

## **Compte rendu**

**Journée d'études : Référentiels de formation de licence en lettres et sciences humaines. Paris, Maison des Universités, 14 janvier 2010.**

Les travaux du comité de suivi des licences LLSH sont disponibles à l'adresse suivante :

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid49099/recommandations-du-conseil-de-suivi-de-la-licence-et-de-la-licence-professionnelle.html>

### **1 – B. Dizambourg : « Pourquoi élaborer des référentiels ? »**

L'intervenant présente la notion de « référentiel ». C'est à l'occasion de cette première communication que l'on observe le glissement progressif de la notion de « référentiel de formation » à celle de « référentiel de compétences ». Il s'agit de délivrer aux étudiants des compétences qui les rendront « employables ». La notion d'insertion professionnelle n'est plus à l'ordre du jour, on parle désormais « d'employabilité ».

### **2 – C. Jolly : « Le référentiel LSH »**

Jusqu'à présent, les cursus de formation de L étaient définis en fonction des contenus des concours. Mais à l'heure actuelle, maîtriser les contenus ne suffit pas : annuellement, pour 60000 inscrits en licence LLSH, il y a à peine 10000 recrutements dans les métiers de l'enseignement. 80% des étudiants se dirigent donc vers d'autres voies.

Pour définir les possibilités qui s'offrent à eux, il faut définir des contenus et des méthodes pédagogiques, c'est-à-dire légitimer une approche par référentiels, afin d'avoir des points de repère.

La formation devra être rapportée aux compétences. Comment définir les compétences ? Celles-ci seront considérées au sens large : il ne s'agit pas d'entrer dans un débat connaissances/compétences. Entrent dans le champ de ce qui peut être défini comme compétences :

- les connaissances scientifiques
- les aptitudes (capacités à analyser, synthétiser, rédiger, etc.)
- la capacité à réinvestir les connaissances dans une activité

Il faut donc poser la question du rapport que l'étudiant entretient avec le savoir, et adapter la formation aux besoins sociaux. L'exposé s'articulera en deux temps :

- 1 – Le référentiel de compétences
- 2 – Quel impact du référentiel sur les formations ?

### **I – Référentiel de compétences**

On définit 3 types de compétences :

1 - le savoir disciplinaire est porteur de toutes compétences. Par exemple, quelqu'un qui est capable de comprendre la *Métaphysique* d'Aristote a des capacités d'analyse, de synthèse, etc.

Les universités veulent un socle de spécialisation fort, dont on reconnaît qu'il est nécessaire : la pluridisciplinarité pose problème, à cause du risque de dispersion. Pour résoudre ce problème, les universités ont eu deux types de réponse :

- recours au concept de portail : on instaure du pluridisciplinaire à la base, pour spécialiser ensuite.

- mise en place de licences pluridisciplinaires, qui sont plus exigeantes et offrent ainsi des garanties de compétences.

- 

2 - Niveau du licencié. On peut définir le niveau de manière :

- positive :

- \*maîtrise des disciplines, meilleure si elle fait appel à diverses composantes

- \*maîtrise des méthodes

- \*posséder un niveau de maîtrise suffisant pour transmettre

- négative :

- \*la licence générale n'est pas un master spécialisé

- \*la licence générale ne croise pas les disciplines

- \*la licence générale n'est pas une formation à ni par la recherche

3 – Compétences transversales :

- capacité à être autonome

- capacités d'analyse et de synthèse

- capacité d'initiative, de curiosité. L'approche doit être moins formatée que dans d'autres disciplines.

- capacités relationnelles

- capacités additionnelles : au moins une langue étrangère + maîtrise de l'outil informatique

- dimension pré-professionnelle (connaissance des métiers, PPE, capacité à réinvestir les connaissances en contexte professionnel

## **II – Impact sur les formations :**

Les contenus ne doivent pas être seulement disciplinaires. Il faut insister sur les performances dont sont capables les étudiants, à l'occasion des exercices.

