

Comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle

Compte rendu de la séance du 28 janvier 2016

Le CSL-LP, présidé par Jean-François Lhuissier, s'est réuni le 28 janvier 2016 à 14h.

Ordre du jour

1. Approbation du CR de la réunion du 5 novembre 2015
2. Enjeux de l'évaluation par compétences, et mise en œuvre :
 - Présentation par Patricia Arnault, enseignant-chercheur en neurosciences, ancienne experte de Bologne et experte auprès de la DGESIP sur les approches par compétences
 - Discussion
3. Questions diverses

1. Enjeux de l'évaluation par compétences

(Voir le détail de cette présentation dans le document joint à ce compte-rendu : « PA enjeux évaluation compétences CSL 2016.pdf »)

1.1. Présentation par Patricia Arnault, enseignant-chercheur en neurosciences, ancienne experte de Bologne et experte auprès de la DGESIP sur les approches par compétences

Patricia Arnault précise qu'elle intervient en temps qu'experte et non comme représentante de la DGESIP.

Le sujet des compétences est complexe, d'autant plus qu'on n'est souvent pas à l'aise avec ce concept auquel de nombreuses définitions sont données. Plutôt que de compétences, il apparaît plus pertinent de parler d'acquis d'apprentissage.

La question est de savoir comment modifier la façon d'évaluer les acquis d'apprentissage des étudiants de façon à partager des représentations communes entre monde académique et monde socio-économique et favoriser la compétitivité et l'employabilité des diplômés.

Cette évolution des modalités d'évaluation des acquis d'apprentissages s'inscrit dans le contexte du long processus européen d'harmonisation de l'enseignement supérieur en Europe, également appelé **construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES)**. Il s'agit de construire un EEES de qualité et de coopération, c'est-à-dire lisible (et non homogène), attractif et performant. La culture de la qualité implique également de mettre en cohérence des pratiques d'accréditations multiples et hétérogènes. Le processus de Bologne amorcé en 1998 a servi de levier pour développer cette culture commune de la qualité et faire évoluer les systèmes d'enseignement supérieur de chaque pays.

Parmi les 10 lignes d'action retenues pour construire l'EEES, l'une consiste à adopter un système de diplômes lisibles et facilement comparables, grâce aux ECTS, au supplément au diplôme et aux résultats d'apprentissage (également appelés « learning outcomes »). Rendre possible une véritable comparaison entre les certifications doit permettre :

- une meilleure compréhension par l'étudiant de ses acquis d'apprentissage ;
- une meilleure compréhension par l'employeur des acquis du diplômé, et donc éviter le déclassement à l'embauche ;
- une facilitation de la poursuite d'études.

Depuis 2003, de nombreuses initiatives ont été lancées pour rendre les diplômes lisibles, avec peu de résultats opérationnels. Il faut abandonner l'approche traditionnelle, basée sur les contenus de formation, les programmes et leur durée, et basculer vers une approche basée sur les résultats d'apprentissage quels que soient le lieu et la forme d'acquisition (les apprentissages doivent notamment pouvoir s'acquérir également en dehors du cursus). Dans cette approche, un contrat pédagogique individualisé apparaît nécessaire.

La réflexion et la mise en œuvre doivent se faire à trois niveaux :

- 1) **au niveau institutionnel** (ministère et présidence des établissements autonomes)
 - inscrire les diplômes dans une démarche de qualité : rendre des comptes à la société sur la qualité des formations dispensées (exigence sociale) ; publier des indicateurs de performance ; adopter une vision stratégique à l'égard de la qualité de la pédagogie en formant les enseignants-chercheurs et en valorisant leur carrière d'enseignant ;
 - changer de paradigme dans l'enseignement supérieur : centrer l'enseignement sur l'apprentissage des contenus disciplinaires et des compétences ; viser les compétences spécifiques et transversales ; développer l'employabilité et la culture ; répondre aux impératifs nationaux et internationaux ; penser en termes de formation tout au long de la vie (FTLV) ; œuvrer pour inclure dans les services d'enseignement les heures de perfectionnement en pédagogie universitaire, les heures consacrées à construire et analyser l'évaluation etc. ;
- 2) **au niveau des responsables de formation** (pilotes d'équipes pédagogiques, de conseils de perfectionnement, responsables de formations)
 - rendre les diplômes lisibles et attractifs : en maîtrisant les cadres de certification ; en travaillant à l'accès à l'emploi à chaque niveau de diplôme ; en s'appropriant les référentiels pour structurer la réflexion des équipes pédagogiques autour des objectifs de formation et de leur traduction en compétences ; en communiquant efficacement sur l'offre de formation (ECTS, supplément au diplôme, fiche RNCP...) ; en œuvrant pour favoriser et valoriser la pratique des méthodes de pédagogie active ;
 - s'assurer que les compétences sont bien développées à travers le cursus de formation : en ciblant les objectifs et en pensant simultanément leur évaluation formative et certificative (dans cette perspective valoriser l'évaluation continue sous toutes ses formes et penser la compensation en cohérence avec les objectifs de la formation) ; en veillant à l'authenticité de l'évaluation (principes d'intégrité, de cohérence, d'équité et de fiabilité, de responsabilité partagée) ;
- 3) **au niveau des acteurs sur le terrain** (enseignants, personnels d'appui, professionnels collaborant aux formations, étudiants) (*voir détail dans le document joint à ce compte rendu p. 18 à 31*)
 - dépasser l'ambiguïté sémantique du mot « compétences » : dépasser les positions dogmatiques ; parler plutôt d'acquis d'apprentissage (« learning outcomes ») ; se référer à la définition de Jacques Tardif (2006) ; ne pas séparer connaissances et compétences car elles sont liées ;
 - garantir le « bagage » du diplômé par l'évaluation : passer du mode traditionnel à la prise en compte des compétences (approche programme) ; réfléchir aux objectifs de l'évaluation des acquis des étudiants (quoi évaluer ? quel niveau d'apprentissage viser ? quel mode d'apprentissage attendre ? comment obtenir une preuve de l'apprentissage ? quel dispositif d'évaluation choisir ? qui doit corriger ? comment interpréter la preuve de l'apprentissage ?).
Il importe également de se poser un certain nombre de questions avant une épreuve d'évaluation (les étudiants y sont-ils réellement préparés ? etc.), et d'explicitier aux étudiants les attentes envers leur travail. Ces informations influencent la manière dont les étudiants s'investissent pour apprendre et se préparer aux examens.

