

Études supérieures rythmes subis, rythmes choisis

Synthèse

Par le pôle
Enseignement
Supérieur et
Recherche de
Terra Nova

Ont en particulier
contribué à
cette note :

Martin Andler

Laurent Daudet

Gilles Halbout

Jean-Pierre Korolitski

Yves Lichtenberger

Catherine Paradeise

14 septembre 2017

Le parcours de nos étudiants dans l'enseignement supérieur est censé se dérouler de manière homogène, linéaire et concentrée. L'organisation de l'université est prévue pour un profil type d'étudiant à plein temps dont les apprentissages avancent rapidement en suivant un calendrier très resserré entre 18 et 23 ans. Or, ce profil ne représente plus, loin s'en faut, la norme hégémonique. En effet, un nombre croissant d'étudiants se trouvent en décalage avec les rythmes théoriques de l'institution. Celle-ci ne tient pas compte du fait que, pour presque la moitié d'entre eux, ils travaillent en même temps qu'ils mènent leurs études. Elle les prive en outre de la possibilité de mûrir leur choix d'orientation, de varier leurs parcours, de bifurquer si leurs choix ne sont pas assez assurés.

Les universités ne sont pas organisées de manière à faire face à cette réalité. Résultat : peu d'étudiants mènent leur cursus dans les temps théoriquement prévus pour cela. Seuls 27 % des étudiants qui achèvent leur licence l'ont fait dans les trois ans prévus par les maquettes. Ce n'est pas seulement une question de « niveau » ou de « réussite » mais aussi d'organisation des temps universitaires. C'est pourquoi, nous proposons ici de reprendre la question des rythmes universitaires à toutes les échelles de temps : la journée, la semaine, le semestre, le cycle et la vie entière (formation tout au long de la vie). Sans grande réforme législative chamboulant l'ensemble de notre système d'enseignement supérieur, il est possible d'introduire plus de souplesse dans l'organisation des cours et des examens, par la modularisation effective des unités d'enseignement et un système de validation des cycles d'étude repensé. Mais ceci ne pourra se faire que si les universités mettent en place de véritables contrats pédagogiques avec chaque étudiant et, d'autre part, si elles trouvent leur place dans les dispositifs de formation tout au long de la vie.

SOMMAIRE

1. La journée	5
2. La semaine.....	10
3. Le semestre	12
A. Organisation pédagogique.....	12
B. Avantages de la semestrialisation	18
C. Les vacances.....	19
4. Le cycle	21
5. Tout au long de la vie	24

Cette rentrée scolaire, comme les précédentes depuis plusieurs années, on a beaucoup parlé de réformes des rythmes scolaires, mais jamais des rythmes universitaires, qui ont pourtant un impact tout aussi important sur la réussite ou l'échec des étudiants que sur ceux des autres âges. Cependant, s'agissant d'adultes, les temps d'apprentissage et de progression doivent être réfléchis de manière très différente.

L'objet de cette note est d'interroger les différentes temporalités des études supérieures, sans se limiter à la tranche d'âge 18-23 ans, pour les prendre en considération dans leur ensemble, depuis le baccalauréat jusqu'à la formation tout au long de la vie. Il est remarquable que la France soit l'un des pays avancés où les études supérieures sont le plus concentrées sur cette étroite tranche d'âge. Or les étudiants sont de plus en plus divers, alors que les rythmes n'ont que peu évolué depuis l'époque où seule une petite minorité d'une classe d'âge entreprenait des études supérieures. L'organisation des études est toujours fondamentalement conçue pour des étudiants à plein temps, n'ayant aucune activité intensive par ailleurs, professionnelle rémunérée ou non, entamant leurs études supérieures immédiatement après le baccalauréat et enchaînant les diplômes sans césure. Les autres sont condamnés à s'adapter. À l'heure actuelle, où près de 45 % d'une classe d'âge obtiennent un diplôme de l'enseignement supérieur et où l'objectif est d'y amener 60 %, un nombre croissant d'étudiants étudient de fait à temps partiel, que cette situation soit subie ou non. Ainsi, ils sont de plus en plus nombreux¹ à travailler entre 5 heures et 10 heures par semaine en dehors des études, voire plus de 10 heures, ou encore à avoir une activité non rémunérée mais demandant une implication forte, prise en compte ou pas dans des « Régimes spéciaux d'études² » : sportifs ou musiciens de haut niveau, responsables d'associations ou d'organisations étudiantes (syndicats, mutuelles), pères ou mères de famille, ou avec des problèmes sérieux de santé.