En conséquence, les équipes pédagogiques doivent être permanentes, homogènes et diversifiées. L'équipe pédagogique doit prendre en charge la conception de la formation, les modalités de l'évaluation, la capacité d'évolution de la formation. Elle doit adapter et diversifier les approches pédagogiques. Elle doit modifier l'évaluation des étudiants, actuellement redondante : il est possible de regrouper les

évaluations de plusieurs UE, il faut développer le contrôle continu.

Enfin, il faut poser en termes différents la question de la compensation : celle-ci doit vérifier que l'ensemble des compétences attendues sont couvertes. Les évaluations doivent faire l'objet d'une approche globalisée.

### **3 – J.-L. Lamboley : « Le référentiel LSH et sa déclinaison à l'histoire »**

L'intervention consiste en un commentaire détaillé de documents joints.

Il s'agit de montrer comment le référentiel peut être appliqué à l'enseignement de l'histoire. On appelle « compétences » l'ensemble de savoirs, de savoirs-faire et de savoirs-être délivrés par une formation. Ces trois modes de savoirs doivent correspondre à une répartition équitable des ECTS. On distinguera les compétences disciplinaires des compétences génériques et transversales.

Dans la structure de la formation, le besoin social est primordial : la formation doit s'adapter au besoin social. On choisira en conséquences les compétences spécifiques à développer.

Enseigner en histoire implique :

1 – de transmettre des connaissances et de permettre de maîtriser des outils de recherche (analyse des sources primaires)

2 – de former un esprit critique : développer l'amour de la connaissance, aimer apprendre toute la vie. Il est important de prendre en compte la notion d'envie, qu'il faut développer chez les étudiants.

Le référentiel s'inscrit entre ces deux pôles et se décline selon les compétences suivantes :

1 – Haut niveau de compréhension critique (autonomie du jugement, orientation dans l'espace et le temps)

2 – Respect de la diversité humaine, dans l'espace et le temps.

3 – Conscience d'appartenance à une communauté spécifique. Tout citoyen a une légitimité à être historien.

4 – Analyse de l'information complexe

5 – Aptitude à vulgariser.

Ce référentiel de compétences entre dans la mission des universités, stipulée par la loi LRU, de préparer les étudiants à leur insertion professionnelle. Les compétences définissent leur degré d'« employabilité ». La question peut se poser ainsi : pourquoi les employeurs peuvent-ils employer un licencié d'histoire ?

«Employabilité » : « ensemble de connaissances, aptitudes, attitudes qui peuvent se réinvestir dans toute situation professionnelle, et qui montrent la capacité et la volonté de s'adapter et d'apprendre toute la vie. » (Définition donnée par le représentant de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Vienne (Autriche), dans le cadre du processus de Tuning).

Il s'agit donc d'accorder un poids relatif aux compétences. Il revient aux équipes pédagogiques de se mettre d'accord sur la proportion à accorder à chaque compétence.

➔ Les ECTS sont à répartir en fonction des compétences, et non pas en relation avec les enseignements.

➔ Les maquettes devront être intégralement repensées en conséquence.

→ Il faudra faire apparaître sur les sites web des formations les compétences à acquérir dans le cadre de chaque enseignement.

→ Les ECTS seront calculés en fonction de la charge de travail (présentiel + temps de préparation à l'examen + travail personnel, etc.) Les crédits évaluent le temps passé à acquérir les compétences.

→ Il faut mettre en place une pratique pédagogique qui permette de vérifier l'acquisition des compétences. Les étudiants seront avertis avant, et évalués dans le cadre des TD.

Conclusion : Définir les raisons éthiques et heuristiques pour lesquelles on enseigne l'histoire : cet enseignement développe en même temps que les compétences disciplinaires des compétences génériques et transversales, dont les étudiants doivent prendre conscience.

