sur ce point, la doctrine du ministère a évolué. Après s'être prononcée contre une identification des parcours de licence préparant aux concours, la direction de l'enseignement supérieur a admis, dans la circulaire relative aux habilitations 2005, « que des mentions puissent être présentées qui aient un objectif structurant de préparation aux concours ». Il est vrai que la position antérieure était paradoxale alors que la mission première de l'université est de former des enseignants et que, dans certaines disciplines (langues, histoire...) 80 % des étudiants se préparent aux métiers de l'enseignement. Dans l'attente de cette autorisation, tardive, les universités ont adopté des formules d'organisation très diverses et qui manquent parfois de clarté. C'est au travers de parcours plus ou moins explicites que l'étudiant peut trouver son chemin.

⁹ En particulier pour la représentation des étudiants au conseil scientifique.

¹⁰ M1 première année de master ; M2 : seconde année de master.

La difficulté reste entière au niveau du master. L'exigence de la maîtrise subsiste pour se présenter au concours de l'agrégation et l'on sait que de nombreux étudiants s'inscrivaient en maîtrise l'année de la préparation du CAPES. La nouvelle organisation du master a entraîné des modifications dans les contenus d'enseignement de la première année qui semblent maintenant moins bien adaptés à la préparation des concours : plus denses, d'un niveau plus élevé dans certaines disciplines, ils ne suivent plus les programmes et les exigences des concours, laissant les étudiants désemparés. Ceci expliquerait des chutes d'effectifs dans certaines premières années de master. Les universités ne savent pas toujours, non plus, comment valoriser les admissibilités aux concours ou les formations suivies en IUFM. Certaines accordent des ECTS, d'autres pas. Les enseignants s'interrogent sur ce qu'ils doivent faire pour rendre aux étudiants le service qu'ils attendent. La prochaine intégration des IUFM dans les universités accentue la perplexité.

La définition de l'interdisciplinarité et de la pluridisciplinarité n'est pas partagée.

Le ministère a encouragé les décloisonnements de disciplines, l'interdisciplinarité et l'innovation, en particulier dans la conception des masters. En écho à cette exhortation, des projets novateurs ont été montés par des universités, souvent en partenariat entre plusieurs établissements. Leur déception a été assez systématique à la suite des expertises conduites par le ministère. A titre d'exemple, des projets de masters d'éthique, d'environnement, de sciences de l'organisation, ont reçu des avis défavorables et ont été redistribués entre les disciplines traditionnelles. Les navettes ont parfois permis de maintenir ces projets, amendés, mais il existe manifestement une incompréhension entre les porteurs de projets et les experts du ministère sur ce concept de formation interdisciplinaire.

À un niveau des licences, la pluridisciplinarité est conçue comme un ensemble de disciplines complémentaires aux disciplines de base, permettant notamment d'organiser des parcours. Les nouvelles licences associent, en effet, plusieurs disciplines mais les anciennes licences bi-disciplinaires qui, certes, ne correspondent pas exactement à la définition de la pluridisciplinarité, n'ont pu obtenir un intitulé de mention. Elles ont été maintenues, de fait, par l'intermédiaire des parcours, car elles sont attractives, mais ont beaucoup perdu en lisibilité pour les étudiants et les employeurs, et les universités s'en inquiètent.

La procédure d'habilitation manque de transparence.

Les universités ont apprécié le dialogue avec l'administration centrale à l'occasion de la procédure d'habilitation mais elles dénoncent le manque de transparence de l'expertise. Les critères d'analyse, qui ont fluctué dans le temps, ne sont pas connus, sinon dans leurs très grandes lignes par le biais des circulaires ministérielles. Le caractère étroitement disciplinaire des avis a surpris. Dans quelques cas, les relations qui se sont établies directement entre les experts et des enseignants-chercheurs de l'université ont choqué. Des avis contradictoires sur certains dossiers ont amusé. D'une façon générale, les universités ne savent pas bien à quoi s'en tenir, peut-être parce que les avis rendus sont insuffisamment commentés. Cela les conduit parfois à penser que la liberté de conception des formations qui leur avait été octroyée leur a été implicitement reprise dans le cadre d'une procédure d'habilitation qui a nécessairement un effet normatif.

Le rôle respectif de la MSTP, des chargés de mission scientifiques et pédagogiques et du conseiller d'établissement n'est pas non plus évident pour tous. Une présence plus grande du conseiller d'établissement dans le processus est souhaitée, en raison de sa connaissance globale, afin de permettre une appréciation plus stratégique de l'offre de formation proposée.

Par ailleurs, le maintien de plusieurs procédures d'habilitation en parallèle ne semble plus guère justifié, tout particulièrement en ce qui concerne les licences professionnelles. La logique d'habilitation de l'offre de licences professionnelles échappe aux universités et ne semble pas cohérente avec celle qui préside à l'habilitation de l'offre globale de l'université. On peut également se demander si les commissions Duby pour les masters des écoles d'ingénieurs accueillant des étudiants étrangers, et Helfer pour les formations de gestion, se justifient encore.

2.1.3. Les universités peinent à gérer le nouveau système

L'organisation administrative se met en place dans la précipitation.

Les universités ont consacré beaucoup de temps à la réflexion sur les formations, beaucoup moins à celles, non moins nécessaire sur la gestion du système. De plus, les résultats de l'habilitation ont été tardifs, si bien que des universités ont dû, entre juillet et septembre, compte tenu de rentrées fréquemment avancées, diffuser l'information auprès des étudiants et organiser la gestion des diplômes sans avoir anticipé les questions qui allaient se poser.

Là où cela se passe le mieux, de la façon la plus aboutie non seulement sur la réflexion globale et le partage des concepts mais également sur l'accompagnement en outils de gestion, c'est indiscutablement lorsque s'est créé un pôle fort autour du CEVU et de son vice-président, avec le service central des études. Le service d'orientation a vocation à se trouver dans ce pôle au sein duquel le mixage des cultures de l'enseignant, de l'administratif, du personnel d'orientation, constitue la meilleure garantie de la cohérence de l'approche et de l'action au service de l'accompagnement personnalisé de l'étudiant.

Mais ce schéma n'a pas été rencontré de façon majoritaire au cours des visites de l'inspection générale.

Une situation a été observée dans laquelle les secrétariats d'UFR ont dû prendre l'initiative de se réunir pour des séances de « déchiffrement » des textes sur le LMD. Ils ont également dû procéder seuls à la modélisation des diplômes pour faire rentrer les nouvelles formations sur APOGEE.

Les services d'information et d'orientation, pour leur part, n'ont pas toujours pris la mesure du rôle nouveau qu'ils doivent jouer auprès des étudiants. Leur activité reste traditionnelle à la fois dans le conseil et l'information.

Les services de scolarité, organisés pour une gestion de masse, ne sont pas immédiatement adaptables à une gestion individualisée des étudiants, et sont parfois peu performants lorsque, comme cela se pratique souvent, les agents les plus récents y sont affectés. Paradoxalement en

effet, la fonction scolarité ne faisait pas jusqu'à présent partie des fonctions stratégiques d'une université.

Dans d'autres situations, au lieu de susciter des occasions de travail en commun, la réforme a pu se traduire par une sorte de dessaisissement de l'administration, une partie seulement du LMD étant gérée par le service de scolarité, l'organisation des emplois du temps (à la semaine) et le contact avec les étudiants étant pris en charge par les responsables de parcours qui fonctionnent sous la responsabilité d'un directeur des études veillant à l'harmonisation des parcours et des examens.

L'application statistique SISE n'a pas été adaptée et des universités ont modifié leurs remontées d'informations jusqu'à cinq fois de suite pour s'ajuster aux demandes de l'administration centrale. Les établissements ne disposent plus, en outre, d'instrument de prévision des flux, en raison des ruptures introduites dans les parcours et de l'ignorance des nouveaux comportements des étudiants.

La réglementation annuelle concernant les droits universitaires et les bourses ne facilite pas la gestion des semestres et celle des formations co-habilitées.

Les gestionnaires ont dû faire face à une surcharge de travail importante : informer les étudiants, parfois au dernier moment, suscitant leur incompréhension et leur mécontentement, organiser les emplois du temps (l'un des points les plus sensibles de la réforme car en dépend la possibilité de répondre aux demandes de parcours individualisés et aux choix d'unités libres), gérer le passage des étudiants d'un système à l'autre, mettre en place les sessions d'examen de septembre, alors que la date de la rentrée était en général avancée, et le contrôle des connaissances en fin de premier semestre. Une université signale avoir recruté spécialement un contractuel pour renforcer les équipes administratives.

Même si une grosse part des difficultés est due à la coexistence de deux systèmes et au passage d'un système à l'autre, cette surcharge n'est pas que temporaire. La gestion des études en semestres multiplie par deux les tâches d'inscription pédagogique et le contrôle des connaissances. Le suivi et l'orientation des étudiants, qui relève certes principalement des enseignants, alourdit néanmoins la tâche des gestionnaires de scolarité et en modifie la nature. Ils n'y sont pas véritablement préparés et ne disposent pas des qualifications nécessaires.

Le rôle et l'organisation des services de scolarité, comme des services communs universitaires d'information et d'orientation (SCUIO), sont donc à repenser. Plusieurs universités ont déjà engagé ces réorganisations.

L'instauration dans les cursus de l'aide à la formulation pour l'étudiant d'un projet professionnel a nécessité, là où elle s'est mise en place, des formations adaptées pour le personnel d'orientation et les enseignants chercheurs. On est ici en présence d'un nouveau métier qui n'est pas vraiment celui du conseiller d'orientation psychologue, ni celui d'un enseignant, ni celui d'un administratif, mais qui relève un peu des trois ensemble.

Par ailleurs, la mise en place des nouvelles formes pédagogiques, comme la formation à distance et les TICE, nécessite l'introduction dans les équipes pédagogiques de personnels

techniques et administratifs formés aux compétences spécifiques d'accompagnement pédagogique, tel que le tutorat à distance.

L'effet de ces bouleversements sur les personnels devra faire l'objet d'une attention particulière dans les années à venir.

Les universités ne sont pas en mesure de gérer actuellement des parcours individualisés.

Toutes les universités font de la possibilité pour les étudiants de s'inscrire dans des parcours individualisés un objectif souhaitable et certaines l'affichent dès à présent comme ouverte, même si les plus prudentes en reportent la mise en œuvre. En effet, la première difficulté à laquelle se heurtent les universités est celle, très matérielle, de l'organisation des emplois du temps, alors même que la bonne volonté des universitaires et la qualité de l'offre de formation ne sont guère en cause. Les choix d'unités d'enseignement se heurtent à des incompatibilités d'emplois du temps, quand ce n'est pas de localisation, difficilement surmontables. Des solutions sont étudiées : plages horaires réservées aux unités libres, « bouquets » de formations thématiques... mais aucune n'est entièrement satisfaisante. La définition du parcours et le suivi de l'étudiant constituent une charge lourde, et les modalités de validation des études restent à définir : quel jury ? quel diplôme ? Les universités qui se sont déjà engagées dans ce système sont plongées dans des difficultés inextricables, fort heureusement limitées par le faible nombre d'étudiants demandeurs. Les établissements auraient du mal à faire face à une croissance de la demande ; toutefois, si celle-ci devenait trop importante, ne faudrait-il pas y voir le signe d'une inadaptation de l'offre de formation ?

Les coûts ne sont pas définitivement maîtrisés¹¹.

La règle de la réforme à coût constant a été bien intégrée par tous et la rationalisation qu'elle a introduite dans les formations est positive : la mise en place de tronc communs et d'unités d'enseignement communes a permis de financer les nouvelles formations, des redondances ont été supprimées, des horaires ont été réduits dans certaines disciplines ou même pour l'ensemble des cours magistraux, des unités d'enseignement ne sont pas ouvertes en deçà d'un effectif minimum d'étudiants.

Cependant, les coûts ont rarement été évalués avec précision¹². Il est vrai que la méconnaissance des flux d'étudiants attendus dans les différentes formations ne facilitait pas cette évaluation, mais les établissements reconnaissent aussi une incapacité méthodologique à calculer les coûts des formations, alors même que la LOLF va s'appliquer en 2006. Ce n'est sans doute pas faute de formation ni de travail des gestionnaires, mais la culture du coût n'est pas encore partagée, même si l'on constate qu'elle est désormais intériorisée au sein des universités. La multiplication des spécialités de master, qui n'a pas été découragée par l'administration centrale, est potentiellement coûteuse. L'accompagnement des étudiants (gestion des parcours, orientation, modules de méthodologie, travail en petits groupes, tutorat...) induisent des coûts qui expliquent que certaines recommandations des textes de 1997 n'aient pas toujours été suivies, en particulier dans les formations à forts effectifs

¹¹ Cf. annexe 5 « Les effets du LMD sur les coûts ».

¹² Certaines universités ont toutefois fait des études en ce domaine (faculté de gestion d'Aix-Marseille II, Lyon II, Franche-Comté).

d'étudiants. Le financement de l'engagement des enseignants-chercheurs qui assurent les fonctions de directeur d'études, enseignant référent, responsable de formation, de mention, d'équipes pédagogique, est très inégal selon les moyens horaires ou financiers que les universités peuvent dégager. La généralisation des formations en langue et en informatique, ainsi que leur certification, est coûteuse en personnel et en matériel. Par ailleurs, une requalification des personnels IATOS sera sans doute nécessaire pour faire face à leurs nouvelles missions.

Certaines universités ne sont pas au bout de leurs capacités de ré-allocation de moyens mais d'autres, moins bien dotées, et surtout pour certaines disciplines mal encadrées, auront du mal à donner son plein effet à la réforme.

Quoiqu'il en soit, le LMD doit conduire à une analyse fine des coûts, et à une modification des critères d'allocation des moyens manifestement inadaptés, tant de la part du ministère qu'au sein des universités.

L'organisation du contrôle des connaissances¹³ et des rythmes de progression est confuse.

L'arrêté du 23 avril 2002 relatif à la licence prévoit que les modalités définies par la réglementation des diplômes antérieurs à 2002 demeurent applicables pour les parcours qui les incluent. Le cumul des réglementations entraîne des situations complexes.

La mission d'inspection générale a rencontré, lors de ses visites, toutes les formules possibles, voire impossibles !, et le domaine du contrôle des connaissances est celui où la sécurité juridique est la plus incertaine.

Des universités ont adopté pour toutes les formations, en distinguant les licences et les masters, des règlements d'examen qui définissent les règles principales de progression : compensation au sein des semestres, entre les semestres et pour l'acquisition du diplôme, notes seuils éventuelles, gestion du semestre « de retard », contrôle continu et examens ponctuels, calendrier des sessions d'examens. D'autres ont laissé les UFR libres de les définir. Dans les deux cas, on constate actuellement une méconnaissance de ces règles par les étudiants, bien qu'elles aient été votées régulièrement et aient été diffusées, d'où des interrogations multiples.

En ne retenant que quelques exemples extrêmes, on peut noter, selon les établissements ou même selon les composantes au sein d'un même établissement :

- qu'un diplôme de licence peut être obtenu sans compensation possible entre les semestres ou uniquement avec trois semestres validés ;
- que le semestre « de retard » peut suivre l'étudiant jusqu'à son dernier semestre d'études ou ne pas dépasser le semestre suivant. Toutes les solutions intermédiaires existent et une université va même, en banalisant le premier semestre, jusqu'à autoriser, de fait, deux semestres de retard ;
- le contrôle continu peut être la règle dans toute une université ou n'être pas utilisé ;

¹³ Cf. annexe 6 « Le LMD et le contrôle des connaissances ».

- les deuxièmes sessions sont organisées soit dans la foulée de chaque semestre, soit en fin d'année universitaire, soit en septembre.

L'organisation de la deuxième session dans la suite de la première, outre qu'elle nécessite un dispositif pédagogique particulier qui ne peut se confondre avec le dispositif de soutien obligatoire entre les deux sessions¹⁴, se révèle difficile à gérer et perturbe l'année universitaire qui doit être repensée indépendamment de l'année scolaire. Cette seconde session peut neutraliser le mois de janvier et gêner les étudiants qui, incertains de leurs résultats, ne peuvent l'utiliser pour des stages ou des emplois temporaires. Quant à la charge de travail pour les enseignants et les personnels administratifs, elle suscite bien des récriminations. Ce dispositif, associé à un contrôle continu conçu comme une succession de contrôles ponctuels, peut laisser tout le monde épuisé et stressé, conduisant même, dans une université, à une sur-fréquentation du service de santé par les étudiants.

Des questions se posent : la logique des ECTS capitalisables ne devrait-elle pas conduire à revoir les règles de progression au sein des formations ? Est-il normal que la concurrence entre les établissements puisse s'établir, non pas compte tenu de la qualité de leurs formations mais compte tenu de leur plus ou moins grand laxisme dans la fixation des règles d'acquisition des diplômes ? Par ailleurs, comment avoir l'assurance qu'un étudiant disposera des bases nécessaires pour poursuivre ses études en master, et que comportera l'annexe au diplôme sur les connaissances et compétences acquises par l'étudiant ?

Avec le temps et l'expérience, avec la poursuite du travail et la mise en place de l'organisation, les insuffisances et difficultés signalées ci-dessus devraient peu à peu, avec l'aide du ministère, s'atténuer, mais certaines défaillances sont plus inquiétantes car elles paraissent de nature à mettre en cause la réussite durable de la réforme.

2.2. Des défaillances plus fondamentales et préoccupantes pour l'avenir de la réforme

2.2.1. *Les objectifs principaux de l'Espace européen de l'enseignement supérieur sont loin d'être atteints*

« La construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur vise essentiellement deux buts : faire du continent européen un vaste espace permettant facilement la mobilité des étudiants [...] ; rendre cet espace lisible et attractif à l'échelle du monde entier ». Ces objectifs, rappelés en introduction au dossier de la DES sur la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, paraissent encore loin d'être atteints.

La lisibilité des formations ne s'est pas nettement améliorée.