Les rythmes d'études sont aussi fonction du statut familial et du logement : selon que l'étudiant habite chez ses parents, a décohabité pour un logement privé ou une résidence universitaire, selon qu'il vit en couple cohabitant, avec ou sans enfant, selon qu'il est logé à proximité de

¹ En 2016, 46 % des étudiants déclarent exercer une activité rémunérée pendant l'année universitaire. 13 % des étudiants exercent une activité non liée aux études, pendant plus d'un mi-temps et plus de six mois par an. Source : Observatoire national de la vie étudiante, février 2017,

http://www.ove-national.education.fr/medias/OVE_Infos_34_Panorama_2016.pdf

² Les « Régimes spéciaux d'études » ont été en particulier étendus dans la loi Égalité et Citoyenneté de 2016, mais sont, de fait, encore très incomplètement et inégalement mis en œuvre dans les établissements.

l'université ou loin, selon son niveau d'étude et le type d'établissement considéré : université, école, lycée (CPGE, STS), IUT, etc., les situations sont très différentes.

Mais on peut aussi souhaiter assouplir les étroites frontières d'âge à l'intérieur desquelles sont aujourd'hui tenues les études pour permettre un meilleur accomplissement personnel, et, partant, une meilleure efficacité. Est-ce que le choix d'un bachelier de 18 ans lui apparaîtra comme ayant été pertinent lorsqu'il aura 25 ans ? Un cycle d'études plus « détendu » permettrait aux étudiants d'hybrider davantage leur vie entre travail et études et, ce faisant, de mieux connaître les mondes du travail, de mieux tester leurs aptitudes et leurs espoirs, au regard des possibilités professionnelles.

Penser différemment les rythmes d'études, pendant la jeunesse et tout au long de la vie, c'est aussi poser les bases d'un changement profond dans la détermination des trajectoires individuelles qui, en France, se jouent très tôt : si, dans notre pays, un jeune n'a pas fait les bons choix, n'a pas été dans la bonne section au lycée, n'est pas entré dans telle école à 20 ans, alors beaucoup de portes lui semblent fermées pour toujours. Quand on connaît le poids des déterminismes sociaux sur la capacité de faire les « bons choix » au moment voulu, il paraît indispensable de passer à une phase nouvelle, dans laquelle le mérite des individus s'illustrera et se mesurera dans la durée.

Encadré 1

Heures de cours, travail personnel

Dans le système universitaire français, la durée d'enseignement en licence (dont on rappellera les modalités d'organisation dans l'encadré 4 sur le système des crédits ECTS) est définie réglementairement depuis 2011. Elle est fixée à un minimum de 1 500 heures d'enseignement (ce qu'on appelle « présentiel ») en 3 ans, soit 500 heures par an, et donc environ 21 heures par semaine pour un étudiant à plein temps³. Dans la pratique, dans les licences scientifiques, l'horaire annuel est compris entre 550 et 600 heures.

Un des reproches fréquemment fait aux enseignements universitaires dans notre pays est que ce volume horaire serait insuffisant ; certes, en classes préparatoires aux grandes écoles, sections de technicien supérieur en IUT, l'horaire annuel est de l'ordre de 1 000 heures. Mais les 500 heures françaises représentent un horaire d'enseignement plus lourd que dans la plupart des pays, où l'horaire annuel d'enseignement à l'université est le plus souvent inférieur à 400 heures ! Paradoxe français qui doit nous faire réfléchir.

La question importante est celle du travail personnel en plus des heures présentielles. La norme européenne indicative est qu'une année d'études à plein temps représente 1 500 à 1 800 heures de travail (y compris les heures de cours), soit donc 2 à 3 heures de travail personnel par heure d'enseignement⁴.

³ Arrêté du 01/08/2011 relatif à la licence modifié, article 6.

⁴ Arrêté du 22/01/2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master, article 11.

Même si ceci inclut le temps de travail pour la préparation spécifique des examens, il semble probable que le temps de travail effectif soit sensiblement inférieur un peu partout en Europe, mais encore plus en France : selon une étude de l'Observatoire de la vie étudiante⁵, le ratio heures de travail personnel/heures de présentiel est significativement inférieur à 1 sauf dans les études de santé, ce qui laisse penser que le temps présentiel élevé se fait aux dépens du travail personnel. D'ailleurs, presque la moitié des étudiants déclarent souhaiter consacrer plus de temps au travail personnel.

Nous nous plaçons ici à cinq échelles de temps très différentes : la journée, la semaine, le semestre, le cycle de formation, et enfin la formation tout au long de la vie. En prenant de la distance par rapport aux débats usuels sur l'enseignement supérieur, nous souhaitons mettre en perspective des questions de très grande importance, comme la réussite des étudiants, la vie étudiante, les problèmes de financement des études, etc. De façon générale, il faut distinguer les étudiants qui sont en situation de fournir le travail nécessaire pour une année universitaire complète et ceux pour qui le programme d'études doit être allégé (et corrélativement la durée d'obtention du diplôme allongée).