### **Débat :**

- VP CEVU Nanterre : « employabilité » : un terme plus intéressant qu'« insertion professionnelle », car il est centré sur les compétences de l'étudiant. Il suppose que les compétences acquises sont transposables à diverses situations. Il est en effet nécessaire de réfléchir sur les acquis des étudiants, en plus des compétences disciplinaires. Les équipes disciplinaires doivent se poser les questions pédagogiques différemment.
- J.-L. Lamboley : Il est nécessaire d'effectuer des enquêtes de satisfaction auprès des diplômés, et penser les questionnaires à partir des acquis d'apprentissage, et non des contenus d'enseignements. Cela permet en outre d'éviter que ce soit l'enseignant qui fasse l'objet de l'évaluation. Il faut qu'il y ait une forte pression des étudiants pour qu'aient lieu des évaluations faites à partir des référentiels de compétences.

### **5 – M. Gontard/N. Ménager : « Étude de cas : Rennes 2 ».**

Comment une université de lettres peut-elle construire son offre de formation à partir des référentiels de compétences ?

Comment intégrer des compétences pré-professionnelles au disciplinaire, afin de valoriser les diplômes de L dans un processus non sélectif ? Problème de lisibilité « à l'externe » des formations universitaires :

- méconnaissance des débouchés
- méconnaissance par les employeurs des compétences universitaires
- D'où la nécessité de faire de la licence un diplôme plus qualifiant, en définissant un faisceau de compétences professionnelles.

C'est à partir de ces questionnements simples que l'Université Rennes 2 a construit son dispositif, selon 4 étapes successives : définition des champs professionnels, typologie des emplois, élaboration d'un référentiel de compétences, construction de l'offre de formation.

1- Définition de 5 champs professionnels : administration, culture et création artistique, enseignement, communication et information, santé et social.

2- Typologie des perspectives d'emplois : former des professionnels et des enseignants compétents. Dès le S2 de la L1, on élabore un projet d'études et l'on s'interroge sur son adaptation ou non

au projet professionnel. À partir du S2 de la L2, les étudiants choisissent un parcours pro, c'est-à-dire un ensemble d'enseignements élaborés pour viser un secteur d'activité spécifique.

3- Référentiel de compétences. Il y a autant de référentiels de compétences que de champs professionnels définis ci-dessus : nécessité de mettre préalablement en évidence la finalité professionnelle. Cela implique une mutation à deux niveaux des contenus disciplinaires :

\*les étudiants s'inscrivent par champs de compétences, et non plus en fonction des contenus disciplinaires

\*les compétences ne doivent pas être opposées aux connaissances, mais doivent être considérées comme le résultat de l'apprentissage. Les enseignants doivent s'engager dans une démarche qui définit avant toute chose la nature des compétences à maîtriser.

Sur le plan pratique, il est nécessaire de mutualiser les ressources d'enseignement. Un directeur d'études a pour mission de définir l'offre de formation dans il a la responsabilité.

4 – Construction de l'offre de formation : il a été fait un appel d'offres auprès des enseignants pour qu'ils proposent des enseignements adaptés à l'acquisition des compétences définies par les référentiels. Plus de 500 propositions ont été faites. Celles-ci ont été sélectionnées en fonction d'une série de critères clairement définis, principalement l'aptitude de l'enseignement à développer des compétences spécifiques.

Bilan : un document a été distribué pour illustrer la présentation.

Conclusion : l'évaluation des enseignements se fait à la fin du S3, puis à la fin du S6, qui marque la fin des enseignements de parcours. Certaines améliorations sont envisagées pour l'avenir : on constate pour le moment un rapport insuffisant entre les contenus et les compétences à acquérir ; la répartition des étudiants n'évite pas d'éventuelles redondances entre les compétences délivrées par les fondamentaux et les UEP (Unités d'Enseignement Professionnalisantes) ; il faut mettre en place des évaluations par groupe d'enseignements, et non par enseignement, pour éviter les évaluations redondantes de compétences identiques ; inscription d'un stage professionnalisant conseillé en cours de licence.