La remise en ordre des formations, constatée par les inspecteurs, peut être appréciée dans une approche globale, mais elle recouvre et masque un foisonnement d'enseignements, de

¹⁴ Cf. article 29 de l'arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence.

parcours, de spécialités, de mentions qui répondent à une autre ambition, celle de personnaliser les parcours, et traduisent le souci des débouchés professionnels.

L'appel à la créativité a porté ses fruits, mais se perçoit malheureusement plus dans le domaine quantitatif, avec une véritable inflation de diplômes, que dans le domaine qualitatif, avec peu de formations innovantes. Le nombre de diplômes aurait été doublé selon le coordonnateur des chargés de missions scientifiques et pédagogiques de la direction de l'enseignements supérieur. L'origine en est, pour beaucoup, la multiplicité des spécialités de master habilitées par le ministère, de préférence aux seules mentions, parfois même contre la volonté des universités, dans le but paradoxal de faciliter l'identification des diplômes par les étudiants !

A « l'explosion » du nombre de formations s'ajoute la diversité des dénominations. Celle-ci est sensible au niveau des domaines, dont le périmètre couvert est différent d'un établissement à l'autre.

Par exemple, le droit est associé à la science politique à Bordeaux IV. Un domaine « Droit » est habilité à Pau. A Caen il appartient au domaine « Droit, économie, gestion » et à Brest au domaine « Droit, administration, économie, gestion ». Le domaine « Sciences, technologie, santé » est souvent affiché dans les grandes universités scientifiques et/ou médicales. A Paris VII on trouve un domaine « Sciences, santé et applications ». L'économie est tantôt dans le même domaine que le droit et la gestion, tantôt associée à d'autres champs disciplinaires « Économie, gestion, communication » (Poitiers) ou « Économie, gestion, commerce » (Le Havre). L'affaire se corse quand les intitulés de première année de master ne sont pas les mêmes que ceux de deuxième année ou quand des formations, montées en partenariat, n'ont pas les mêmes intitulés dans les universités partenaires.

La lecture se complique au niveau des mentions, mais plus encore au niveau des spécialités de master : on peut compter jusqu'à cent spécialités de master pour une université qui accueille 7 000 étudiants en second cycle (ancien). Les licences, certes, ne comportent pas de spécialités¹⁵ mais se « rattrapent » sur les parcours. Par ailleurs, des formations précédemment clairement identifiées, comme l'administration économique et sociale, sont maintenant « flottantes » ou « écartelées ».

S'y reconnaître est affaire de spécialiste, ce que ne sont ni les étudiants, en particulier les étrangers, ni les milieux économiques. Il convient toutefois de relativiser l'observation en précisant que ces ambiguïtés et ces fluctuations ne font que mettre en pleine lumière des différences plus ou moins subtiles qui existaient auparavant sous l'habillage uniforme des intitulés de diplômes nationaux.

La mobilité n'est pas facilitée.

Plusieurs facteurs freinent la mobilité qui ne sont pas tous liés au LMD, telle l'insuffisance des aides financières, souvent mise en avant par les étudiants. Mais la construction de

¹⁵ Sauf en AES et langues vivantes.

l'Espace européen de l'enseignement supérieur, les engagements pris par les Etats, lors des conférences de Bologne, Prague, Berlin, Nice où a été adopté un plan ambitieux d'amélioration de la mobilité, et l'organisation des formations en semestres et unités d'enseignement valorisées en crédits capitalisables et transférables ont fait naître des espoirs. L'attente est pour l'instant déçue, tant en ce qui concerne la mobilité internationale que la mobilité entre universités françaises.

Outre la complexité de l'offre précédemment dénoncée et son enrichissement qui a parfois eu pour conséquence de fixer dans un établissement des étudiants auparavant mobiles, les calendriers des semestres, variables d'une université à l'autre, l'organisation du contrôle des connaissances, et en particulier la place dans le temps de la seconde session d'examen, la conception même des contenus de formation, spécifiques à chaque université, rendent quasiment impossibles des mobilités, au niveau national ou au sein d'un même site universitaire, qui n'auraient pas été prévues dans le contenu des formations ; or cela n'a pas été le souci premier des universités, sauf dans le cas de formations à vocation internationale, comme celles de langues appliquées ou le parcours international de licence à Lille I.

Même lorsque la mobilité est prévue et organisée, des difficultés inattendues surgissent : les universités étrangères n'ayant pas progressé au même rythme que les universités françaises, des accords sont devenus de fait caducs, comme le constatent, par exemple, les universités d'Alsace, associées de longue date à des universités suisses et allemandes dans le cadre du réseau EUCOR. Les règles de financement ERASMUS deviennent inadaptées : elles prévoient des bourses de maîtrise alors que la recombinaison des formations de master a souvent renvoyé à la seconde année les stages et périodes d'études à l'étranger.

Enfin, la réglementation régissant les droits d'inscription et les bourses, fondée sur l'année universitaire, n'encourage pas la mobilité semestrielle.

Si la lisibilité de l'offre et la mobilité des étudiants représentent des attentes non satisfaites, il est possible d'espérer que le temps et l'expérience acquise par les équipes, d'une part, l'aptitude des étudiants à « décrypter » les situations et à faire leurs choix, d'autre part, seront de nature à améliorer les choses. Plus grave pour l'esprit de la réforme paraît être le déficit de réflexion pédagogique.

2.2.2. La réflexion pédagogique est souvent passée au second plan

Ce n'est pas parce qu'une offre de formation a fait l'objet d'une habilitation que l'établissement est définitivement entré dans la philosophie du LMD. L'un des objectifs les plus ambitieux de la réforme, qui est l'amélioration de la qualité pédagogique de l'enseignement, demande des évolutions de mentalités qui ne sont pas acquises et un travail approfondi qui n'a guère débuté là où n'existait pas de réflexion préalable¹⁶.

¹⁶ Certaines universités disposent de commission de la pédagogie dont le rôle a été renforcé à l'occasion de la mise en place du LMD.

Certaines formations sont plus formellement que réellement intégrées dans le LMD.

La mission fait le constat qu'une partie des formations a été davantage transposée que transformée. Cela est peut-être plus net pour les universités qui sont entrées les premières dans le système LMD.

Certaines disciplines sont entrées à reculons dans la réforme : le droit en est un exemple, mais qui ne peut être généralisé car certaines universités, au contraire, ont fait dans cette discipline un bel effort de professionnalisation de leurs formations. Des replis disciplinaires se sont manifestés, qui ont parfois trouvé un relais parmi les experts de la MSTP, et tous n'ont pu être vaincus. La lutte des disciplines pour préserver leur place dans les maquettes et des universitaires pour conserver leur DESS pollue encore l'offre de formation.

Par ailleurs, l'information et l'adhésion sont restées partielles au sein des universités, notamment dans celles dotées d'une organisation facultaire et où le pilotage central a été faible. La mise en place du LMD a certes, comme cela a été dit, touché un nombre important d'universitaires mais tous n'ont pas la même conscience de la portée du changement ni la même conviction, ce qui peut faire craindre un essoufflement de la réforme si elle était, dans l'avenir, moins portée.

L'accompagnement des étudiants n'est pas généralisé.

Le LMD a permis des améliorations plus nettes là où un suivi des étudiants existait déjà. C'est souvent le cas des formations scientifiques, entrées dans la rénovation des DEUG de longue date, qui se sont mobilisées pour devenir plus attractives et promouvoir la réussite de leurs étudiants, dans un contexte de désaffection à l'égard des sciences qui en fait pour elles une question de survie. Le cas de l'université Joseph Fourier, à Grenoble, est assez exemplaire. Là où existait des services de premier cycle, et donc une préoccupation ancienne de gestion de ces étudiants, on constate également un travail plus approfondi, à la fois sur la conception des licences et le suivi des étudiants.

Les disciplines accueillant de nombreux étudiants (droit, lettres...), ont parfois fait des efforts significatifs mais ont du mal à dégager les moyens nécessaires à un encadrement plus étroit de leurs étudiants.

L'organisation de cet accompagnement a été laissée aux responsables de formation. Il s'ensuit des modalités très différentes au sein d'une même université et une impression de réalisation « artisanale » : les dispositifs d'aides et de soutien sont alors partiels, les directeurs d'études peu organisés et, de façon générale, peu préparés à leur tâche. A cela s'ajoute une « cacophonie sémantique » dans l'appellation des responsables : équipes de formation, équipes pédagogiques, responsables de mention, de spécialité, de parcours, directeurs d'études, référents..., qui ne permet pas toujours à l'étudiant d'identifier les responsabilités de chacun. Les universités Aix-Marseille III et Lille I ont prévenu cette difficulté en élaborant un référentiel des fonctions d'encadrement des étudiants.

La réflexion sur ce que doit être la culture générale d'un étudiant n'a pas été systématiquement conduite. La prise en compte de la culture générale se traduit,

schématiquement, de deux façons : soit par la mise à disposition des étudiants d'unités d'enseignement libres très diversifiées, dont le choix n'est pas obligatoirement lié au parcours suivi¹⁷, soit par des enseignements optionnels ou obligatoires, intégrés dans le cursus mais à vocation générale, telle, par exemple, « l'histoire des faits sociaux » en licence de sociologie. Une autre approche aurait été de permettre, pour chaque formation, de sélectionner des enseignements complémentaires offrant l'ouverture intellectuelle et la formation humaine qui paraissent indispensables à tout étudiant. La réflexion de fond sur la nature de ces enseignements n'est pas entamée partout.

Le travail personnel des étudiants est rarement comptabilisé dans les ECTS.

Le calcul des ECTS devrait normalement intégrer la part de travail personnel de l'étudiant pour atteindre les objectifs de l'unité d'enseignement. Certains responsables de formation s'y sont exercés mais souvent selon un calcul de type forfaitaire, en se référant aux heures de cours (ex. 50 % heures d'enseignement, 50 % de travail personnel). Dans la majorité des cas, les ECTS ont été définis uniquement en fonction des volumes horaires d'enseignement. L'approche traditionnelle de l'appréciation de l'importance d'une formation par le volume des enseignements est encore majoritaire, sauf dans les formations professionnelles et les masters qui contiennent des stages et travaux de recherche.

Le travail sur les compétences n'est guère avancé.

Les nouveaux diplômes auraient dû être définis par les compétences, connaissances et savoir-faire qu'ils permettent d'acquérir. Cette démarche, habituelle dans les formations professionnelles et dans le cadre de la formation continue où la validation des acquis de l'expérience la rend nécessaire, n'a pas été adoptée pour les formations générales. Lorsque l'on trouve, dans les fiches de présentation des formations, des rubriques « compétences », elles décrivent davantage les débouchés possibles que les capacités acquises grâce au diplôme. Une première conséquence pratique est l'incapacité dans laquelle se trouveront la plupart des universités de rédiger le supplément au diplôme qui doit normalement décrire ces compétences. L'échéance que les Etats se sont fixée à Berlin, selon laquelle « à partir de 2005, chaque étudiant qui termine ses études devrait recevoir automatiquement le supplément au diplôme », ne pourra être respectée par les universités françaises, sauf à se contenter d'une simple description de la formation suivie par l'étudiant. C'est aussi une première occasion de repenser les objectifs des formations qui a été perdue, une réflexion *a posteriori* n'ayant pas le même impact sur la conception des formations et de leur validation. C'est d'autant plus dommage que les services de formation continue des universités ont en ce domaine une pratique qui aurait pu être transférée.

¹⁷ Une université propose, par exemple, des unités d'enseignement de culture, arts, sports, sciences et société, histoire sociale, épistémologie...

L'utilisation des nouvelles technologies tarde à accompagner la rénovation des diplômes.

Dans ce domaine, et sauf dans les universités les plus en avance, la réflexion est à venir et d'ailleurs le plus souvent prévue. Les difficultés rencontrées pour la gestion des UE libres et des parcours individualisés pourraient sans doute être en partie surmontées par l'utilisation de ces technologies.

L'entrée dans le LMD ne s'est pas encore accompagnée d'une révolution pédagogique et les enseignants ont des difficultés à modifier leurs schémas traditionnels de pensée. Toutefois, là où les expériences existent, tels « l'environnement numérique de travail » à Lyon II et son « bureau virtuel », ensemble intégré d'outils de communication, ou encore le « simulateur de parcours » à Grenoble I qui amène l'étudiant à réfléchir sur ses propres choix et l'enseignant sur son propre enseignement, il ressort que ce qui est déterminant au travers de l'utilisation des TICE, par et pour l'étudiant, c'est l'acquisition d'une méthodologie de travail propre à soutenir le succès.

L'évaluation interne des formations est rarement en place.

La plupart des universités se sont essayées, depuis 1997, à l'évaluation des formations ou/et des enseignements mais en respectant le volontariat des enseignants-chercheurs, ce qui en limite l'impact. Des observatoires ont été créés, des enquêtes ont été lancées auprès des étudiants, en particulier sur les conditions d'accueil et la vie étudiante. Le taux de réponse à ces enquêtes est faible et les observations des étudiants sont parfois difficiles à prendre en compte, ce qui réduit ensuite la motivation pour poursuivre en ce domaine. Une partie de ces initiatives a donc été abandonnée. Certaines universités ont relancé la réflexion, parfois avec difficulté, mais la majorité la repousse à plus tard, ne voulant pas ébranler davantage les enseignants-chercheurs. Les universités comme Lille I et Aix-Marseille II qui ont un système d'évaluation qui fonctionne depuis plusieurs années apparaissent de ce point de vue des universités militantes !

Les enseignants-chercheurs ne sont pas encore tous convaincus de l'intérêt d'une évaluation des formations et la confondent souvent avec l'évaluation de leurs cours, quand ce n'est pas avec leur évaluation personnelle. Il n'est pas possible actuellement d'affirmer qu'une auto-évaluation des formations, associant les enseignants-chercheurs et les étudiants, sera généralisée à l'issue de la période d'habilitation.

Que ce soit un effet de l'urgence de la réforme, d'une planification sage des travaux à entreprendre ou de difficultés plus profondes à entrer dans une réforme qui implique des modifications importantes de conception de l'enseignement et du rapport avec les étudiants, la réflexion pédagogique est en retard. Le LMD a donné une impulsion nouvelle aux universités les plus avancées dans cette réflexion, mais n'a pas fait beaucoup progresser les autres.

*
* *
*

Devant la mission d'inspection, certains universitaires ont fait la remarque que « partis pour un sprint, ils se retrouvaient en piste pour un marathon ». Cette observation illustre bien le constat d'une première étape franchie allègrement, dans la bousculade, qui laisse les participants fatigués et encore loin du but. Or, atteindre le but représente, au delà du challenge, une nécessité absolue. Les observations faites par la mission lui inspirent en effet le sentiment que le LMD représente pour l'enseignement supérieur français une formidable chance d'évolution, chance qu'il ne faudrait pas gâcher par des mesures précipitées, qui ne tiendraient pas compte, notamment, de la fatigue des acteurs.

3. Le LMD, levier puissant de transformation de l'enseignement supérieur

Les experts de l'association des universités européennes, qui ont visité soixante-deux établissements dans vingt-huit pays afin de dresser un bilan du processus dans la perspective de la réunion de Bergen, s'accordent pour dire que « **les universités européennes ont fait mieux que de rejoindre le processus de Bologne, elles l'ont adopté**¹⁸ ». L'état d'avancement de la réorganisation des enseignements est bien sûr inégal, certains pays, comme la Grande-Bretagne, y trouvant peu d'intérêt, d'autres, comme l'Allemagne, partant d'une conception de la formation – une formation intellectuelle longue – très éloignée de la stratification des diplômés en cycles.

Toutefois, au moins deux tiers des établissements visités par les experts se sont appropriés la démarche. Parmi les points qui font l'objet d'une large adhésion, figurent : le système d'enseignement en deux cycles – licence, master – même si la licence en trois ans ne fait pas l'unanimité, les ECTS et le supplément au diplôme. En outre, tous les pays se préoccupent de leur système d'évaluation de la qualité.

Ce que les établissements disent apprécier le plus dans la réforme, c'est le recentrage des formations sur les besoins et les compétences des étudiants, l'introduction de programmes d'enseignement interdisciplinaires, l'amélioration de la coopération inter-universitaire au plan régional ainsi qu'une plus grande transparence et une meilleure communication en interne.

Mais les experts ont également constaté que **bon nombre de pays ont saisi l'opportunité du LMD pour engager une transformation en profondeur de leur système d'enseignement supérieur**. Ce phénomène touche un tiers des pays visités. Le processus de Bologne a en effet révélé la nécessité d'une modernisation de l'enseignement supérieur. Les réformes entreprises, souvent par la voie législative, touchent l'organisation même de l'enseignement supérieur (la Hongrie, l'Espagne qui a transféré aux autorités régionales des compétences dans le domaine universitaire, le Luxembourg qui a créé une université complète alors qu'il ne disposait jusqu'à présent que de premiers cycles), le statut des établissements (l'Autriche et le Danemark ont accordé plus d'autonomie à leurs universités), la carte des établissements (la Belgique a redéfini la carte de ses universités en procédant à leur regroupement autour des trois plus grandes du pays et en créant des « académies »), le système d'évaluation de

¹⁸ Rapport « trends IV » de l'European university association » (EUA).

l'enseignement supérieur (l'Espagne a créé une agence nationale pour l'élaboration de la qualité et l'accréditation), les modalités de financement de l'enseignement supérieur, le statut des enseignants.

Ce mouvement, qui prend des formes moins institutionnelles en France, n'en est pas moins engagé et la mise en place du LMD devrait l'accélérer. Quels en sont les enjeux ?

3.1. Les enjeux pour l'enseignement supérieur

3.1.1. *Des formations de qualité*

C'est évidemment, l'enjeu majeur pour l'enseignement supérieur français, auquel a été fixé l'objectif de diplômer au moins cinquante pour cent des jeunes d'une classe d'âge d'ici dix ans. Les possibilités d'atteindre cet objectif sont présentes dans le LMD, mais **il convient maintenant d'approfondir le travail** et, en particulier, d'accroître la professionnalisation des formations, d'encourager l'autonomie des étudiants et de mieux maîtriser l'offre de formation.