En conclusion (*voir détail dans le document joint à ce compte rendu p. 32 et suivantes*), Patricia Arnault souligne que l'évaluation par compétences, dans la mesure où elle nécessite un changement de culture, ne peut se mettre en place rapidement. L'évaluation par compétences implique une approche radicalement différente. Patricia Arnault propose des pistes d'action pour amorcer cette évolution d'ampleur :

- pour les équipes de direction des universités : développer une véritable politique de la qualité en pédagogie universitaire afin de changer les mentalités ; se donner les moyens d'atteindre ces objectifs de qualité et travailler sur la reconnaissance des activités d'enseignement ; communiquer en permanence sur la démarche globale et les objectifs ;
- pour les étudiants : réfléchir à ses modes d'apprentissage pour cultiver sa motivation et être responsable de ses choix et ses attitudes ; participer au processus d'évaluation des enseignements ; échanger avec les enseignants-chercheurs sur la qualité des formations.

1.2. Discussion

► Comment passer de la théorie à la pratique ?

C'est le rôle des services d'appui à la pédagogie que les universités sont en train de mettre en place et développer. La difficulté à recruter des conseillers pédagogiques, recherchés par toutes les universités en même temps, est relevée.

► La légitimité très forte que les enseignants-chercheurs retirent de leur discipline de recherche ne constitue-t-elle pas un frein à la réflexion pédagogique ?

C'est vrai. On constate d'ailleurs que dans l'enseignement scolaire, ces questions sont abordées depuis longtemps, et que la littérature spécialisée est centrée sur l'enseignement scolaire. Dans l'enseignement supérieur, c'est souvent lorsqu'il est confronté à des difficultés d'enseignement en début de carrière que l'enseignant-chercheur s'intéresse à ce sujet. Pour faire évoluer les mentalités, on pourrait former les doctorants à l'enseignement. En effet, même s'ils souhaitent a priori se consacrer à la recherche, une telle formation peut leur être utile pour leurs communications (colloques...).

Selon le président du CSL-LP, un autre frein réside peut-être dans le fait que, dans un pays où l'on a traditionnellement énormément misé sur la formation initiale pour laquelle une évaluation objective est cruciale, l'évaluation par compétences semble moins objective en apparence, et a donc du mal à être considérée comme de bonne qualité.

► Avec quels moyens faire la transformation pédagogique ?

Selon Patricia Arnault, le cadre des 192 h n'est plus tenable et doit évoluer. Il convient également de faire des choix dans l'élaboration d'une formation pour n'en retenir que l'essentiel.

Jean-François Lhuissier ajoute que, dans la mesure où la connaissance est désormais bien plus disponible grâce au numérique, on peut envisager par ce biais de dégager des moyens supplémentaires : en s'appuyant sur ce gisement numérique de connaissances on peut consacrer moins d'heures à dispenser l'enseignement des connaissances.

► La VAE ne peut-elle servir de levier ?

Les formations à la VAE, qui existent déjà dans certains établissements, peuvent servir de levier. De même, être jury de VAE est un outil de formation à la problématique de l'évaluation des compétences.

► Qui identifie précisément les compétences exigées et leur niveau d'acquisition ?

C'est le rôle du responsable de la formation. Patricia Arnault souligne que les référentiels de compétences en licence produits au niveau national peuvent être considérés comme améliorables. Les responsables de formation doivent se les approprier pour les faire évoluer régulièrement. Le CSL-LP peut sans doute y jouer un rôle.

Un représentant du monde socio-économique remarque que tous les universitaires ne connaissent pas les référentiels de compétences en licence.

► Un membre du CSL-LP souligne que l'émergence, à l'université, de métiers comme celui d'ingénieur pédagogique peut amener à s'interroger sur les missions de l'enseignant du supérieur dans ce nouveau contexte.

► A quel stade du cursus de licence mettre en place des pédagogies actives ? Ces méthodes pédagogiques ne sont-elles pas inadaptées en L1 ?

Selon Patricia Arnault, les pédagogies actives peuvent être efficaces dès la L1. Ces pédagogies commencent d'ailleurs à se développer en classe de Terminale, de sorte que progressivement les étudiants de L1 vont réclamer ce type de pédagogie.

En conclusion, Jean-François Lhuissier indique aux membres du comité qu'il souhaite poursuivre cette réflexion lors d'une prochaine séance, dans la perspective de publier un avis.

2. Questions diverses

Le président du CSL-LP informe qu'un nouveau président du comité de suivi du cursus master (CSM) a été nommé. Marc Saillard, professeur de physique, a présidé l'université de Toulon de 2011 à 2015 et participé à la commission de la formation et de l'insertion professionnelle de la CPU. Le CSM reprendra ses travaux le 25 février. Marc Saillard participera aux séances du CSL-LP à partir de février.

La prochaine réunion du CSL-LP aura lieu jeudi 25 février à partir de 14h en salle Maurice Allais.