### **Débat :**

Question : Puisque les savoirs disciplinaires sont porteurs de compétences générales, pourquoi externaliser les UEP ?

Réponse : les mutualiser permet de mettre en place une transversalité des enseignements ; cela exige que des plages horaires soient banalisées dans la semaine, année par année. Les modalités de contrôle doivent tendre à l'élaboration d'un sujet commun pour l'UEP, portant sur les compétences.

Question du coût : la pédagogie par projets implique une autre répartition des moyens. Comment la réalisation de ce projet a-t-elle été possible ?

Réponse : La mise en place du dispositif ne s'est pas faite à moyens constants. Il a fallu une politique d'établissement forte.

Question : le dispositif résout-il le problème des passerelles ?

Réponse : le dispositif est trop récent pour que l'on puisse répondre.

Remarque : La pédagogie par projets implique que les étudiants aient déjà des compétences particulières. Il n'est pas possible de la mettre en place dans le cadre non sélectif des universités.

Question : le dispositif remplace-t-il les options ?

Réponse : il n'y avait pas de système d'options à Rennes 2. Le dispositif remplace les « unités de diversification ». On n'a pas touché au volume horaire du disciplinaire.

### **6 – Atelier, animé par G. Michaux, VP CEVU de l'Université de Metz : « Les référentiels et les méthodes pédagogiques »**

Quel impact peut avoir la démarche par objectifs sur les formations et les méthodes pédagogiques, puisqu'il s'agit de diversifier les méthodes pédagogiques, sur un socle qui reste disciplinaire.

Le comité de suivi des licences pose trois questions :

- 1 – Réaction sur la pertinence des conclusions du comité de suivi, présentées le matin par C. Jolly.
- 2 – Comment favoriser la diversité pédagogique ?
- 3 – Comment prendre en compte cette diversité ?

Pas de réactions au point 1.

Il faut inciter les enseignants à l'innovation pédagogique, ce qui passe par la reconnaissance du mérite des grands pédagogues parmi les enseignants-chercheurs, alors que tout, dans les réformes actuelles, est centré sur la recherche. Un projet d'excellence pédagogique figure sur le site du ministère.

Certaines universités utilisent les crédits du plan licence pour favoriser l'innovation pédagogique. On organise des rencontres entre les enseignants prêts à innover, qui se sentent souvent isolés et s'essoufflent vite, et ces réunions donnent lieu à des bilans.

Quelles méthodes ? Il faut réussir à ménager la double perspective : poursuite d'études / sortie sur le marché de l'emploi. Il faut aussi tenir compte des effectifs, qui impliquent des méthodes différentes.

\*Encourager la pédagogie différenciée, comme dans le secondaire.

\*Il faut échanger des idées de pratiques pédagogiques, d'une UFR à l'autre, ce qui implique une véritable politique d'établissement.

Il faut avant toute chose que l'université retrouve sa place dans le paysage des établissements de formation, afin que soit favorisée l'innovation. L'écart est trop grand entre le recrutement populaire des étudiants et le niveau de recrutement des enseignants-chercheurs. De l'innovation dépend la survie des études LLSH.

Quelques propositions concrètes :

- Avant la rentrée : organiser des tests qui révèlent les faiblesses des étudiants, et les faire suivre d'ateliers de soutien obligatoires. Le tutorat est souvent un échec, ce qui prouve que l'innovation pédagogique est vouée à l'échec si elle est déconnectée de la formation principale.
- Les enseignements ne doivent jamais être facultatifs.