L'objectif de professionnalisation des formations est rappelé avec insistance, autant au niveau international qu'en France, en particulier par le ministère qui y consacre la moitié de la circulaire relative à la campagne d'habilitation des diplômes en 2005. Il convient cependant de conduire une réflexion globale dans ce domaine selon une cohérence d'ensemble avant d'achever l'intégration des formations professionnelles existantes dans le LMD. Il ne faudrait pas en effet, que des formations qui ont un public spécifique et des débouchés, perdent leurs atouts (des formations pratiques ouvertes sur le monde professionnel) et se diluent dans des formations plus générales et mal identifiées.

Ceci invite à une réflexion sur la licence. La licence professionnelle, d'abord, dont la finalité n'est pas confirmée : diplôme débouchant sur une insertion professionnelle ou diplôme permettant des poursuites d'études ? Si l'on veut éviter la constitution d'une nouvelle filière professionnelle allant du DUT ou du BTS au master, il faut maintenant être explicite et affirmer la vocation de cette licence à déboucher sur l'emploi.

La question touche également la place de la licence générale. Le cursus normal est désormais, dans l'esprit de tous, celui qui conduit au master. Cet allongement des études est-il, dans tous les cas, justifié ? Correspond-il à un besoin de l'économie ? Est-il accessible à tous les étudiants ? Il semble à la mission d'inspection que le souci de « l'employabilité » des diplômés de licence devrait exister et conduire, comme l'a souligné la commission de la pédagogie de la conférence des présidents d'université, « à doter les étudiants des compétences académiques et professionnelles nécessaires à leur insertion dans l'espace européen » et à reconnaître « l'existence de finalités et de compétences propres à la licence ». **La licence ne doit pas devenir un simple diplôme d'accès au master**, comme le baccalauréat est le diplôme d'accès à l'enseignement supérieur, **et se trouver ainsi dévalorisée**. C'est aussi un diplôme terminal, susceptible d'apporter une qualification aux étudiants, et c'est dans ce but que son contenu devrait être conçu.

Ces réflexions ne peuvent être menées qu'en relation étroite avec les milieux économiques. L'urgence qui a présidé à la transformation de l'offre de formation a trop souvent fait négliger la concertation avec les partenaires professionnels. Elle est à relancer à tous les niveaux, y compris national, si l'on veut que la réforme soit admise et portée au delà du monde universitaire.

Une plus grande autonomie des étudiants dans la conduite de leurs études favorise une meilleure adéquation des formations à leurs goûts et capacités et donc, leur réussite. Elle est rendue possible grâce à la mise en place de parcours variés de formation et à l'organisation d'une orientation progressive, mais les étudiants en font encore très peu usage.

La première étape est naturellement celle de l'entrée à l'université et du choix initial de l'étudiant. Ce choix doit s'appuyer sur une véritable carte académique des formations supérieures, incluant les formations non universitaires, mise à jour chaque année et servant de cadre aux actions d'information et d'orientation des bacheliers, coordonnées par le recteur et associant tous les établissements de formation. Elle doit être élaborée partout. Dans certaines académies, des documents d'information complets ont d'ores et déjà été élaborés, grâce à la collaboration de l'ensemble des établissements offrant des formations supérieures. Chaque recteur devrait veiller à la mise en place d'un tel outil : une entrée dans une formation supérieure résultant d'un choix éclairé et positif facilite un parcours de réussite.

Il reste ensuite à mieux ajuster les parcours offerts et les passerelles, en tenant compte de l'expérience, et à généraliser le suivi des étudiants et le conseil en matière d'orientation. Une offre mieux pensée et ordonnée des unités d'enseignement libres, la reconnaissance par des ECTS des engagements des étudiants dans certaines activités collectives, l'insertion systématique dans les cursus de licence d'unités d'enseignement consacrées au projet professionnel de l'étudiant, sont autant de moyens au service de l'autonomie des étudiants.

Ceux-ci deviennent ainsi de plus en plus des acteurs de leur formation et des interlocuteurs des enseignants et de l'université. Or leur rôle dans l'élaboration et l'évaluation des formations est encore très limité. Cette contradiction ne pourra pas durer.

Les plus concernées par la qualité des formations sont évidemment les universités qui doivent en assumer la responsabilité. Les inspecteurs se sont étonnés d'entendre des présidents se plaindre de l'habilitation « laxiste » de formations jugées médiocres, mais qu'ils avaient pourtant incluses dans le projet transmis au ministère. **Il faut que les universités se mettent en capacité de maîtriser leur offre de formation et d'opérer des arbitrages internes.** Des critères de qualité doivent être définis au niveau de l'université et, à chaque étape de la décision, des procédures de vérification de la qualité doivent être mises en place. Des dispositifs d'évaluation des formations devraient être prévus dans toutes les universités et l'administration centrale peut exercer une pression en ce sens en exigeant que les demandes de ré-habilitation des formations soient accompagnées d'une auto évaluation par l'université.

Un autre enjeu pour l'enseignement supérieur français, plus institutionnel, est celui de la place des universités dans l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur français et dans la concurrence internationale. Elles souffrent encore d'un manque de reconnaissance et d'attractivité.

3.1.2. Des universités attractives

L'attractivité du modèle universitaire d'organisation des diplômes en LMD sur les autres établissements d'enseignement supérieur est manifeste. La norme en matière d'organisation des formations est désormais universitaire, ce qui tend à réorganiser **le système d'enseignement supérieur autour des universités**. Mais cette place centrale n'est pas acquise, elle doit être gagnée.

Veiller au lien entre la formation et la recherche est une première condition. C'est un principe de base affiché par le ministère et une revendication forte des universités dans le débat actuel sur l'avenir de la recherche en France. Toutefois la vérification de ce lien pour les masters et celle des compétences en recherche des responsables de formation n'a pas toujours été, dans un premier temps, très rigoureuse. Plus d'attention sera sans doute nécessaire à l'avenir. Mais surtout, **la mise en place du LMD justifie encore davantage l'intérêt d'un contrat global entre l'administration et l'université, associant recherche et formation**. C'est l'occasion d'articuler étroitement politique scientifique et politique de formation et de faire évoluer parallèlement les thématiques de recherche et de formation au niveau des masters.

Renforcer l'autonomie des universités devient, plus que jamais, une nécessité. Il est vrai que les universités n'utilisent pas suffisamment les marges d'autonomie dont elles disposent. Elles doivent si nécessaire être renvoyées à leurs responsabilités, mais néanmoins certaines réformes ne peuvent plus être éludées.

Il faut renforcer le gouvernement des universités et faciliter les recompositions internes qui s'annoncent. Les UFR ne correspondent plus aux domaines de formation ; certaines de leurs compétences sont transférées à des responsables de formation pouvant couvrir plusieurs UFR, et une partie de leurs compétences en matière de recherche a déjà été transférée aux écoles doctorales. Une réflexion autour des composantes des universités, de leurs fonctions et de leur périmètre doit nécessairement être conduite d'abord au sein des universités pour aboutir à une recomposition par simple délibération de leur conseil d'administration et avec des règles de majorité assouplies. La modification de la loi devient urgente sur ce point.

Cette autonomie institutionnelle doit s'accompagner d'une plus grande autonomie financière. La discussion sur un budget global n'est pas récente. Elle est rendue plus actuelle par l'application de la LOLF qui plaide en ce sens. En outre, les critères de calcul des dotations des universités ne résistent pas aux redéfinitions disciplinaires et doivent être revus. Des travaux sont d'ailleurs en cours sur ces deux sujets.

C'est aussi un renouveau de la politique contractuelle qui est nécessaire. Une évaluation récente de cette politique menée par le comité national d'évaluation des politiques publiques placé auprès du commissariat général du plan, a montré le rôle réduit des projets d'établissement dans la procédure et l'affaiblissement de la vision stratégique au profit de mesures ponctuelles, par ailleurs mal suivies dans le temps. Les universités doivent désormais être en mesure d'élaborer une politique de formation au même titre qu'une politique scientifique et, comme on l'a dit plus haut, en concordance avec elle. Ces deux axes du projet d'établissement devraient servir de référence au contrat, ce qui, semble-t-il, n'a pas été le cas

pour les universités qui viennent simultanément de renouveler leur contrat et leur offre de formation.

L'attractivité des universités passe aussi par une concentration de leurs forces, ce qu'a clairement révélé le classement de Shanghai. Il importe donc de **soutenir le mouvement**, bien amorcé, **de coopération entre les établissements d'enseignement supérieur**, en particulier au niveau des sites géographiques. La création des masters ancrés sur la recherche favorise les universités disposant de capacités reconnues dans ce domaine. La crainte existe de la mise en évidence d'universités à deux vitesses, sinon de la transformation de fait de certaines universités en « collèges universitaires » dont l'essentiel de l'activité serait consacré à la préparation de la licence. **Le discours en réponse sur l'excellence thématique et partagée n'a de sens, au moins au niveau international, que dans le cadre d'un ensemble au poids suffisant.** Les établissements l'ont bien compris qui multiplient les initiatives de rapprochement entre universités (au point d'évoquer ouvertement des fusions), écoles, grands établissements, y compris privés. Il revient au ministère de faciliter ces évolutions en fournissant le cadre juridique nécessaire. Le débat actuel sur les pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) ou sur d'autres structures de coopération devra maintenant aboutir rapidement, par un élargissement du cadre juridique existant à l'article L. 711-1 du Code de l'éducation, afin de ne pas décourager la volonté nouvelle des établissements de se rassembler. Il importe en effet de poursuivre et de développer la réflexion autour de l'élaboration d'une formule de coopération institutionnelle entre les établissements d'enseignement supérieur, qui organise les compétences et les financements ainsi que l'ouverture vers les collectivités territoriales, dans un partenariat clair et équilibré, et rend aisée la co-habilitation du diplôme.

Ces réformes, profondes, ne peuvent être conduites qu'avec une redéfinition du mode de pilotage du ministère.

3.1.3. Un nouveau mode de pilotage de l'enseignement supérieur

Le ministère, en donnant intelligemment la main aux universités dans la mise en place du LMD, s'est engagé dans **un pilotage par l'évaluation**. Son intervention *a posteriori*, pour habilitier les formations proposées et construire une doctrine à partir de l'expérience, est unanimement appréciée dans son principe. Il faut maintenant en améliorer les modalités et en faire un outil de la politique de l'enseignement supérieur.

Le souci de la garantie de la qualité des formations est de plus en plus présent dans les déclarations des conférences successives des partenaires du processus de Bologne et devrait avoir une place particulière dans les conclusions de la conférence de Bergen. Récemment, la Commission européenne a proposé au Conseil et au Parlement européen d'adopter une recommandation en vue de la reconnaissance mutuelle des systèmes de garantie de qualité. Elle propose, notamment, le développement de mécanismes internes de garantie de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur, le recours à des agences externes réalisant leurs évaluations en toute indépendance et utilisant des critères et des procédures acceptés par tous, la mise en place d'un registre européen des agences de garantie de la qualité. La France, trop attachée à la procédure d'habilitation des diplômes qui est censée en garantir le caractère

national, n'est pas encore prête à entrer dans un tel système. Mais elle ne pourra rester longtemps en retrait, sauf à voir ses établissements se tourner vers des évaluateurs externes pour obtenir une reconnaissance internationale de leurs diplômes, à l'issue de procédures qui seraient vraisemblablement fortement teintées de culture anglo-saxonne. Le moment est donc venu, et la réflexion sur la recherche en offre l'occasion, d'envisager une nouvelle organisation de l'évaluation à la fois des établissements et des formations.

Encore faudra-t-il que la culture de l'évaluation se répande largement et que le ministère fasse de l'évaluation la base de ses décisions aussi bien en ce qui concerne les formations que la répartition des moyens, et dans la conduite de la procédure contractuelle.

Dans cette perspective, **l'organisation de l'administration centrale devra évoluer. La fonction d'analyse et la fonction stratégique devraient être renforcées.** Les études sur les conditions de mise en place du LMD sont effectuées, à leur initiative, par les comités de suivi ou les chargés de mission scientifiques et pédagogiques qui ne disposent pas de moyens techniques pour les mener de façon scientifique et pour en assurer le suivi. Les observations des uns et des autres ne sont pas capitalisées et n'alimentent pas systématiquement les services administratifs. La répartition des compétences entre les deux sous-directions chargées des formations – selon une appellation qui ne correspond d'ailleurs pas au LMD¹⁹ – et une sous-direction de la politique contractuelle, ne permet pas d'avoir une vision globale et stratégique des universités. L'appartenance de la sous-direction de la recherche universitaire à l'administration du ministère de la recherche ne facilite pas non plus la symbiose souhaitée entre politique de formation et politique de recherche. Dans le cadre de la LOLF, l'absence des formations post-bac des lycées du programme « enseignement supérieur et recherche universitaire » est, par ailleurs, illogique. Le rôle de « pilote » – ou de direction de programmes – de la direction de l'enseignement supérieur appelle une organisation nouvelle.

*
* *
*

Ainsi, en France comme dans la plupart des autres pays européens, des transformations sont en cours, grâce au LMD, qui modifient en profondeur l'organisation de l'enseignement supérieur. « Une révolution douce est en marche » comme l'a dit un universitaire à la mission. Il s'agit donc de saisir l'opportunité d'un tel changement en consolidant la mise en place du LMD.

3.2. La consolidation de l'organisation du LMD

3.2.1. Répondre aux demandes de clarification des universités

Devant la mission, de nombreuses demandes se sont exprimées en faveur d'une harmonisation des formations et d'une régulation de la mise en œuvre du LMD. Toutefois, ces

¹⁹ Avec une sous-direction des formations post-baccalauréat et une sous-direction des certifications supérieures et doctorales.

revendications ne paraissent pas toutes fondées, certaines étant même en contradiction avec la méthode adoptée, pourtant plébiscitée.

Par exemple, si la diversité des intitulés de diplôme et le manque de lisibilité qui en résulte ont été relevés, la solution n'est peut-être pas à rechercher dans une harmonisation nationale des intitulés. Elle n'est pas souhaitée par la plupart des universités et paraît, en tout état de cause, prématurée. Un état des lieux précis et une analyse complète est à faire par le ministère. En attendant, la mission recommande une habilitation des masters au niveau des mentions – et non pas des spécialités – ce qui apporterait une simplification utile de l'offre.

L'initiative prise par la MSTP et la société française de physique de proposer une maquette pour la licence de physique est en contradiction avec la méthode adoptée. Elle est sans doute suscitée par l'inquiétude que crée le nombre très inégal d'ECTS consacrés aux disciplines fondamentales des licences selon les universités. Il convient sans doute de veiller, dans le cadre de la procédure d'habilitation, à éviter des écarts trop importants dans le poids respectif des disciplines, mais cela ne veut pas dire pour autant qu'il faille revenir à des maquettes nationales, dont on sait d'ailleurs qu'elles n'étaient pas toujours respectées. Si trop de revendications devaient néanmoins s'exprimer en ce sens, on pourrait envisager, pour les licences, des « conférences » par domaine de formation qui permettraient à la fois d'échanger sur les choix faits par les universités et de faciliter leur convergence. Ce serait un premier pas vers « l'harmonisation négociée » proposée par la CPU.

La mission recommande au ministère de **faire un point sur sa doctrine, en s'appuyant sur les travaux des comités de suivi**. La limite de la méthode expérimentale se trouve dans l'incertitude qu'elle crée et qui ne peut durer qu'un temps. Les universités ont trop travaillé pour accepter facilement de revoir leurs formations au fur et à mesure de l'évolution de la doctrine du ministère, aussi sont-elles légitimes à demander une clarification et une stabilisation de cette doctrine sur les points suivants, qui, tous, ont fait l'objet de recommandations des comités de suivi.

Il s'agit d'abord de la définition des cycles et de l'accès au master. Le comité de suivi « master » estime que « la cohérence pédagogique des formations plaide pour une mobilité nouvelle entre la fin de la licence et le début des masters ». Cette préconisation rejoint la prise de position de la CPU qui s'est prononcée en faveur d'une « orientation dirigée » à l'entrée des masters, les étudiants non retenus étant accompagnés dans la recherche d'une autre voie. Tous les avis convergent pour qu'il n'y ait plus de sélection au milieu du cycle master, afin de respecter la cohérence de la formation.

Les notions de pluridisciplinarité en licence et d'interdisciplinarité en master méritent également d'être précisées. Un travail d'explicitation a été fait par les comités de suivi²⁰ mais c'est au ministère de dire clairement ce qu'il met sous ces deux termes (et surtout ce qu'il n'y met pas) pour éviter les incompréhensions et les désillusions des responsables de formation, dont certains ont su faire preuve d'imagination, répondant ainsi, croyaient-ils, aux attentes du ministère.

²⁰ Avis du comité de suivi licence du 2 juin 2004.

L'identification des parcours préparant aux concours de recrutement de la fonction publique est également une demande des universités qui paraît d'autant plus légitime, pour l'enseignement, que celui-ci constitue le débouché traditionnel de nombreuses formations universitaires et que le pays va devoir renouveler 44 % des enseignants d'ici dix ans. Le comité de suivi licence vient de se prononcer en ce sens²¹. Par ailleurs, les pratiques de reconnaissance par des ECTS des préparations aux concours pourraient être harmonisées afin d'encourager l'orientation vers les métiers de l'enseignement. La réflexion qui s'ouvre sur le cahier des charges de l'intégration des IUFM dans les universités fournit l'occasion de traiter cette question. Le problème restera posé du diplôme requis pour présenter le concours de l'agrégation, le maintien de la maîtrise paraissant devoir être transitoire. Elever l'exigence au master permettrait de mieux situer les agrégés dans l'ensemble des corps enseignants et de confirmer leur vocation à préparer une thèse et à enseigner dans l'enseignement supérieur aussi bien que dans les lycées.

Sur l'ensemble des éléments de doctrine évoqués dans le présent rapport²² – qui ne sont pas tous repris ici – les comités de suivi se sont exprimés. Leurs travaux mériteraient davantage qu'une mise en ligne sur les sites du ministère ou de la CPU, manifestement insuffisamment consultés. La mission a dû souvent signaler à ses interlocuteurs dans les universités qu'ils pouvaient trouver des réponses à leurs interrogations dans les avis des comités. Le ministère s'y est référé à plusieurs reprises dans ses circulaires mais il faudrait qu'il précise maintenant le statut de ces avis et l'usage qui peut en être fait.

La superposition des réglementations nouvelles et anciennes, précieuse dans une période transitoire, entrave le développement du LMD et crée des incertitudes juridiques qu'il faudra lever.

Le ministère a commencé l'adaptation des textes au LMD avec l'adoption d'un décret sur la délivrance de diplômes conjoints, en partenariat international. D'autres seront nécessaires, notamment pour faciliter la coopération inter-universitaire et la gestion des diplômes co-habilités, comme cela a été indiqué plus haut.

Pour faciliter la mobilité, des inscriptions administratives semestrielles – associées à des droits correspondants – et des bourses semestrielles devraient être rendues possibles.

Le maintien des textes sur les trois cycles antérieurs complique le fonctionnement des universités. Comment devra être composé, à l'avenir, le corps électoral pour le conseil scientifique ? Avec tous les étudiants de master ou seulement ceux de deuxième année, ou encore les thésards uniquement ? Quel type de bourse pour les étudiants de master ? Pour le LMD, il s'agit en effet d'une autre approche avec des parcours qui remettent en cause la définition traditionnelle des cycles d'études et des droits qui y sont rattachés, alors même que cette notion de cycle n'a pas disparu juridiquement. Il y a là une incertitude à trancher.

²¹ Avis du 15 décembre 2004.

²² Cf. notamment chapitre 2.1.2.

En licence, la cohabitation des textes sur le DEUG et la nouvelle licence entraîne des confusions. C'est le cas en ce qui concerne la limitation du nombre d'inscriptions en premier cycle. Certains établissements appliquent à l'inscription en licence la réglementation de 1997 relative au DEUG et limitent le nombre d'inscriptions pour les deux premières années, d'autres celle relative à la licence qui ne prévoit pas de limitation, d'autres encore prévoient de leur propre initiative de limiter le nombre d'inscriptions global en licence. En matière de contrôle des connaissances, l'application des textes régissant le DEUG et l'ancienne licence²³, associée aux nouvelles règles d'acquisition des unités d'enseignement, éventuellement par compensation, aboutit à des dispositions d'une extrême complexité – et diversité – dont on n'a pas l'impression qu'elles aient été réellement examinées et harmonisées lors de l'habilitation. **L'adoption de formules plus simples et plus explicites** limiterait l'imagination des universités et de trop grandes distorsions dans les conditions d'acquisition des diplômes.

Le moment approche où il faudra « nettoyer » les textes en fonction des difficultés qu'ils suscitent et accompagner juridiquement la réforme.

3.2.2. Anticiper la préparation du renouvellement des habilitations

Dans l'avenir, les universités accepteront difficilement l'improvisation qui a présidé aux travaux de la période expérimentale. Il faut donc, dès maintenant préparer les campagnes de ré-habilitation des diplômes.

Pour cela, il serait souhaitable d'installer très rapidement **un observatoire du LMD**. Certes les comités de suivi en tiennent lieu pour partie mais est-ce bien à eux de lancer des enquêtes pour tenter d'établir un bilan du LMD, comme vient de le faire le comité « licence » ? Cette tâche devrait revenir à l'administration centrale. Un suivi des flux d'étudiants dans les nouvelles formations, et en particulier en master, est indispensable pour en mesurer l'attractivité et ajuster la carte des formations. Des analyses doivent être conduites sur les intitulés de diplôme afin de prévoir leur évolution éventuelle. Des suivis de cohortes d'étudiant seront nécessaires pour apprécier les parcours des étudiants et leur réussite et donc la pertinence de l'offre de formation. A cette fin, un travail coordonné de la direction de l'enseignement supérieur, de la direction de l'évaluation et de la prospective et des universités, dont beaucoup disposent déjà de leur propre observatoire, est nécessaire.

Un bilan, à horizon de la fin 2005, prenant en compte les travaux réalisés sur la mise en place du LMD et associant les différentes parties prenantes, notamment les comités de suivi, les conseillers d'établissement, les membres du dispositif d'expertise et d'habilitation, les bureaux de la direction de l'enseignement supérieur, pourrait servir de base à la définition des orientations à retenir pour achever la mise en place du LMD. Celles-ci pourraient être concertées avec les établissements, via la CPU, et constitueraient les règles au regard desquelles seraient accordées les nouvelles habilitations.

²³ Prévues par l'article 16 de l'arrêté du 23 avril 2002.

Ces travaux permettraient de préparer **un cahier des charges pour l'habilitation** de l'offre de formation des universités. Ce cahier des charges comprendrait :

- la doctrine définitive du ministère ;
- les éléments d'information que devront nécessairement apporter les universités à l'appui de leur demande d'habilitation : déclaration de politique de formation articulée avec leur politique scientifique, flux d'étudiants constatés et prévus, résultats des étudiants, dispositifs internes garantissant la qualité des formations, auto-évaluation des formations, évaluation des coûts, ainsi que les processus d'instruction et de sélection des dossiers présentés ;
- et les critères de l'habilitation.

Même si un nouveau dispositif national d'évaluation et d'habilitation, plus proche des normes internationales, n'est pas mis en place rapidement, il serait souhaitable de **faire évoluer la procédure actuelle d'habilitation**. Le rôle respectif des experts de la MSTP, des chargés de mission et des conseillers d'établissement a besoin d'être clarifié, et la fonction pivot des conseillers d'établissement pourrait être réaffirmée car ce sont eux qui ont la vision la plus complète des universités dont ils ont la charge. La participation d'experts étrangers à la procédure présenterait de l'intérêt, notamment pour les formations interdisciplinaires de master dont on trouve des exemples dans d'autres pays. Les avis devraient être intégralement communiqués aux universités et non pas seulement des synthèses ésotériques. Il est également essentiel que les règles de déontologie des experts (et chargés de mission) ainsi que leurs critères d'appréciation des projets soient établis et publiés. Une procédure unique d'habilitation pour l'ensemble des formations permettrait une meilleure intégration de ces formations. C'est plus de rigueur, de cohérence et de transparence qui sont souhaitées.

Après cette période de mise en route et pour entrer dans la phase de gestion de la nouvelle organisation des formations, les universités ressentent le besoin d'être accompagnées et soutenues.

3.2.3. *Accompagner les universités dans la gestion du LMD*

L'Agence de mutualisation des universités et établissements d'enseignement supérieur (AMUE) s'est employée, fidèle à sa mission, à réunir les responsables des universités sur les divers aspects de la mise en œuvre du LMD, mais les besoins dépassent les capacités de réponse de l'AMUE. Toutes les universités n'ont pas participé aux séminaires organisés à leur intention et surtout, elles n'en étaient pas au même point d'avancement dans la réforme et ne pouvaient également bénéficier de l'information fournie. **La demande d'échange d'expériences est donc forte** actuellement. Les universités peuvent être encouragées à les organiser, d'abord en interne, car il n'est pas rare qu'une composante ignore les dispositions prises par une autre, au niveau des sites surtout, la mise en commun de la réflexion pouvant fructueusement être étendue aux pratiques pédagogiques et à la gestion de la scolarité²⁴. La CPU et l'AMUE doivent aussi concentrer leurs efforts sur les questions relatives à la formation, même si la recherche est, dans l'immédiat, un enjeu politique majeur.

²⁴ Certains services de scolarité ont d'ores et déjà été réorganisés : nouvelle répartition des tâches entre service central et services des UFR, mise en place d'une gestion par niveau (licence, master), ou par mention pour mieux assurer le suivi des étudiants. Il faut poursuivre l'organisation de séminaires sur ce thème.

Afin de rendre accessible l'information sur le LMD, **une base de données pourrait être créée** qui regrouperait des pratiques innovantes, évaluées et préalablement validées, par exemple par les comités de suivi et le réseau des vice présidents de CEVU. Elle alimenterait ainsi les réflexions et les échanges sur les différentes approches du LMD, de telle sorte que la diversité enrichisse l'ensemble des établissements. Cette base de données pourrait également accueillir des expériences étrangères, validées en partenariat avec l'Association des universités européennes (EUA). Ne revient-il pas aussi à la direction de l'enseignement supérieur d'instaurer en son sein un « **centre de compétences** » en mesure de répondre à toute question posée par les universités mais aussi par les partenaires professionnels ? C'est un nouveau mode d'information que les administrations adoptent peu à peu et que le bouleversement qu'induit le LMD dans les formations justifie particulièrement. Des relais pourraient d'ailleurs être imaginés au niveau des sites universitaires pour mieux informer les étudiants.

Au delà de l'information, c'est **de la formation qui est demandée**, aussi bien par les enseignants appelés à exercer une fonction de conseil et d'orientation auprès des étudiants, que par les personnels administratifs pour lesquels la gestion des parcours des étudiants représente une complexité nouvelle. L'École supérieure de l'éducation nationale (ESEN) devrait être en mesure d'offrir des formations, éventuellement sous forme de formation-action, sur les nouveaux métiers nés du LMD, aux responsables pédagogiques ainsi qu'aux secrétaires généraux – trop peu impliqués jusqu'à maintenant – et à l'encadrement administratif des universités. Des programmes de formation qui seraient montés dès la prochaine année universitaire, en liaison avec la CPU et l'AMUE, trouveraient certainement un public.

Il revient au ministère et à l'AMUE d'accélérer l'**adaptation des outils de suivi et de gestion des étudiants**, SISE et APOGEE, et de former leurs utilisateurs.

La réussite du LMD repose pour beaucoup sur l'engagement des enseignants-chercheurs dans l'organisation et la gestion des formations ainsi que dans l'accompagnement des étudiants. Ils ont parfois dû « faire le grand écart » entre leur activité de recherche et leurs nouvelles tâches mais cela ne saurait durer, dans le contexte actuel, sans mettre en cause leur carrière. Ce sacrifice ne saurait être durablement demandé, en particulier aux plus jeunes, et la relève doit pourtant être assurée. Le sujet, souvent évoqué – il a donné lieu à deux rapports récents²⁵ –, d'une nouvelle organisation du service des enseignants-chercheurs et d'une meilleure prise en compte de l'activité pédagogique dans la carrière, est d'une grande actualité. **Sans valorisation de l'investissement pédagogique des enseignants-chercheurs, le LMD restera une réorganisation formelle des formations**, insuffisante pour atteindre les objectifs que se sont fixés les pays associés au processus de Bologne.

Dans l'immédiat, il faudrait au minimum garantir la régularité des primes et décharges que les universités accordent, quand elles le peuvent financièrement, aux enseignants ayant pris en charge des fonctions d'encadrement des étudiants.

²⁵ Rapport sur la « nouvelle définition des tâches des enseignants et des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur français » de la commission présidée par E. Esperet et « propositions pour une modification du décret n° 84-431 portant statut des enseignants-chercheurs » présentées par B. Belloc.

Enfin, dans le cadre des nouvelles **modalités de financement des universités**, le ministère devra tenir compte des charges induites par la mise en œuvre du LMD dans tous ses aspects. Certaines universités dégagent en effet difficilement les moyens nécessaires à l'accompagnement des étudiants et à la généralisation de l'enseignement des langues et de l'informatique. En outre, une requalification des emplois d'IATOS consacrés à la gestion des formations et des étudiants paraît indispensable.

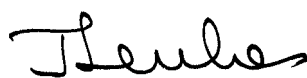
*
* *
*

Le temps qui va maintenant s'écouler entre la fin de l'entrée dans le LMD et le renouvellement des habilitations doit être mis à profit pour analyser sereinement le fonctionnement du nouveau système et en ajuster les principes. Pendant cette période, le ministère devra être présent auprès des universités pour les accompagner dans la consolidation des dispositifs qu'elles ont mis en place et dans leur réflexion, mais il ne faudrait pas changer brutalement d'orientation car les acteurs de la mise en œuvre du LMD ont laissé beaucoup de leurs forces dans cette première phase. **Ceci plaide pour une durée des habilitations suffisamment longue pour en voir les effets et laisser les universités respirer.**

Conclusion

Alors qu'un certain nombre de pays européens, malgré leur adhésion de principe, peinent à entrer dans le système d'organisation des formations en LMD, la France a démarré vite et bien. La mobilisation des établissements d'enseignement supérieur est spectaculaire – ce qui interdit tout retour en arrière – et ouvre la voie à des évolutions dans l'organisation de l'enseignement supérieur auxquelles on ne s'attendait pas avant le lancement du processus. C'est le cas du rapprochement entre les différentes catégories d'établissements et entre ceux qui opèrent sur un même site. La perspective de la fin du système dual en France et de la constitution de grandes universités régionales peut faire rêver et, sans aller si loin, on peut envisager d'en avoir les avantages grâce aux coopérations qui s'instaurent.

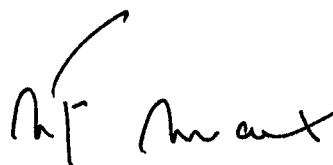
Le plus laborieux reste la réflexion pédagogique et la conquête de l'intégralité de leur autonomie par les universités. Des progrès dans ces deux domaines sont indispensables pour donner son plein effet à la réforme en cours. La balle est dans le camp des universités et doit le rester, car on ne saurait revenir à un mode de pilotage normatif de l'enseignement supérieur sans casser la dynamique qui s'est enclenchée. Encore faut-il que le ministère adapte sa « tutelle » et, comme le préconise le rapport de l'EUA, que les gouvernements « créent les bonnes conditions » de la mise en œuvre du LMD.



Josette SOULAS



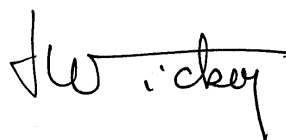
Bibiane DESCAMPS



Marie-France MORAUX



Philippe SAUVANNET



Brigitte WICKER

Récapitulation des propositions

pages	destinataires
-------	---------------

❶ Accroître la professionnalisation des formations		
• réfléchir à la cohérence globale des formations professionnelles	29	DES / Universités
• mieux intégrer les formations professionnelles dans le LMD	29	DES / Universités
• affirmer la vocation de la licence à être un diplôme terminal et qualifiant	29	DES / Universités
• confirmer la finalité de la licence professionnelle	29	DES / Universités
• relancer la concertation avec les milieux professionnels	30	DES / Universités

❷ Conduire les étudiants vers plus d'autonomie		
• faciliter l'orientation en :		
➤ affichant une carte académique globale des formations supérieures	30	DES / Rectorats
➤ généralisant le suivi des étudiants et le conseil en matière d'orientation	30	Universités
➤ mettre en place une « orientation dirigée » à l'entrée du master	34	Universités
• reconnaître mieux l'engagement des étudiants dans certaines activités collectives	30	Universités
• insérer de façon systématique, dans les cursus de licence, des unités d'enseignement consacrées au projet professionnel	30	DES / Universités
• accroître le rôle des étudiants dans l'élaboration et l'évaluation des formations	30	Universités

❸ Développer l'évaluation au sein des universités		
• savoir opérer les arbitrages internes	30	Universités
• définir en interne des critères de qualité et des procédures de vérification	30	Universités
• mettre en place de façon systématique des dispositifs d'évaluation des formations	30	DES / Universités
• faire figurer dans la demande d'habilitation l'auto-évaluation des formations et les procédures de régulation internes mises en œuvre	30	DES / Universités

④ Renforcer l'autonomie des universités		
• mettre en place un contrat unique recherche/formation	31	DES / DR / DT
• modifier la législation pour permettre aux universités de procéder à des modifications de structures internes, avec des règles assouplies de majorité	31	DES
• globaliser leurs dotations budgétaires	31	DES
• fournir un cadre juridique aux structures de coopération entre établissements	32	DES

⑤ Piloter par l'évaluation		
• à l'intérieur des universités, en se dotant des outils adéquats	30	Universités
• pour la DES et la DR, en réorganisant les modalités de l'évaluation de la recherche et des formations et de l'habilitation de celles-ci	33	DES / DR
• adapter les structures de l'administration centrale	33	DES / DPMA

⑥ Consolider l'organisation du LMD		
• tenir compte des charges induites par le LMD dans les modalités du financement des universités	31	DES
• répondre aux demandes de clarification des universités		
➤ ne pas définir d'intitulés nationaux pour les diplômes	34	DES
➤ en master, habilitier au niveau des mentions	34	DES
➤ ne pas revenir à des maquettes nationales des diplômes	34	DES
➤ prévoir, si nécessaire, des « conférences » par domaine de formation	34	DES
• faire un point sur la doctrine, en s'appuyant sur les travaux des comités de suivi :		
➤ préciser les notions de pluridisciplinarité en licence et d'interdisciplinarité en maîtrise	34	DES
➤ afficher une procédure de reconnaissance des études en classe préparatoire	15	DES
➤ identifier les parcours préparant aux concours de recrutement de la fonction publique	35	DES / Universités
➤ supprimer la sélection au milieu du cycle master	34	DES
➤ établir le master comme diplôme d'accès à l'agrégation	35	DPE