- Importance des enseignants-référents, qui doivent connaître le SCUIO, le médecin, etc. Le lien avec les étudiants ne doit pas être facultatif. Les étudiants doivent être fortement encadrés. A l'Université de Saint-Etienne, la rémunération des enseignants-référents est de 1h1/2 équivalent TD par étudiant suivi. Le rôle de l'enseignant-référent est d'empêcher les étudiants de niveau intermédiaire de basculer dans l'échec. Le rôle des enseignants-référents est défini dans une charte. La date de la mise en place du dispositif des enseignants-référents diffère d'une université à l'autre : dans certains universités, dès le début du S1, pour éviter les abandons prématurés. Ailleurs, après la 1ere session d'examens, pour faire un bilan. L'enseignant-référent doit encadrer les tuteurs, qui ont une fonction de médiation avec l'institution (services des bourses, médecine, etc.)
- Les démarches innovantes et le travail des enseignants-référents doivent faire l'objet d'un appui institutionnel clair et d'une reconnaissance affichée.
- L'accompagnement pédagogique innovant doit privilégier la formation à l'autonomie, et reposer sur des projets collectifs de recherche, pilotés par un tuteur ou un professeur.
- Possibilité de créer des cours transversaux : « Humanités », ou « Méthodologie » : A Saint-Etienne, 50% de ces cours sont hors discipline, en L1. A Metz, 2 ou 3 enseignements pluridisciplinaires en L1 ou L2.
- Importance du pilotage : Position de la CDUL : importance du rôle des UFR. Toute politique d'établissement est vouée à l'échec si elle n'est pas décidée en concertation avec les UFR. C'est l'UFR qui donne l'impulsion.
- Mise en cause des calendriers ministériels : il faut allonger la durée de l'habilitation du diplôme, pour éviter l'épuisement des collègues. La durée quadriennale est trop courte pour donner lieu à des bilans fiables.
- Il faut profiter du moment fort que constituent les habilitations pour réfléchir aux innovations.

**7 - Table ronde : B. Dizambourg ; J. Migozzi ; D. Fillatre ; T. Michaud ; G. Michaux ; Mme Dussert, DRH chez l'Oréal.**

On commence par donner un bref compte rendu des réflexions menées dans les ateliers :

- Sur l'évaluation : on a insisté sur la progressivité des évaluations et on s'est interrogé sur les méthodes de l'évaluation.
- Sur la professionnalisation : les étudiants n'ont pas toujours conscience des compétences acquises, ni confiance. Les enseignants ne savent pas quelles compétences sont associées aux disciplines. Il est important de développer et d'explicitier les compétences additionnelles et les compétences de certification.

D. Fillatre : La mise en place des référentiels rejoint un problème politique et éthique : nous ne pouvons pas continuer à faire que nos disciplines soient écartées du champ de l'employabilité. Cela implique un changement :

- de nature cognitive : le référentiel invite à penser autrement le métier d'enseignant-chercheur
- de nature pédagogique : il s'agit de placer l'étudiant au coeur du processus de formation. C'est ce qui appelle l'introduction d'un savoir nouveau, de pédagogies innovantes.
- de nature organisationnelle : il faut introduire des expérimentations, et associer aux formations universitaires des partenaires sociaux et économiques.

Mais comment faire pour mettre en place ce changement pédagogique, alors qu'il n'est en rien pris en compte dans les carrières ?

J. Migozzi, CDUL : La réflexion collégiale doit être poursuivie sur le plan national et local. Il faudrait pouvoir disposer de bases de données concernant les référentiels.

Mme Dussert : Fait le bilan des compétences que l'employeur reconnaît ordinairement, ou refuse, au diplômé LLSH. Le diplômé LLSH a des compétences générales, exploitables en marketing : il sait raconter des histoires. Les compétences du littéraire sont d'avoir l'esprit structuré et des qualités de synthèse, qui lui permettent de réussir à gérer des choses subjectives et objectives ; il est capable de réussir une synthèse personnelle, avec du parti-pris, c'est-à-dire de l'esprit critique. Il sait démêler entre le fait et l'interprétation. Ces qualités le rendent par exemple capable de participer au développement d'un parfum, car il peut cerner le type d'imaginaire auquel s'associe un parfum. Il sait jouer sur le fantasme de la beauté, il est à l'aise avec la symbolique, car il a de la culture générale. Son goût pour l'écrit est un atout pour le marketing.

Mais ses faiblesses possibles sont :

- son rapport au profit
- son goût parfois défaillant pour l'action : a-t-il du plaisir à avoir l'idée ou à la mettre en oeuvre ?
- son sens du travail en groupe : a-t-il des qualités de communication interpersonnelle ? A-t-il des compétences et une résistance émotionnelle ? Ces qualités-là s'acquièrent lors de stages, que n'assure pas l'université.

Par ailleurs, il est dépourvu de certaines compétences techniques, qu'il ne peut acquérir que lors de stages ou de la pratique professionnelle. Les personnalités les plus riches sont celles qui associent ce type d'expérience avec un parcours en sciences humaines.

D. Fillatre : La culture permet de dépasser sa propre subjectivité. La difficulté du rapport au profit n'est pas spécifique aux diplômés de lettres : c'est plutôt une question d'âge et de maturité. Cependant, les autres diplômés sont plus prêts à affronter ce problème. Pourquoi ?

Mme Dussert : Les étudiants LLSH ont l'atout de l'indépendance d'esprit, et de l'esprit critique. Ils ont souvent de bonnes stratégies, mais sont incapables d'aboutir. Les autres diplômés, qui ont l'expérience de 18 mois de stage effectués au cours de leur scolarité, ont l'habitude de l'action. Même s'ils ont le sentiment d'être exploités pendant ces stages, l'expérience est irremplaçable. C'est pourquoi l'entreprise souhaite la présence de stagiaires étudiants en LLSH. Il faut que les jeunes sachent où ils mettent les pieds : faire un stage, c'est une expérience et non une exploitation.

J. Migozzi : Il faut aller dans le sens d'une non dissociation des compétences disciplinaires/transversales. Cette réflexion rompt avec le modèle pensé dans les années 2000, qui consistait à adapter la formation aux exigences professionnelles, et aboutissait aux licences professionnelles. La professionnalisation tient désormais aux capacités distinctives que nous saurons développer et mettre en valeur. Il faut ouvrir davantage nos filières au monde de l'entreprise. Il faut rompre avec le paradigme de l'adéquation, et

préférer le développement des compétences polyvalentes.

B. Dizambourg : Il ne s'agit pas de transformer nos filières en licences pros, mais de développer des compétences, dont le goût de l'action est un exemple. Une solution est de renvoyer à des projets associatifs, culturels, etc., de manière à diversifier le champ de compétences.

T. Michaud : A Brest, les fiches RNCP sont négociées avec les entreprises, car il faut savoir ce que l'on veut en termes de compétences. L'idéal serait d'arriver à des référentiels nationaux.

### **P. Hetzel : Conclusions**

Pour le développement des humanités et des sciences sociales, il faut encourager la mise en place du référentiel licence LLSH, car ces champs disciplinaires souffrent d'une méconnaissance.

Les enjeux :

- 1 – Améliorer le dialogue entre entreprises, université, étudiants.
- 2 – Avoir conscience que les compétences acquises sont adaptables et transposables.
- 3 – Rendre plus lisible l'offre de formation, pour que l'entreprise puisse diversifier les viviers de recrutement et s'appuyer sur la pluridisciplinarité des universités.
- 4 – Importance primordiale de l'insertion professionnelle des étudiants.
- 5 – Lutter contre l'image actuelle des diplômés de lettres.
- 6 – En amont : orienter les jeunes. Envisager des parcours où les étudiants peuvent passer d'une discipline à l'autre, décloisonner les enseignements.
- 7 – Rénover contenus et méthodes pédagogiques. Favoriser la réorientation, considérer que la formation par la recherche est adaptable à l'entreprise.
- 8 – Libérer et favoriser les initiatives des établissements.

Le référentiel n'est pas une maquette, mais la recherche d'un équilibre entre la diplomation nationale et la prise d'initiative locale. Il permet d'objectiver la formation. Il est un outil de dialogue entre les partenaires. Il est compatible avec les modalités d'évaluation. Il a un rôle capital à jouer dans la construction de l'université de demain.