Consolider l'organisation du LMD (suite)		
• procéder aux modifications juridiques nécessaires pour :		
➤ faciliter la coopération institutionnelle entre les établissements et la gestion des diplômes communs	32	DES
➤ faciliter la mobilité en rendant possibles des inscriptions administratives et des bourses semestrielles	35	DES
➤ simplifier l'organisation du contrôle des connaissances	36	DES
➤ revoir la notion de cycle encore présente dans les textes (bourses, composition du corps électoral pour le conseil scientifique)	35	DES
• anticiper la préparation du renouvellement des habilitations		
➤ mettre en place un observatoire du LMD	36	DES / DEP / Universités
➤ procéder à un bilan à la fin de 2005	36	DES
➤ préparer le cahier des charges des futures habilitations	37	DES / Universités
➤ faire évoluer la procédure actuelle d'habilitation	37	DES
• accompagner les universités dans la gestion du LMD		
➤ favoriser les échanges d'expériences	37	DES / AMUE / Universités
➤ mettre en place une base de données regroupant les pratiques innovantes validées	38	DES
➤ mettre en place un « centre de compétences »	38	DES
➤ mettre en place des formations	38	ESEN / AMUE
➤ adapter les outils de suivi et de gestion des étudiants	38	DEP / CPU / AMUE
➤ prendre en compte l'investissement pédagogique des enseignants-chercheurs	38	DES
➤ allonger la durée des habilitations	39	DES

Annexes

Annexe 1 : Liste des personnes rencontrées en dehors des universités visitées

Annexe 2 : Décret n° 2002-482 du 8 avril 2002

Annexe 3 : Approche juridique de l'application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen

Annexe 4 : L'évolution de la doctrine dans les circulaires d'habilitation de la direction de l'enseignement supérieur

Annexe 5 : Les effets du LMD sur les coûts

Annexe 6 : Le LMD et le contrôle des connaissances

Annexe 7 : Tables des sigles

Liste des personnes rencontrées en dehors des universités visitées

- **Gilbert KNAUB**, coordonnateur des conseillers d'établissement
- **Philippe VIDAL**, coordonnateur des chargés de mission scientifiques et pédagogiques (CMSP)
- **Jacqueline LEMANT**, sous-directrice à la direction de l'enseignement supérieur
- **Jean-Yves MERINDOL**, président du comité de suivi Master
- **Roland DEBBASCH**, recteur de l'académie de Lille
- **Marie-Pierre DORVILLE**, responsable d'APOGEE à l'université de Paris-Sud (ancienne responsable de l'application APOGEE à l'AMUE)
- **Michel LÉBOUCHER**, chef de la mission scientifique, technique et pédagogique (MSTP)
- **François PETIT**, conseiller d'établissement, président du comité de suivi Licence
- **Patrick NAVATTE**, représentant de la CPU à Bruxelles
- **Christine MUSSELIN**, directrice de recherche au Centre de Sociologie des Organisations (chargée d'une étude sur la mise en place du LMD)
- **Domitien DEBOUZIE**, président de Lyon I, président de la commission de la pédagogie de la CPU
- **Luce ABOUAF**, chargée de mission scientifique et pédagogique auprès du DES
- **Jean-Pierre KOROLITSKI**, adjoint au directeur de l'enseignement supérieur
- **Jean-Paul de GAUDEMAR**, recteur de l'académie d'Aix- Marseille
- **Jean-Marc MONTEIL**, directeur de l'enseignement supérieur

Participation aux manifestations suivantes :

- Colloque de la CPU sur l'Europe des formations
- Séminaire de l'AMUE sur l'impact du LMD sur l'organisation et le fonctionnement des scolarités
- Réunion du comité de suivi Master

Journal officiel de la République française
n° 84 du 10 avril 2002

Décret n° 2002-482 du 8 avril 2002

**portant application au système français d'enseignement supérieur
de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur**

NOR : MENS0200157D

Le Premier ministre,
Sur le rapport du ministre de l'éducation nationale,
Vu le code de l'éducation ;
Vu le décret n° 84-573 du 5 juillet 1984 modifié relatif aux diplômes nationaux de l'enseignement supérieur ;
Vu le décret n° 84-932 du 17 octobre 1984, modifié par les décrets n° 89-534 du 2 août 1989 et du 23 novembre 1994, relatif aux diplômes nationaux de l'enseignement supérieur ;
Vu le décret n° 2002-481 du 8 avril 2002 relatif aux grades et titres universitaires et aux diplômes nationaux ;
Vu l'avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche en date du 26 novembre 2001,

Décète :

Art. 1^{er}. – Afin d'assurer, dans le respect des objectifs et missions fixés aux articles L. 123-1 à L. 123-9 du code de l'éducation et dans la perspective de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, la transition entre le dispositif réglementaire fixant l'organisation actuelle de l'enseignement supérieur et une organisation renouvelée de cet enseignement, le présent décret a pour objet d'instaurer un cadre permettant aux établissements d'enseignement supérieur d'innover par l'organisation de nouvelles formations.

TITRE I^{er}

PRINCIPES GÉNÉRAUX

Art. 2. – L'application nationale aux études supérieures et aux diplômes nationaux de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur se caractérise par :

... / ...

1° Une architecture des études fondée principalement sur les trois grades de licence, master et doctorat ;

2° Une organisation des formations en semestres et en unités d'enseignement ;

3° La mise en œuvre du système européen d'unités d'enseignement capitalisables et transférables, dit « système européen de crédits - ECTS » ;

4° La délivrance d'une annexe descriptive aux diplômes dite « supplément au diplôme » afin d'assurer, dans le cadre de la mobilité internationale, la lisibilité des connaissances, et aptitudes acquises.

Art. 3. - L'articulation de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la politique nationale a pour objectifs :

- d'organiser l'offre de formation sous la forme de parcours types de formation préparant l'ensemble des diplômes nationaux ;
- d'intégrer, en tant que de besoin, des approches pluridisciplinaires et de faciliter l'amélioration de la qualité pédagogique, de l'information, de l'orientation et de l'accompagnement de l'étudiant ;
- de développer la professionnalisation des études supérieures, de répondre aux besoins de formation continue diplômante et de favoriser la validation des acquis de l'expérience, en relation avec les milieux économiques et sociaux ;
- d'encourager la mobilité, d'accroître l'attractivité des formations françaises à l'étranger et permettre la prise en compte et la validation des périodes de formation, notamment à l'étranger ;
- d'intégrer l'apprentissage de compétences transversales telles que la maîtrise des langues vivantes étrangères et celle des outils informatiques ;
- de faciliter la création d'enseignements par des méthodes faisant appel aux technologies de l'information et de la communication et le développement de l'enseignement à distance.

TITRE II

DISPOSITIONS PÉDAGOGIQUES

Art. 4. - Les parcours types de formation mentionnés à l'article 3 du présent décret sont des ensembles cohérents d'unités d'enseignement, organisant des progressions pédagogiques adaptées. Ils visent à l'acquisition d'un ou plusieurs diplômes nationaux et sont proposés par les établissements d'enseignement supérieur dans le cadre de la procédure mentionnée à l'article 4 du décret du 8 avril 2002 susvisé.

Art. 5. - Chaque unité d'enseignement a une valeur définie en crédits européens, au niveau d'études concerné.

Le nombre de crédits par unité d'enseignement est défini sur la base de la charge totale de travail requise de la part de l'étudiant pour obtenir l'unité. La charge totale de travail tient compte de l'ensemble de l'activité exigée de l'étudiant et, notamment, du volume et de la nature des enseignements dispensés, du travail personnel requis, des stages, mémoires, projets et autres activités.

Afin d'assurer la comparaison et le transfert des parcours de formation dans l'espace européen, une référence commune est fixée correspondant à l'acquisition de 180 crédits pour le niveau licence et de 300 crédits pour le niveau master. Cette référence permet de définir la valeur en crédits de l'ensemble des diplômes. Les crédits sont obtenus lorsque les conditions de validation définies par les modalités de contrôle de connaissances et aptitudes propres à chaque type d'études sont satisfaites.

Art. 6. - Les conditions d'acquisition des crédits au sein d'un parcours type de formation et les règles de prise en compte des crédits antérieurement acquis sont fixées de manière à assurer la cohérence des formations, à garantir la validation par le diplôme national concerné et à favoriser les réorientations.

TITRE III

MODALITÉS D'APPLICATION

Art. 7. - Le ou les ministres intéressés peuvent fixer, après avis des instances consultatives compétentes, les modalités d'application des titres I^{er} et II du présent décret à des domaines d'études particuliers et aux diplômes nationaux correspondants.

Art. 8. - Dans le cadre des dispositions mentionnées à l'article précédent, il peut être également prévu un régime transitoire permettant aux établissements d'enseignement supérieur d'organiser tout ou partie de leurs formations soit dans le cadre réglementaire en vigueur à la date de parution du présent texte, soit dans le cadre réglementaire du présent décret.

Art. 9. - L'application du présent décret fait l'objet d'un dispositif de suivi destiné à étudier toute question relative à l'organisation des parcours types de formation, à leur lisibilité, à leur publicité ainsi qu'aux conditions de leur généralisation.

Art. 10. - Le présent décret est applicable dans les territoires de la Polynésie française et des îles Wallis-et-Futuna et en Nouvelle-Calédonie.

Art. 11. - Le ministre de l'économie, des finances et de l'industrie, le ministre de l'emploi et de la solidarité, le ministre de l'intérieur, le ministre de l'éducation nationale, le ministre de la défense, le ministre de l'équipement, des transports et du logement, le ministre de la culture et de la communication, le ministre de l'agriculture et de la pêche, le ministre de la jeunesse et des sports, le ministre de la recherche, le ministre délégué à la santé, le ministre délégué à l'industrie, aux petites et moyennes entreprises, au commerce, à l'artisanat et à la consommation et le secrétaire d'Etat à l'outre-mer sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au *Journal officiel* de la République française.

Fait à Paris, le 8 avril 2002.

LIONEL JOSPIN

Par le Premier ministre :

Le ministre de l'éducation nationale,
JACK LANG

*Le ministre de l'économie,
des finances et de l'industrie,*
LAURENT FABIUS

Le ministre de l'emploi et de la solidarité,
ÉLISABETH GUIGOU

Le ministre de l'intérieur,
DANIEL VAILLANT

Le ministre de la défense,
ALAIN RICHARD

*Le ministre de l'équipement,
des transports et du logement,*
JEAN-CLAUDE GAYSSOT

*Le ministre de la culture
et de la communication,*
CATHERINE TASCA

Le ministre de l'agriculture et de la pêche,
FRANÇOIS PATRIAT

Le ministre de la jeunesse et des sports,
MARIE-GEORGE BUFFET

Le ministre de la recherche,
ROGER-GÉRARD SCHWARTZENBERG

Le ministre délégué à la santé,
BERNARD KOUCHNER

*Le ministre délégué à l'industrie,
aux petites et moyennes entreprises,
au commerce, à l'artisanat
et à la consommation,*
CHRISTIAN PIERRET

Le secrétaire d'Etat à l'outre-mer,
CHRISTIAN PAUL

Pour une approche juridique de l'application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen

1. Économie générale des principaux textes réglementaires de 2002¹

La plupart de ces textes sont de portée interministérielle englobant ainsi tous les secteurs qui concourent à la formation initiale ou continue.

L'ensemble ainsi formé s'inscrit dans le contexte plus global des « *objectifs et missions de l'enseignement supérieur* » codifiés dans la partie législative du code de l'éducation aux articles L. 123-1 à L. 123-9.

Dans le cadre de la règle générale de délivrance des diplômes fixée par l'article L. 613-1 qui dispose : « *L'Etat a le monopole de la collation des grades et des titres universitaires* » dont la liste est établie par décret pris sur avis du CNESER, il s'agit dans les faits d'assurer la « *transition entre le dispositif réglementaire fixant l'organisation actuelle de l'enseignement supérieur et une organisation renouvelée de cet enseignement...* » aux fins d'augmenter son efficacité dans un espace comprenant une Europe élargie, en instaurant un cadre offrant aux établissements la possibilité « *d'innover par l'organisation de nouvelles formations* ».

A noter, néanmoins, que les textes dont il s'agit se superposent à ceux déjà existants² plutôt que de s'y substituer, ce qui présente le risque de ne pas clarifier les enjeux autant qu'il eût été souhaitable.

Le décret n° 2002-482 du 8 avril 2002 instaure une architecture d'études fondée *principalement* (et donc non exclusivement) sur les trois grades licence-master-doctorat, avec pour objectif de favoriser, dans le cadre des structures nationales existantes, une articulation de la politique nationale de formation avec des parcours-type cohérents pour une progression pédagogique adaptée.

Les parcours nationaux doivent permettre la poursuite de l'acquisition des savoirs et des connaissances à l'intérieur de l'Espace européen et favoriser, par là même, la mobilité des étudiants, grâce à un système de « *crédits, ECTS* ».

Liberté est laissée aux établissements d'enseignement supérieur, à titre transitoire, de s'en tenir aux cursus existants, en tout ou partie, pour faciliter une transition en douceur.

¹ Cf. en fin d'annexe le « Rappel des principaux textes applicables ».

² Par exemple le décret n° 84-573 du 5 juillet 1984 relatif aux diplômes de l'enseignement supérieur, ou encore le décret n° 85-906 du 23 août 1985 relatif à la validation des études, expériences professionnelles ou acquis personnels en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur.

Le décret n° 2002-481 du 8 avril 2002 dispose que les *diplômes nationaux* (sont) *délivrés sous l'autorité de l'Etat*, ce qui réaffirme la compétence du pouvoir réglementaire du Premier ministre, pour reconnaître aux diplômes une valeur nationale équivalente, indépendante des établissements de formation, en application du principe d'égalité. Aussi, les établissements d'enseignement supérieur peuvent délivrer, au nom de l'Etat, des diplômes nationaux pour une durée limitée, et à l'issue d'une évaluation de la qualité de leurs *dispositifs de formation*.

Les deux derniers décrets, respectivement des 16 et 24 avril 2002, fixent les conditions de validation des études supérieures et des acquis de l'expérience (VAE) et font référence à la loi du 17 janvier 2002 dite de « *modernisation sociale* » qui prévoit la possibilité de valoriser les parcours professionnels. Ils organisent l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur dans la procédure de validation des études, dans le premier cas, et de l'expérience acquise, dans le second, par *le conseil d'administration ou l'instance qui en tient lieu*, ainsi que le mode de désignation des membres du jury chargé d'apprécier les dossiers.

S'agissant du cursus licence, l'arrêté du 23 avril 2002 fixe un cadre pour la conception de nouvelles formations ainsi que pour l'adaptation de celles existantes, avec une modernisation des parcours qui tient compte de l'évolution des connaissances scientifiques, de l'ouverture de l'enseignement sur la société civile et des liens nécessaires qui en découlent, comme la possibilité de reconnaître au plan universitaire les parcours professionnels de publics qui ne sont pas nécessairement des étudiants.

L'aspect facultatif de la réorganisation du cursus, rappelé en son article 1^{er}, doit permettre à l'enseignement supérieur de relever, ainsi que l'a laissé entendre la Cour des Comptes dans son rapport, le défi d'adapter des principes fortement ancrés dans le fonctionnement des universités à des révisions majeures de cursus qui touchent l'organisation même des établissements d'enseignement supérieur, dont la nécessité d'une évaluation des enseignements explicitement prévue à l'article 9.

S'agissant du diplôme national de master, l'arrêté du 25 avril 2002 vise à sanctionner, par la création de ce nouveau diplôme national, des parcours types de formation initiale ou continue dans deux directions affirmées :

- une voie à finalité professionnelle ;
- une voie à finalité recherche.

L'intérêt pour l'université habilitée à délivrer le diplôme réside dans la réorganisation de son offre de formation et donc de son attractivité, toujours sous la forme de parcours-type.

Enfin, un **second arrêté**, en date également **du 25 avril**, inscrit les études doctorales dans une optique de formation à la recherche pour le développement de celle-ci. Il organise, d'une part, la conduite et la soutenance de la thèse et, d'autre part, le fonctionnement des écoles doctorales. Il insiste sur la structure de ces dernières, constituées autour d'équipes de recherche au sein d'une université ou d'un établissement habilité à la délivrance du doctorat, mais n'exclut pas un partenariat interuniversitaire à la condition que les établissements soient situés sur un même site.

*
* *
*

Qu'induit concrètement le passage d'un régime à l'autre, plus spécifiquement en matière de validation des connaissances acquises et de délivrance des diplômes ? Ces sujets sont en effet les plus exposés, car l'on ne peut écarter le risque inhérent à toute construction juridique, normative, *a fortiori* nouvelle, de générer des difficultés d'interprétation résultant de lectures différentes des textes, des ambiguïtés, voire des confusions et d'entraîner par là même des contestations ou plus encore des recours au contentieux.

La référence en la matière était posée jusqu'en 2002 par **l'arrêté du 9 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise**, dit Bayrou (J.O. du 15 avril 1997) dont il n'est pas inutile de rappeler brièvement les principes :

- la validation des acquis universitaires français et étrangers dans un premier cycle d'enseignement, entraînant la dispense de tout ou partie d'UE pour la formation postulée ;
- les règles d'acquisition des UE, selon le principe de contrôles écrits et oraux, soit par contrôle continu, soit par examen terminal, soit enfin par une combinaison des deux ;
- l'organisation de deux sessions de contrôles par an, à au moins deux mois d'intervalle ;
- les unités d'enseignement sont acquises et capitalisables dès lors que l'étudiant y a obtenu la moyenne ;
- la compensation au sein de chaque UE est de règle, sans note éliminatoire.

S'agissant du DEUG : un système particulier et original pour le premier semestre est mis en place, perçu comme le pivot du système en terme de réorientation. Les disciplines sont affectées de coefficients allant de 1 à 2 qui permettent, en cas de réorientation vers l'unité dite de découverte, de bénéficier du coefficient 2 de l'unité fondamentale et de se substituer à cette dernière. Dès l'obtention d'UE validant 70 % des coefficients de première année, l'autorisation de s'inscrire en deuxième année est donnée.

S'agissant du deuxième cycle conduisant à la licence/maîtrise, les diplômes sont validés après obtention d'une moyenne générale entre toutes les UE affectées d'un coefficient de 1 à 3.

Les règles de compensation sont définies par chaque établissement. Ce dernier point est à souligner car cette latitude ne sera pas reconduite dans l'arrêté de 2002 en son article 28.

Il convient de remarquer qu'en disposant que « *pour chaque diplôme, l'université indique la liste des éléments constitutifs de la formation suivie par l'étudiant* », le texte plaçait des prémisses de l'annexe descriptive au diplôme, en affirmant de la nécessité d'une lisibilité du parcours et des conditions d'obtention des diplômes.

2. Architecture des textes « LMD » au regard de la réglementation en matière d'examens – Étude comparative avec l'arrêté « Bayrou »

- ***Le décret du 16 avril 2002 relatif à la validation d'études supérieures accomplies en France et à l'étranger***

Ce décret comporte quelques différences juridiques qui ne remettent pas en cause le processus de validation dans son fondement.

La validation d'études accomplies en France ou à l'étranger est rendue possible dans les deux textes, par une commission pédagogique de l'établissement dans le cadre de l'arrêté de 1997, et par un jury de diplôme dans l'autre. Le président d'université ou le chef d'établissement, dans le premier cas, prend la décision sur proposition de la commission alors qu'il convient de remarquer que, dans le second cas, le président du jury adresse au chef d'établissement un rapport précisant, notamment, l'étendue de la validation, celui-ci **notifiant** la décision au candidat. Il apparaît que, dans ce deuxième cas (texte d'avril 2002), on se trouve en présence d'une compétence liée (qui ne permet pas au chef d'établissement d'y déroger).

Une garantie supplémentaire est ainsi offerte aux étudiants par la collégialité de la décision rendue.

- ***L'arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence***

L'architecture globale de contrôle et de validation des UE et des cursus est maintenue, c'est-à-dire le titre III, *validation des parcours de formation* chapitres I, II et III pour 2002 et le titre III *garanties et droits des étudiants*, chapitre IV pour 1997.

Il existe un même système mixte contrôle continu et régulier/contrôle terminal, avec toutefois la priorité donnée, autant que faire se peut, au contrôle continu dans le texte de 2002.

L'étudiant est également informé de l'organisation du contrôle des connaissances. Par ailleurs, au mot près, sont conservées intégralement les dispositions relatives aux « *unités d'enseignement [...] définitivement acquises et capitalisables dès lors que l'étudiant y a obtenu la moyenne* » avec bien évidemment, en sus, le principe de validation par un nombre de crédits ECTS correspondant.

S'agissant de la compensation, elle s'effectue sans note éliminatoire ; toutefois, pour le texte de 1997, les règles de compensation sont définies par chaque établissement, alors que celui de 2002 organise le système sur le semestre et autorise la poursuite des études « *de droit pour tout étudiant a qui ne manque au maximum que la validation d'un seul semestre de son cursus* ».

Enfin, un dispositif de validation des résultats obtenus à tout moment du parcours de licence permet à l'étudiant désireux de se réorienter d'obtenir le passeport indispensable que sont les ECTS correspondants : un mode spécial de compensation est possible sur proposition du CEVU.

Une double session est prévue dans les deux cas avec un intervalle de deux mois et si le texte de 2002 reprend celui de 1997, il introduit par contre deux nouveautés : les dispositions pédagogiques particulières, si elles sont toujours arrêtées par le conseil d'administration, le sont *sur proposition du CEVU* et un dispositif de soutien pédagogique est obligatoire entre les deux sessions.

Pour la délivrance du diplôme, le texte de 2002 précise le rôle du président du jury en tant que responsable de la cohérence de l'ensemble du processus, de la délivrance des ECTS à celle du diplôme.

- *L'arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national de master*

Il se justifie en ce qu'il crée un nouveau diplôme national, le « master » et qu'il confère en même temps un nouveau grade, celui de « master ».

La formation de master est accessible directement avec la licence, dans un domaine compatible, comme précédemment pour la maîtrise.

Les conditions de validation des parcours de formation ne sont pas expressément fixées dans ce texte à l'instar de la licence. L'article 6 dispose en effet que « *l'organisation de la formation ainsi que les modalités de contrôle des connaissances et des aptitudes figurent dans la demande d'habilitation* » pour la licence, ce qui induit que l'arrêté d'habilitation valide in fine le dispositif proposé initialement ou modifié après navette.

La règle est fondée sur la liberté et l'autonomie de proposition par les établissements, sans cadre juridique contraignant préalablement fixé, à la différence de l'arrêté Bayrou qui ne laissait pour la maîtrise, sauf dispositions particulières, que la règle de compensation, du ressort de chaque établissement.

La voie du master à finalité recherche est organisée au sein des écoles doctorales dont elle constitue un axe de rénovation et est alors soumise aux dispositions du second arrêté en date du 25 avril 2002 relatif aux études doctorales.

- *Le second arrêté en date du 25 avril 2002 relatif aux études doctorales*

Le DEA et le master recherche sont considérés comme étant la **première phase** de ces études doctorales, qui permet l'initiation à la recherche et la vérification de l'aptitude de l'étudiant en ce domaine.

Le contrôle des connaissances du DEA, diplôme maintenu, et du master recherche doit comporter la soutenance d'un mémoire ; il s'agit là de la seule référence contraignante, officiellement prévue par les textes.

Conclusion et observations : la portée normative des textes afférents au LMD ne crée pas une rupture fondamentale avec l'esprit de l'arrêté de 1997 ; ils apparaissent néanmoins globalement moins contraignants, s'agissant des contenus et des modalités de contrôle, dans la mesure où une plus large place est laissée à l'initiative des établissements, ce qui respecte l'esprit même de la réforme LMD.

La principale difficulté d'ordre juridique réside, toutefois, dans les risques de contestation, de la part des étudiants, pouvant naître d'une interprétation erronée des textes, ou adaptée à des exigences locales, par exemple sur la mise en œuvre de la compensation, pour la licence, qui se veut homogène et n'est plus définie par chaque établissement, individuellement, mais pour laquelle certaines habitudes perdurent.

Plus difficile à cerner, mais réel, est le risque de contestation de la part des étudiants dans la prise en compte en crédits ECTS de leurs parcours effectués à l'étranger ou dans d'autres universités françaises. Il s'agit là du problème de la cohérence des formations, dans un contexte de restructuration et de développement de l'offre. Seul un socle de références précises en matière de qualifications ainsi que la délivrance systématique de « *l'annexe descriptive au diplôme* », reconnue en tant que telle et réellement utilisée par les établissements, est à même de limiter les dérapages et les contestations.

Enfin, il convient d'accorder une mention particulière pour les **élèves de CPGE désireux d'intégrer un parcours de licence**.

En effet, en s'en tenant à une stricte approche juridique sans considérer les objectifs pédagogiques distincts de ces deux types de parcours, il résulte des textes applicables que le système de crédits concerne tout cursus diplômant de l'enseignement supérieur.

En conséquence, rien ne paraît devoir s'opposer juridiquement à la validation d'études accomplies dans le cadre des classes préparatoires qui sont parties intégrantes de l'enseignement supérieur et en constituent des formations de premier cycle (cf. décret n° 94-1015 du 23 novembre 1994, modifié, relatif à l'organisation et au fonctionnement des classes préparatoires aux grandes écoles organisées dans les lycées relevant des ministres chargés de l'Education, de l'Agriculture et des Armées).

Les articles 8 et 9 du décret précité prévoient d'une part, qu'est délivrée, une *attestation d'études*, non un diplôme, et que, d'autre part, pour la validation des acquis des étudiants de CPGE qui souhaitent poursuivre un parcours de formation supérieure, des *conventions peuvent être passées* avec les établissements d'accueil (français ou étrangers) concernés sur la base de *règles de correspondance*.

Ces dispositions paraissent devoir être combinées avec celles fixées dans l'arrêté du 23 avril 2002 *relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence*, notamment, en son article 4 § 4.

Encore est-il souhaitable d'établir un cadre homogène de la **procédure de validation à suivre par les établissements**, même si les conventions établissant les règles de correspondance sont, par définition, liées par l'offre de formation spécifique des partenaires.

On ne peut toutefois écarter que, sans mise en place d'un tel cadre, de fortes disparités dans l'appréciation des connaissances ne génèrent un contentieux devant la juridiction administrative.

Rappel des principaux textes applicables

- Code de l'Education, troisième partie, art. L. 611-1 et suivants ;
- Décret n° 84-573 du 5 juillet 1984, modifié, relatif aux diplômes nationaux de l'enseignement supérieur ;
- *Arrêté du 9 avril 1997 « Bayrou » relatif au DEUG à la licence et à la maîtrise ;*

- Circulaire 2000-033 du 1^{er} mars 2000 relative à l'organisation des examens dans les établissements publics de l'enseignement supérieur ;
- *Décret n° 2002-481 du 8 avril 2002 relatif aux grades et titres universitaires et aux diplômes nationaux ;*
- *Décret n° 2002-482 du 8 avril 2002 portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur ;*
- *Décret n° 2002-529 du 16 avril 2002 relatif à la validation d'études supérieures accomplies en France ou à l'étranger ;*
- *Décret n° 2002-590 du 24 avril 2002 relatif à la validation des acquis de l'expérience par les établissements d'enseignement supérieur ;*
- *Arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence ;*
- *Arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national de master ;*
- *Arrêté du 25 avril 2002 relatif aux études doctorales ;*
- Protocole du 30 avril 2002 entre le MEN et l'UDESCA (enseignement catholique) ;
- Protocole du 30 avril 2002 entre le MEN et la FESIC (fédération des écoles supérieures d'ingénieurs et de cadres).

Répartition par thème des contentieux traités par les établissements d'enseignement supérieur devant la juridiction administrative en instance au 1er janvier 2004³

- ***Examens*** : 16 % du contentieux total (nb : ce dernier englobant également le contentieux des agents de l'Etat, des personnels contractuels des établissements, des marchés publics, etc.).
- ***Refus d'inscription ou réinscription*** : 12 %.
- ***Droits d'inscription*** : 4 %.

soit : ***Examens*** : 135 requêtes (sur 848 au total).

Refus d'inscriptions : 102.

Droits d'inscriptions : 33.

³ Source : Lettre d'information juridique – octobre 2004 – MENESR.

NB : L'échantillon présenté ici ne concerne que les seules contestations étudiantes au regard de la scolarité.

Commentaire : Force est de constater que le contentieux des actes liés à la scolarité porté devant les juridictions administratives, en instance au 1^{er} janvier 2004, soit un peu plus d'un an après l'entrée en vigueur de la réforme LMD et des inquiétudes qu'elle pouvait légitimement soulever, demeure encore assez marginal, un grand nombre de difficultés liées à la procédure d'inscription ou de validation d'un cursus antérieur dans un parcours ayant été réglé la plupart du temps en amont par les VP CEVU ou les composantes intéressées.

Campagnes d'habilitation à délivrer des diplômes nationaux 2003, 2004, 2005 :

évolution de la doctrine du ministère

La méthode expérimentale adoptée pour mettre en place l'organisation de l'offre de formation des universités en LMD, a conduit le ministère à préciser sa doctrine en matière d'organisation des licences, masters et doctorats au fur et à mesure que des questions se posaient et que la réflexion, notamment celle des comités de suivi, progressait. L'analyse des orientations données par la direction de l'enseignement supérieur depuis 2003 en matière d'habilitation des diplômes permet de suivre la mise au point progressive du dispositif et d'identifier les sujets sur lesquels la pensée s'est peu à peu affirmée.

Pour la **campagne d'habilitation 2003 (circulaire du 26 juin 2002)**, le choix offert aux universités d'inscrire ou non leurs formations dans le cadre des arrêtés d'avril 2002 est d'emblée annoncé ainsi que leur responsabilité dans la définition des domaines. Le ministère se refuse à définir, *a priori*, les domaines de formation et donne du temps aux établissements pour s'engager dans le processus. Les directives données sont très générales et, pour l'essentiel, non spécifiques aux formations entrant dans le LMD. Le ministère n'est manifestement pas prêt à aller au delà des textes réglementaires.

Il est rappelé que l'offre de formation doit être cohérente avec les choix stratégiques de l'établissement, qu'elle doit être, en tout état de cause, structurée en trois niveaux et que le système des crédits européens doit être privilégié.

Les critères mis en avant pour évaluer les propositions des établissements sont valables aussi bien pour les nouvelles formations que pour les formations relevant de réglementations antérieures. L'accent est mis sur :

- le dispositif interne d'évaluation des formations et des enseignements ;
- les dispositifs d'aide à la réussite des étudiants de licence ;
- la structuration des pôles de compétences pour les cursus conduisant au master ;
- la constitution de véritables équipes de formation ;
- la professionnalisation, tout particulièrement en ce qui concerne la préparation au métier d'enseignant ;
- le développement des enseignements transversaux (langues, informatique).

On se situe dans la continuité des orientations antérieures.

Les indications portant sur les parcours licence-master se bornent à donner quelques éléments qui évitent la rupture avec l'ancien système et les risques de confusion :

- dans un domaine, il ne peut y avoir coexistence de formations de l'ancien et du nouveau système ;
- les diplômes intermédiaires doivent pouvoir être délivrés ;
- les cursus licence peuvent inclure des licences professionnelles ;
- les masters recherche s'appuient sur la réflexion déjà menée en matière de DEA.

Les seules caractéristiques des nouveaux parcours portent sur le renforcement de la professionnalisation des formations, l'intégration formation initiale/formation continue, le développement des formations à distance et l'orientation progressive et le suivi personnalisé des étudiants, sans pour autant que le texte y insiste particulièrement.

Les premiers échanges avec les universités ont montré que ce texte était trop général et qu'il fallait aller plus loin dans l'explicitation et l'encadrement du nouveau dispositif. Et surtout, un mouvement aussi important pour l'enseignement supérieur méritait qu'un texte en rappelle les principes et renouvelle les méthodes de constitution de l'offre de formation et d'habilitation. C'est l'objet de la **circulaire du 14 novembre 2002**, qui reste aujourd'hui encore le **document de référence pour la « mise en œuvre du schéma licence-master-doctorat (LMD) »**.

La liberté d'initiative des établissements est confirmée et le texte « vise à éclairer l'action des établissements et des équipes de formation tout en respectant la philosophie fondamentale du dispositif : permettre aux universités [...] de proposer leurs programmes et leurs diplômes ». La circulaire a pour but de préciser les critères d'évaluation que le ministère mettra en œuvre pour apprécier les projets des établissements et les modalités organisationnelles et pratiques de cette mise en œuvre, mais non de dire ce qu'il convient de faire en termes d'architecture ou de contenu des cursus.

Il convient de noter à cette occasion que c'est la première fois que le ministère explicite ses critères d'habilitation, transparence qui est désormais indispensable pour que les pays européens engagés dans le processus LMD reconnaissent la valeur des diplômes français.

Le souci de la reconnaissance internationale dicte d'ailleurs un premier ensemble de critères :

- afin de rendre compréhensible le dispositif de formation et de le clarifier, il est demandé de décloisonner les formations et de les regrouper par grands domaines de compétence des établissements ;
- une plus grande souplesse des parcours des étudiants doit être prévue, permettant une orientation progressive, ce que permet le système des ECTS ;
- toutes les formes de mobilité, notamment entre pays et établissements, doivent être favorisées.

Un second ensemble de critères porte sur la cohérence de l'offre de formation au sein de l'établissement mais aussi au plan local, régional ou inter-régional.

L'offre de formation doit être cohérente avec l'offre de recherche et se présenter en grands domaines, sans qu'une nomenclature nationale des domaines soit arrêtée. Point très important, il est demandé de vérifier, au niveau du site géographique ou du réseau universitaire de proximité, la complémentarité de l'offre avec celle des autres établissements. Il s'agit d'éviter les concurrences coûteuses et de donner de la lisibilité à l'offre de formation au niveau international.

Des critères spécifiques aux masters et aux licences sont également fixés.

Pour le master :

- l'engagement scientifique des équipes de formation dans les champs disciplinaires concernés sera vérifié attentivement ;
- les intervenants professionnels dans les masters professionnels doivent être qualifiés ;
- les masters professionnels doivent être justifiés au regard de l'environnement économique, culturel et social et offrir des débouchés aux diplômés ;
- l'offre de master ne peut être une transposition de l'offre préexistante.

La circulaire apporte ensuite une série de précisions qui sont autant de réponses aux questions que se posent les établissements. Ainsi, il est indiqué que les règles de sélection ne sont pas modifiées, qu'au moins à terme, les parcours de type IUP, MST, MIAGE... ont vocation à être intégrés dans les parcours de master. L'organisation de passerelles entre master recherche et master professionnel est recommandée et facilitée par les ECTS. Des co-habilitations sont possibles entre établissements, et notamment entre universités et écoles d'ingénieurs et entre établissements français et étrangers. Par contre le ministère dit clairement qu'il n'est pas souhaitable que des préparations aux concours d'enseignement soient transformées purement et simplement en master d'enseignement.

Pour la licence, deux « problématiques d'évaluation » sont affichées :

- l'amélioration pédagogique ;
- la professionnalisation pour les étudiants qui souhaitent une insertion au niveau de la licence.

Pour la première, la circulaire renvoie à l'arrêté relatif à la licence en insistant sur la nécessité de développer des enseignements de culture générale et des pédagogies innovantes permettant de retrouver l'attractivité des formations scientifiques. La mise en place de dispositifs internes d'évaluation des formations et des enseignements est une obligation.

Pour la seconde, la circulaire tranche clairement la question posée par les IUT en excluant la création de « licences universitaires de technologie » mais demande que soit valorisé l'apport des Instituts à la confection de parcours professionnels de licence en université. Pour ces parcours, la commission nationale d'expertise des licences professionnelles est l'instance unique d'évaluation.

La circulaire donne ensuite des indications sur les différents acteurs du processus d'habilitation et les tâches qui leur sont dévolues :

- la mission scientifique, technique et pédagogique (MSTP) examine les demandes de master et les formations doctorales d'un point de vue scientifique ;
- des chargés de mission scientifiques et pédagogiques, placés auprès de la direction de l'enseignement supérieur, aident les établissements à concevoir une offre de formation cohérente en relation avec la recherche. Ils ont une fonction « d'ensembliers » ;
- les conseillers d'établissement assurent la coordination du processus contractuel ;
- la DES propose les habilitations au ministre.

Cette partie n'est pas la plus claire de la circulaire et ne permet guère de suivre le processus de décision, ce qui appellera des précisions ultérieures.

Enfin, et il s'agit là d'une évolution fondamentale, l'habilitation prend désormais un nouveau contenu. Il ne s'agit plus simplement d'habiliter des établissements à délivrer des diplômes nationaux mais d'habiliter l'ensemble de leur offre de formation, organisée en domaines, en niveaux et en parcours.

Les instructions pour la **campagne d'habilitation 2004 (circulaire du 3 septembre 2003)** marquent une étape supplémentaire dans la construction du système. Elles tiennent compte de l'expérience de l'année précédente et des réflexions conduites pendant ce temps. Elles portent à la fois sur l'habilitation des diplômes nationaux et l'accréditation des écoles doctorales, affichant ainsi la nécessaire cohérence des deux démarches.

La circulaire ne revient pas sur la liberté de proposition des établissements. Elle rappelle les principes d'organisation du LMD ainsi que les exigences de qualité des équipes de formation et d'évaluation interne mais, pour la première fois, le rôle des comités de suivi des licences et masters, dans l'harmonisation de l'offre, est affiché. Leurs premiers travaux, bien qu'inaboutis, permettent de commencer à clarifier certains concepts.

Une définition des domaines est donnée : Les domaines expriment des grands champs de compétence (par exemple, arts, lettres et langues, sciences et technologie, sciences humaines et sociales) et leurs intitulés peuvent être différents en licence et master. Sans imposer ces intitulés de domaine, le ministère, tirant les conséquences de la première campagne d'habilitation, oriente ainsi les choix des nouveaux établissements souhaitant entrer dans le système. Les domaines se déclinent en mentions ; ces mentions peuvent, le cas échéant, se décliner en spécialités lorsqu'il paraît indispensable de décrire le parcours et les compétences de l'étudiant. Ces définitions ne sont pas plus précises mais sont illustrées d'exemples. Bien que les domaines doivent être larges, un domaine STAPS n'est pas exclu en licence, faute de savoir, pour l'instant, le rattacher à un autre domaine.

L'organisation des parcours et la professionnalisation font l'objet d'un long développement, rendu nécessaire par les nombreuses questions qui se posent et les pressions des représentants des diverses formations existantes, progressivement créées, souvent à la marge du système de formation générale. Dans l'intention, à l'avenir, d'éviter la dispersion actuelle, on insiste particulièrement sur les coopérations entre composantes et la contribution à l'élaboration des parcours de toutes les équipes qui disposent d'une expérience en matière de professionnalisation. Au niveau de la licence, c'est le **caractère intégrateur du LMD** qui est rappelé, notamment en ce qui concerne les DUT et la licence professionnelle, mais il est bien précisé qu'aucun étudiant ne peut s'inscrire directement en licence professionnelle dans un parcours de 180 crédits afin d'éviter la mise en place d'une troisième année d'IUT. Des précisions sont apportées sur la place des IUP qui sont maintenus dans leur spécificité. Leur intégration dans le LMD est préconisée grâce à un découpage des formations en 120 crédits à partir de la licence et, en cas d'impossibilité démontrée, de 180 crédits à partir de Bac + 2. Dans ce contexte, le diplôme d'ingénieur-maître n'a plus à être délivré. Il est enfin rappelé que la construction de parcours de formation exclusivement destinés à la préparation des concours est exclue, sans que la façon de les intégrer soit précisée.

La place des études doctorales est confirmée.

Les co-habilitations sont encouragées et il est bien précisé que les écoles ont la possibilité de présenter des masters recherche et professionnels. Sur les masters professionnels des écoles d'ingénieurs conçus pour les étudiants étrangers, le ministère renvoie à plus tard les orientations à donner (elles ne figurent toujours pas dans la circulaire suivante).

La réflexion a également progressé sur la procédure d'habilitation et notamment sur les critères de qualité des équipes de formation. Il est précisé que la valeur scientifique des équipes de formation sera appréciée à partir des trois productions jugées les plus significatives parmi les plus récentes de leurs membres : les publications ne sont pas le seul critère, les brevets, manuels, didacticiels, les actions et réalisations dans le domaine de la culture scientifique peuvent faire partie de ces productions. Pour les intervenants extérieurs, la description de leur expertise est demandée.

La DES apporte des compléments d'information sur le processus d'habilitation. C'est la totalité de l'offre de formation de l'établissement (et pas seulement les masters) qui est transmise, en premier, à la MSTP pour expertise. Les chargés de mission pédagogiques et les conseillers d'établissement interviennent ensuite, sur la base de cette expertise et engagent le dialogue avec les établissements. L'avis du CNESER est évoqué pour la première fois. Il sera donné au fur et à mesure de l'aboutissement des échanges avec les établissements pour éviter tout retard. On voit que cette procédure permettra également, en évitant l'examen d'un nombre trop important d'habilitations à chaque séance, d'avoir un véritable examen des projets par le CNESER, ce qui est une nouveauté.

La circulaire du 30 août 2004 qui lance la **campagne 2005 d'habilitation** est d'emblée présentée comme complémentaire des précédentes (qui restent valables) et devant apporter un éclairage sur quelques points spécifiques ayant fait l'objet de débats lors de la campagne d'habilitation 2004 ou d'une réflexion au sein des comités de suivi.

Les travaux du comité de suivi master sur la définition des domaines, mentions et spécialités sont exploités. La mention est cette fois définie : elle « couvre un champ scientifique relativement large qui permet d'identifier le thème majeur de la formation ». De même la spécialité qui « précise les compétences acquises par l'étudiant au cours de sa formation ». Il est précisé qu'il n'y a pas lieu d'afficher de spécialité au niveau licence, sauf en STAPS et en langues.

La circulaire appelle l'attention sur les autres travaux des comités de suivi et notamment ceux sur la pluridisciplinarité. Ainsi, sans remettre en cause la capacité d'action et d'innovation des établissements, le ministère encadre de plus en plus le mouvement en fournissant des références aux établissements.

La circulaire reprend aussi, comme un leitmotiv et en y insistant, ce qui apparaît comme les deux piliers de la nouvelle organisation des formations : le nécessaire adossement des formations à la recherche et le renforcement de la professionnalisation des formations. Des orientations sont en outre définies pour les écoles doctorales « afin d'augmenter leur attractivité et de leur conférer une plus grande visibilité internationale ». En particulier, il est recommandé aux établissements de développer leurs activités dans leurs domaines d'excellence et de rechercher plutôt des co-accréditations dans les champs où leur potentiel scientifique est plus faible.

Dans le domaine des formations professionnelles, il est fortement insisté sur la nécessaire pluralité des parcours offerts aux étudiants et l'organisation de passerelles des formations générales vers les formations professionnelles et vice versa, ce qui « impose une pleine intégration des IUT à l'offre de formation des universités ». On ne saurait être plus clair. Pour les licences professionnelles, la circulaire renvoie aux recommandations du comité de suivi licences professionnelles et annonce une évaluation de ces licences. S'agissant des IUP, leur intégration dans le processus est confirmée, les parcours master étant organisés en 120 crédits après le grade licence.

La réflexion a également bien progressé en ce qui concerne les préparations aux concours, sujet délicat et très attendu au moment où un fort renouvellement des personnels enseignants s'annonce. Il est désormais admis que des mentions puissent être présentées qui aient un objectif de préparation aux concours. Toutefois, des garde-fous sont mis : les mentions doivent être organisées uniquement sur les deux derniers semestres du cursus licence pour permettre à l'étudiant de mûrir son projet professionnel, et elles doivent déboucher sur un ou plusieurs masters afin de permettre les réorientations, quels que soient les résultats des étudiants aux concours. Ces licences ne peuvent prendre ni l'intitulé de licence pluridisciplinaire, ce qu'elles sont toutes, ni celui de licence d'enseignement, ce qui pourrait conduire à l'apparition du phénomène redouté des « reçus-collés ».

L'encouragement aux politiques de site est le dernier point sur lequel insiste la circulaire. Là encore les travaux du comité de suivi master sont utilisés pour mieux préciser les conditions qui distinguent les habilitations conjointes (une équipe de formation commune pour des enseignements communs s'adressant à une même promotion d'étudiants) des conventions de partenariat qui associent des établissements à une formation pour laquelle une seule habilitation est délivrée. La coopération avec les écoles d'ingénieurs est à nouveau citée, étant précisé que l'offre de master des écoles d'ingénieurs ne peut se substituer à la formation d'ingénieurs elle-même.

*
* *
*

Ainsi, campagne après campagne d'habilitation, la Direction de l'enseignement supérieur, avec l'aide des comités de suivi, clarifie les concepts et canalise les initiatives des établissements. La démarche reste naturellement encore incomplète et certains points devront être traités de façon plus approfondie : la place des classes préparatoires, des formations hors université, l'articulation avec les formations doctorales, la composition des annexes au diplôme, par exemple. Mais cette méthode évite les décisions prématurées sur des points sensibles qui pourraient entraver le travail des établissements et susciter des réactions de rejet. La preuve semble faite qu'elle a permis une accélération du processus de changement en motivant les établissements. Elle demande toutefois une veille attentive des réalisations du terrain afin d'éviter des dérives qu'il serait ultérieurement difficile de corriger. Le renouvellement de l'habilitation de l'offre de formation dans le cadre de la politique contractuelle va devenir de ce fait le moment crucial du processus, enrichissant par la même la démarche contractuelle.

Les effets du LMD sur les coûts

La volonté des universités de présenter leur offre de formation en vue d'une habilitation, sous la forme LMD, les a conduites à repenser fortement cette offre.

S'il est encore trop tôt pour prétendre avoir une vision précise des coûts induits, les visites des universités ont cependant permis de dégager deux grandes tendances présentes, à des degrés divers, à l'intérieur de chaque établissement : le besoin de moyens complémentaires pour accompagner la réforme et la volonté de rester dans l'enveloppe initiale, donc de redéployer les moyens existants.

1. Les facteurs de coûts

- *Des formations moins centrées sur une discipline*

L'objectif de pluridisciplinarité, la volonté d'offrir des modules de culture générale, encadrés ou à la liberté totale des étudiants, peuvent induire un accroissement des heures d'enseignement offertes.

Les choix politiques ne sont pas neutres. Ainsi, le choix de Lyon II de construire les premiers semestres de formation en licence sur deux « majeures¹ » facilite les réorientations tout en étant sans doute plus économe que la mise en place de « mineures » spécialement conçues pour chaque formation.

Dans certains cas, comme à Versailles–Saint-Quentin (UBSQ), les étudiants peuvent choisir, en UE libres, des UE obligatoires pour d'autres formations ; on peut ainsi réduire les coûts, mais, outre les difficultés liées aux emplois du temps, on a constaté les déséquilibres, inévitables une première année, entre l'offre et la demande, ce qui a conduit à ouvrir de nouveaux groupes de T.D. alors que d'autres étaient peu remplis.

Dans d'autres cas, ce sont des modules spécifiques, donc générateurs de coûts, qui ont été proposés.

La volonté de permettre aux étudiants l'acquisition réelle de nouvelles compétences (informatique, langues) est également facteur de coût. Ces formations, même si l'outil informatique facilite l'autoformation, restent coûteuses car elles demandent un certain nombre de regroupements à faibles effectifs.

Par ailleurs se pose le problème de la certification. Le président de Lyon II – qui a fait de l'accès des étudiants à la certification une mesure phare de son mandat – a chiffré sa politique à 250 000 € pour l'informatique (C2I) et 400 000 € pour les langues (CLES) et ce, sans tenir compte des investissements lourds en heures, matériels et crédits divers nécessités par une

¹ Ainsi l'étudiant qui hésite dans ses choix pourra s'inscrire le 1^{er} semestre dans deux formations plus ou moins complémentaires (Economie-sociologie, mais aussi économie-langues), le choix étant précisé ensuite.

politique d'informatisation ambitieuse pour son établissement, politique qui aurait sans doute été mise en place avec ou sans LMD.

- ***Un meilleur accompagnement de l'étudiant***

La mise en place du LMD s'accompagne d'une rénovation des formations qui se veulent plus adaptées à la diversité des étudiants tout en donnant toute sa place au travail personnel.

L'arrivée des bacheliers technologiques et professionnels dans l'enseignement supérieur s'est accompagnée d'un taux d'échec important. Face à ce public peu autonome, la nécessité d'un encadrement plus fort a été largement ressentie. Des accompagnements spécifiques ont vu le jour, particulièrement en sciences ; ces dispositifs tendent maintenant à être généralisés avec les nouvelles formations. Par exemple, Aix-Marseille III a prévu un dispositif de consolidation des connaissances au moment d'une pré-rentrée spécifique pour les bacheliers technologiques et professionnels.

Le développement du tutorat, mais également d'équipes pédagogiques assurant un suivi personnalisé avec des entretiens individuels nécessitent une plus grande mobilisation des enseignants ainsi qu'un financement adapté.

Tous les enseignants sont invités à assurer des permanences pour accueillir les étudiants, mais certains sont davantage sollicités et l'on voit de nouvelles fonctions se créer, remplaçant parfois, se superposant souvent à d'autres missions antérieures : responsables de licence, de parcours, directeurs d'étude pour chaque année de formation, enseignants référents, présidents de jury (d'UE, de semestre, d'année, de diplôme)... Les présidents sont alors confrontés au problème de l'octroi de décharges ou de primes, bien au-delà de ce qui est alloué par le ministère.

Lors des visites, on a pu constater que la réforme (mise en place et réalisation au quotidien) repose sur un petit nombre de personnes qui ont exprimé leur fatigue et leur besoin de reconnaissance.

On constate alors de fortes disparités entre l'université scientifique ancienne où le potentiel enseignant, surdimensionné en raison de la baisse des étudiants, permet d'attribuer des décharges importantes, voire totales, et une université récente comme l'UVSQ, où le poids des réformes est plus lourdement ressenti.

D'une manière plus générale, l'idée fortement exprimée est que le bénévolat a atteint ses limites.

- ***Une diversification des formations***

Les données statistiques confirment l'analyse faite sur l'offre de formation des universités examinées qui se traduit par une inflation du nombre de masters et parfois la création de M1 là où n'existaient que des DESS. Statistiquement, le nombre d'étudiants par spécialité a donc diminué.

Selon les établissements, diverses solutions ont été adoptées : fermeture des diplômes à « trop petit effectif » ; financement des heures au taux du T.D. (voire T.P.), ce qui peut créer des disparités entre les UFR qui n'appliquent pas toutes la règle... ; mais aussi maintien des

formations, sans aucune restriction, avec prélèvement sur les réserves pour couvrir le dépassement budgétaire.

Cette dernière solution, caricaturale mais réelle, ne peut pas durer longtemps et une certaine régulation interviendra sans doute rapidement, d'autant que l'on constate à peu près partout une diminution du nombre d'étudiants inscrits en M1.

Il est donc encore trop tôt pour conclure, mais les équipes présidentielles devront, si ce n'est fait, se doter d'outils leur permettant de détecter de tels dérapages.

- ***Des coûts administratifs supplémentaires***

Les personnels administratifs ont été plus ou moins associés lors des premières réflexions, mais quelques établissements ont vite compris que la réussite dépendait aussi de leur plus ou moins grande implication : nécessité de bien maîtriser le système APOGEE ; connaissance fine des parcours pour informer les étudiants ; mise au point des sites Internet ; gestion des salles et des emplois du temps...

Certaines universités n'ont pas pu faire face avec leurs moyens habituels, soit qu'elles soient sous-dotées, soit que des tensions se soient fait sentir localement. Elles ont alors recruté sur leur budget : par exemple, un contractuel de catégorie B à l'UVSQ, des vacataires à l'UFC. Dans ce dernier cas, l'objectif était, dès le démarrage, de seconder les responsables des scolarités, afin qu'ils puissent s'investir fortement dans la réforme.

Aux coûts de personnel, il faut bien évidemment ajouter ceux liés à l'information et à la politique de communication indispensable lors de changements d'une telle envergure.

2. La volonté de maîtriser les coûts

- ***Redéployer***

Conscientes des coûts supplémentaires induits par leurs choix politiques, les universités ont choisi de redéployer leurs ressources, d'autant qu'il était rappelé que la détermination du nombre d'ECTS devait se faire, non sur la base du nombre de cours magistraux, mais sur la base du nombre d'heures total de travail, y compris le travail personnel de l'étudiant qui devait être encouragé.

Le pilotage central a été plus ou moins fort en la matière. Dans certains cas, les décisions ont été prises au niveau central afin de réduire le nombre d'heures de cours magistraux : à Aix-Marseille III, la base est passée de 37,5 heures à 25 ; à Lyon II, le nombre de semaines de cours est passée de 12 à 14 et la base de 24 heures (2×12) à 21 (1,5×14). L'interrogation est alors forte sur le seuil incompressible du nombre de cours magistraux.

Dans d'autres cas, une plus grande liberté a été laissée aux UFR, la présidence se contentant de rappeler l'enveloppe utilisée l'année précédente et demandant de s'y tenir.

Il semble que certaines économies puissent être réalisées en licence² : en sciences, Valenciennes a réduit de 620H à 550 les horaires d'enseignement, sur deux semestres ; à Aix-Marseille II, en gestion, 2000H ont été économisées.

Plus généralement, les universités ont le souci d'éviter les redondances. Ce souci ne disparaît d'ailleurs pas après l'habilitation de formations par le ministère. Ainsi, lors du conseil d'administration de l'université de Franche-Comté en date du 24 janvier 2005, des enseignants de gestion s'interrogent sur la coexistence d'un L3 de sciences de gestion, très orienté « banque, finance et assurance » avec une licence professionnelle de même nom. La présidente, en demandant aux responsables de reprendre ensemble le dossier, conclut « avec la LOLF, il faudra que nous expliquions pourquoi nous avons deux diplômes qui préparent à la même insertion. C'est à l'université d'essayer de n'avoir qu'un diplôme ».

- *Nécessité de connaître pour pouvoir maîtriser*

On ne peut pas séparer le LMD d'autres facteurs de modernisation des universités. Depuis plusieurs années, les universités ont fait de gros efforts pour connaître et mieux maîtriser, par exemple, leurs heures complémentaires.

L'enjeu pour tous les établissements -qui devront mettre en œuvre la LOLF pour le budget 2006- est de se doter d'outils de calcul de coûts. C'est ce qu'annoncent les universités d'Aix-Marseille : alors qu'Aix III est université expérimentale dès cette année, Aix I met en place un comité de suivi et Aix II dispose d'une cellule évaluation/prospective.

De même, l'université de Franche Comté a poursuivi son action en matière de transparence et de maîtrise des services. Une commission des moyens, formée de représentants des conseils désignés par leurs pairs, a été mise en place sous la responsabilité d'un vice-président. Elle est assistée d'une cellule de pilotage qui élabore des analyses à partir des données issues des logiciels de gestion³. Ainsi, à l'occasion de la campagne d'emplois, l'université a-t-elle déjà pratiqué des redéploiements. De même, avec la mise en place du LMD, des éléments chiffrés ont été déterminés pour chaque composante : estimation des besoins pour assurer les diplômes nationaux comparés au potentiel enseignant et au coût de l'année précédente, afin de déterminer le nombre d'heures complémentaires autorisées. La dotation a été calculée avec une marge qui puisse tenir compte des dérapages, ce qui entraîne un surcoût apparent, mais l'université espère bien tenir dans une enveloppe identique à celle de l'an dernier, en reconnaissant que, de fait, les parcours proposés restent très contraints.

² Certaines universités l'ont fait : Aix-Marseille, Lyon II.

³ GEISHA pour le contrôle des services d'enseignement.

Le LMD et le contrôle des connaissances

1. Les exigences des textes dans le domaine du contrôle des connaissances

Pour le master, rien n'est spécifiquement réglementé au niveau national en matière de contrôle des connaissances, l'arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national de master ne comportant aucune exigence en ce domaine.

L'arrêté du 23 avril 2002 relatif à la licence précise que les modalités définies par la réglementation pour tous les diplômes conservés demeurent applicables pour les parcours qui les incluent ; il fixe par ailleurs (articles 22 à 30) les principes suivants :

- l'appréciation des aptitudes et l'acquisition des connaissances se fait sur la base soit d'un **contrôle continu et régulier**, soit par un **examen terminal**, soit par une **combinaison** des deux modes de contrôle, mais une priorité devrait être donnée au contrôle continu ;
- une **organisation globalisée du contrôle sur plusieurs UE**, qui permet une prise en compte transversale ou interdisciplinaire des acquis **est possible** ; les équipes de formation mettent « en perspective et en cohérence » les diverses modalités de CCA (contrôle des connaissances et des aptitudes) et « informent les étudiants afin d'explicitier les exigences attendues d'eux au regard des objectifs de la formation » ;
- **les UE sont définitivement acquises et capitalisables** (et créditées) **dès lors que la moyenne a été obtenue** ; sont également capitalisables les éléments constitutifs des UE dont la valeur en crédits européens est fixée ;
- « chaque UE est affectée d'un coefficient et d'une valeur en crédits européens ; **l'échelle des valeurs en crédits européens est identique à celle des coefficients** » (qui peuvent être différenciés dans un rapport variant de 1 à 3). « Un diplôme s'obtient par acquisition de chaque unité d'enseignement constitutive du parcours correspondant, soit par application des modalités de compensation entre unités d'enseignement »... ;
- **la compensation est organisée sur le semestre sur la base de la moyenne des notes obtenues pour les UE, pondérées par les coefficients.** « **La poursuite des études dans un nouveau semestre est de droit pour tout étudiant à qui ne manque au maximum que la validation d'un seul semestre de son cursus** ». **Un dispositif spécial de compensation peut être prévu** pour permettre en particulier à un étudiant de se réorienter, d'effectuer une mobilité ou d'interrompre ses études. Le dispositif est placé sous la responsabilité du jury de diplôme : il doit permettre à tout étudiant qui le souhaite d'obtenir à divers moments de son parcours un bilan global de ses résultats et d'obtenir ainsi la validation correspondante en crédits européens ;
- **2 sessions** de CCA sont organisées. « Sous réserve de dispositions pédagogiques particulières..., l'intervalle entre ces deux sessions est au moins de 2 mois et un dispositif pédagogique de soutien est mis en place ».

2. Les différentes modalités observées dans les universités

Elles diffèrent selon les universités et, au sein d'une même université, selon les composantes. Les conseils d'administration ont adopté (sur proposition des CEVU) un règlement ou une charte (qui peuvent ne faire que reprendre l'arrêté) en matière de contrôle des connaissances plus ou moins précis et contraignant pour les UFR et plus ou moins respectés par elles (ainsi une faculté de droit n'applique-t-elle pas les règles de rattrapage de fin de semestre édictées pour toute l'université). On peut s'interroger dans ce cas sur la capacité de la présidence de faire respecter les décisions du conseil d'administration, sachant que les modalités de contrôle des connaissances doivent être publiées, et qu'elles sont donc réputées être connues au début de l'année. Certaines des universités visitées font approuver par le CEVU les modalités de contrôle des connaissances adoptées par les conseils de composantes et opèrent donc un contrôle de légalité interne (Aix-Marseille II). Aucune ne s'est donné la peine de procéder à un recensement et une étude des différentes formules utilisées au sein des UFR.

▪ *Sur la priorité à donner au contrôle continu des connaissances et des aptitudes*

Une seule des universités observées adopte un contrôle continu intégral (Marc Bloch, Strasbourg), une autre lui accorde « une place significative » (Grenoble I), une UFR retient le contrôle continu pour la première session, l'examen terminal pour la seconde. La plupart du temps, on opère un mixage contrôle continu + épreuves terminales, en particulier pour les UE à TD et/ou à coefficient, c'est-à-dire fondamentales.

Ailleurs des réticences s'expriment sur un contrôle continu organisé sur la base d'un dossier. L'adjonction du contrôle continu aux formules traditionnelles de vérification des acquis est la formule la plus fréquente, et constitue une première source de complication du système. Ainsi, dans une faculté de droit, le contrôle continu consiste-t-il en 2 épreuves sur table de 1 à 2 heures comptabilisées pour 50 % de la note, les 50 % supplémentaires étant attribués par le chargé de TD sur la base de la moyenne de 2 notes de participation au TD. Il peut également ne pas y avoir de modification des contenus d'examens ni des formes de contrôle continu. Pour une seule université est signalé un effort de simplification par la limitation du nombre des épreuves (Grenoble I), ainsi qu'une pratique de tirage au sort (à Lille I), mais d'une façon générale, les enseignants y sont peu favorables.

Là où le contrôle continu des connaissances et des aptitudes se traduit par l'organisation d'épreuves sur table prises en charge par le service de scolarité, des incertitudes s'expriment sur le statut juridique des copies.

▪ *Sur de nouvelles formes de vérification des aptitudes et connaissances*

Dans un seul cas (Grenoble I) est signalé un vrai travail autour de la forme des épreuves, les règlements de contrôle des connaissances portant « la trace de la réflexion sur l'acquisition de compétences, et non plus seulement de connaissances ».

Quelques formules sont relevées :

- « les épreuves visant à évaluer l'acquisition de compétences à des étapes intermédiaires peuvent se dérouler en petites classes pour en faciliter l'organisation. Leur forme est diverse : interrogations écrites ou orales, QCM, compte rendu d'expérimentation, exposé, soutenance. Le risque d'hétérogénéité et de biais dans les résultats est évité en définissant de manière rigoureuse, en amont de l'évaluation, le référentiel de compétences qu'elle cherche à tester ».
- « chaque semestre, l'étudiant est soumis à au moins deux évaluations orales. Dans ces évaluations sont prises en compte ses capacités d'expression, de synthèse et de persuasion ».

Partout ailleurs, le terrain est assez peu innovant en ce domaine. Quand on s'efforce (comme à l'Institut des Sciences et techniques de Valenciennes) de proposer une formule originale d'auto-évaluation aux étudiants, seuls 10 % d'entre eux utilisent cette possibilité.

Aucune tentative d'organisation globalisée de contrôle des connaissances et des aptitudes, telle qu'elle est prévue par le texte n'est signalée.

3. Les règles de compensation

La compensation au sein des UE est appliquée partout, avec toutefois certaines restrictions :

- les UE obtenues par compensation peuvent ne pas être transférables ;
- si le terme note éliminatoire n'est jamais utilisé, on utilise parfois la notion de « valeurs seuil » de 8 ou « notes planchers » de 10 dans certaines formations pour les UE avec stage ou mémoire.

Bien qu'elle soit prévue par les textes, la compensation au sein du semestre, effective dans la plupart des cas (Strasbourg I, Lille I, Lille III, Valenciennes, Aix-Marseille I) n'est pas toujours automatique. Elle peut être subordonnée à l'acquisition d'un certain nombre de crédits, à l'obtention de points de jury, être limitée à certains semestres, aux parcours types. Le refus d'adopter la compensation automatique au sein du semestre a pu être la contrepartie accordée aux enseignants pour l'acceptation de la capitalisation, elle aussi prévue par le texte.

D'autres universités vont au delà des textes en autorisant la compensation entre semestres, par année, même s'il peut ne s'agir que d'un régime transitoire. Ailleurs, la compensation entre semestres peut intervenir une seule fois en fin de parcours type. A cet égard, la persistance du régime et des diplômes antérieurs oblige à certaines concessions relatives aux parcours types.

4. Le rattrapage ou deuxième session

C'est le domaine où l'insécurité juridique est la plus grande. Le texte prévoit en effet que **deux sessions** de contrôle des connaissances et des aptitudes sont organisées et que « **sous réserve de dispositions pédagogiques particulières..., l'intervalle entre ces deux sessions est au moins de 2 mois et un dispositif pédagogique de soutien est mis en place** ».

Certaines universités respectent l'intervalle en précisant que la deuxième session d'un semestre ne peut se dérouler avant la première session du semestre suivant (ULCO) ou en

prévoyant l'organisation du rattrapage des semestres impairs en mai, et celui des semestres pairs en septembre (Aix-Marseille I, Marc Bloch). Encore est-il prévu dans un de ces derniers cas de figure que le rattrapage du semestre 6 se fasse avec celui du semestre 5, et l'organisation d'un soutien pour les étudiants n'est pas mentionnée.

D'autres maintiennent un léger flou dans le calcul des intervalles, en indiquant une première session fin novembre/début décembre et une deuxième session « à des dates variables en janvier/février » et un deuxième semestre organisé selon les mêmes principes que le premier avec un contrôle des connaissances jusqu'à la mi-juillet ;

Certains établissements prévoient de repousser l'ensemble des deuxièmes sessions (du S1 et du S2) après la première session du S2, sauf à maintenir à titre transitoire 2 sessions par semestre, d'autres indiquent pudiquement que la session de rattrapage n'a pas lieu forcément à la fin de chaque semestre.

Certaines universités méconnaissent sciemment des dispositions réglementaires qui ne leur paraissent pas réalistes en prévoyant l'organisation d'une deuxième session à la fin de chaque semestre, « dans la foulée » ou en fixant un délai minimum entre deux sessions de 2 semaines ou en précisant que la 2^o session, baptisée « seconde chance », est organisée 3 semaines après les épreuves de chaque semestre et subordonnée à la réinscription des étudiants.

Dans un seul cas on mentionne le soutien aux étudiants entre deux sessions qui représente une 13^o semaine s'ajoutant aux 12 semaines du semestre pour les enseignants (Lille III).

Les enseignants, comme le personnel administratif, considèrent souvent que la seconde session non seulement complique les choses, mais est très peu productive pour les étudiants. Aucune étude précise dans ce domaine n'a été remise à la mission, la seule analyse effectuée, dans le domaine restreint du droit et de l'AES d'un seul établissement, tend à infirmer ce constat.

Un exemple d'analyse des résultats du S1 :

		Inscrits	Présents	Admis	% par rapport aux présents	% par rapport aux inscrits
Droit	1 ^o session	976	766	310	40,5 %	31,8 %
	2 ^o session	667	244	79	32,4 %	11,8 %
AES	1 ^o session	215	170	51	30 %	23,7 %
	2 ^o session	145	76	36	47,4 %	24,8 %

Au total, en droit 39,9 % des étudiants inscrits au semestre l'obtiennent sur l'ensemble des deux sessions. En AES, ce sont également 40 % des étudiants inscrits qui obtiennent leur semestre sur les deux sessions. Si ces résultats sont quasiment identiques, on voit que la rentabilité de la seconde session est très différente pour l'une ou l'autre discipline, mais qu'elle n'est en aucun cas négligeable.

5. La durée du contrôle des connaissances et des aptitudes

La comptabilisation du temps passé à contrôler les acquisitions des étudiants n'a pas été faite partout. Elle dépend du point de vue selon lequel on se place et n'est pas la même pour l'étudiant, pour l'enseignant, pour le personnel administratif. Cette durée pèse toutefois de façon très importante sur l'organisation des emplois du temps, sur les plannings des salles et constitue une deuxième source importante de complication du système.

Il est noté pour une université que le contrôle des connaissances et aptitudes représente une semaine pour 14 semaines d'enseignement (Lille I) ; dans une université voisine, il est fait mention de la neutralisation de 6 semaines sur l'année, ou, dans un institut de cette même université, de 2 semaines pour 12 de cours, soit 4 semaines sur l'année.

Le contrôle continu pèse aussi de façon parfois moins voyante mais tout aussi réelle. Dans un institut (sciences et techniques de Valenciennes), le contrôle continu correspond à 2h x 6 UE de devoirs surveillés par semestre, soit 24 heures au total.

Dans le domaine juridique (Lille II), le poids du contrôle des connaissances et aptitudes a été décompté de la façon suivante : les matières à TD donnent lieu à un contrôle continu renforcé, ce qui représente par semestre :

Deux épreuves sur table de 1 à 2 heures (50 % de la note, les 50 % supplémentaires étant attribués par le chargé de TD sur la base de la moyenne de deux notes de participation au TD ; Les matières sans TD donnent lieu à un examen terminal d'une durée de 1 à 3 heures, avec deux sujets au choix.

Organisation des enseignements en S1 :

Unité fondamentale =	5 cours → 5×1,5h examens terminaux	7,5 heures
	1 TD → 2×1,5h CCR	3 heures
Unité complémentaire =	4 cours → 4×2h examens terminaux	8 heures
	1 TD → 2×1,5h CCR	3 heures
soit au total, pour l'étudiant		21,5 heures
de contrôle pour 12 semaines de cours dans le cadre du semestre.		

Ceci ne tient pas compte de la 2^{ème} session et des éventuels rattrapages.

6. Conclusion

Comme cela a été relevé, lors de l'entretien avec le président de la commission de la pédagogie de la CPU, les modalités de contrôle des connaissances sont très variées, la compensation étant plus ou moins étendue au sein du semestre, des UE, entre semestres, chaque année ou une seule fois en 3 ans. La question du rattrapage est traitée de façon différente selon les établissements, Lyon I a par exemple essayé le rattrapage à l'issue de chaque semestre, puis seulement en fin de semestre pair. Le système des dettes est difficile à gérer, certains étudiants en situation de demi échec traînant au fil des semestres.

Les étudiants peuvent avoir le sentiment d'être en évaluation permanente et vivent un stress qui peut se traduire par un recours plus fréquent au service de santé. Ils sont également gênés pour occuper des « jobs » saisonniers en fin d'année – pourtant nécessaires à certains pour financer leurs études – alors que des révisions leur seraient utiles pour préparer une éventuelle seconde session.

Les personnels administratifs disent, dans certains cas, avoir parfois le sentiment de passer leur temps à organiser des examens, ailleurs ils ont pu refuser de s'occuper du contrôle continu entièrement assumé par des enseignants qui trouvent également la charge d'examens trop pesante.

Les TICE ou e-learning peuvent apparaître comme une solution adaptée aux insolubles problèmes d'organisation d'examens devant rester accessibles à des populations d'étudiants pas toujours faciles à cerner (crédits de semestres, enjambements, rattrapages...) ainsi qu'à l'acquisition par l'étudiant de son autonomie. Malheureusement, le travail en ce domaine ne fait que débiter et nécessite un investissement supplémentaire au lieu d'apporter l'allègement recherché.

Table des sigles

AMUE	agence de mutualisation des universités et des établissements
APOGEE	application pour l'organisation et la gestion des études et des étudiants
BTS	brevet de technicien supérieur
CEPPE	comité d'expertise pédagogique des projets d'établissement
CEVU	conseil des études et de la vie universitaire
CNESER	comité national de l'enseignement supérieur et de la recherche
CPU	conférence des présidents d'université
DEA	diplôme d'études approfondies
DES	direction de l'enseignement supérieur
DESS	diplôme d'études supérieures spécialisées
DEUG	diplôme d'études universitaires générales
ECTS	european credit transfer system
ERASMUS	european community action scheme for the mobility of university students (programme d'action communautaire en matière de mobilité étudiante)
EUA	association des universités européennes

EUCOR	confédération européenne des universités du Rhin supérieur
IATOS	ingénieurs, administratifs, techniques, ouvriers et de service
IUFM	institut universitaire de formation des maîtres
IUP	institut universitaire professionnalisé
IUT	institut universitaire de technologie
LMD	licence - master - doctorat
LOLF	loi organique pour les lois de finances
M1	première année de master
M2	seconde année de master
MSTP	mission scientifique technique et pédagogique
SCUIO	service commun universitaire de l'information et de l'orientation
SISE	système d'information sur le suivi des étudiants
TICE	technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
UFR	unité de formation et de recherche
VP	vice-président