Nous avons concentré notre analyse sur le cas des universités, où la diversité des situations est la plus forte, et donc le besoin d'adaptation le plus criant. Mais il va sans dire que les problématiques abordées s'étendent à l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur, en fonction de leurs spécificités.

Nous rassemblons ici, pour chaque temporalité, un certain nombre de propositions. Certaines ne demandent que des changements organisationnels dans les établissements, d'autres requièrent des adaptations de la loi ou de la réglementation, d'autres enfin requièrent des changements de culture, tant au niveau des universitaires et des autres personnels de l'enseignement supérieur, que des étudiants et des employeurs. Certaines n'ont qu'un coût marginal, voire permettraient *in fine* des économies, d'autres pourraient avoir un coût plus substantiel. Elles constituent une contribution au moment même où s'ouvre une concertation sur une transformation des dispositifs d'orientation et du premier cycle des études supérieures.

1. LA JOURNÉE

Le déroulement de la journée universitaire est aujourd'hui conçu principalement pour un « étudiant-type », qui serait disponible à plein temps, sans prendre en compte d'autres

⁵ Source :

https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/10/EESR10_ES_16-emploi_du_temps_et_rythmes_d_etudes.php

impératifs que ceux des études. Pourtant, nombreuses sont les activités professionnelles ou privées, rémunérées ou non, qui impliquent des contraintes horaires.

Ainsi, de nombreux étudiants doivent jongler avec les contraintes de cette journée-type. Le temps disponible pour le travail universitaire est souvent haché par les temps de transport, les nécessités de restauration, les horaires relativement lourds⁶, et la situation est encore aggravée par une gestion universitaire parfois peu efficace, par manque de personnel ou de locaux adéquats (disponibilité de salles, horaires d'ouverture des bibliothèques, etc.).

Encadré 2 **Les types d'enseignements à l'université**

Les enseignements à l'université se répartissent en trois catégories : les cours magistraux (CM), les travaux dirigés (TD) et les travaux pratiques (TP), qui n'existent que dans les sciences expérimentales et les sciences de l'ingénieur. Souvent, mais pas obligatoirement, les cours magistraux sont délivrés en amphithéâtre, devant des groupes importants allant jusqu'à plusieurs centaines d'étudiants. Mais ce qui caractérise le cours magistral est que c'est là qu'est délivré le contenu théorique de l'enseignement, les autres formes étant réservées à la mise en situation du contenu théorique, aux exercices, aux expériences, etc. Parfois, quand les effectifs d'étudiants sont réduits, ou par choix pédagogique des universités, c'est un même enseignant qui fait les CM et les TD, lors de séances où l'un et l'autre sont intégrés.

Il convient de repenser l'organisation même des enseignements, pour que les étudiants puissent en tirer un bénéfice maximal en termes de formation. Pour cela, il faut sortir des carcans imposés par des découpages qui émiettent la journée en CM/TD/TP et dont découle la comptabilité horaire des services enseignants, passablement complexe (encadrés 2 et 3). Ainsi le « cours magistral » est présumé trôner au sommet de la qualité pédagogique, tout comme les professeurs « de rang magistral » trônent au sommet de la pyramide statutaire. Le tout conduisant à une aberration pédagogique, le cours magistral devant, tout comme lors de la création des universités au Moyen Âge et en dépit d'une efficacité pédagogique discutable⁷, « être entendu comme un enseignement théorique (...) exclusif de toute participation des étudiants », selon les conclusions stupéfiantes du tribunal administratif de Lyon, du 9 mars 2016.

⁶ Voir encadré 1. Pour un étudiant à temps complet, l'organisation de la semaine universitaire se pose en des termes complètement différents selon que l'horaire hebdomadaire de cours est de l'ordre de 25 heures ou de 15 heures.

⁷ S'il en était besoin, de nombreuses études ont montré solidement que les étudiants qui suivent des cours magistraux sont 1,5 fois plus susceptibles de rater leurs examens que ceux qui suivent des cours plus stimulants, selon des méthodes de pédagogie active mettant l'accent sur une réflexion de haut niveau et impliquant souvent du travail de groupe (Freeman S., Eddy S., McDonough M., Smith M., Okoroafor N., Jordt H. and Wenderoth M.P., « Active learning increases student performance in science, engineering and mathematics », *Proceedings National Academy of Sciences of the USA*, June 10, 2014, vol. 111/ 23, p. 8410- 8415).

Encadré 3

Les enseignants à l'université et leurs obligations de service

Les enseignants à l'université se rangent en 5 catégories :

- les professeurs des universités (PU) (enseignants-chercheurs titulaires) ;
- les maîtres de conférences (MCF) (enseignants-chercheurs titulaires) ;
- les attachés temporaires d'enseignement et de recherche (ATER, contractuels en fin de thèse ou ayant obtenu leur thèse récemment) ;
- les moniteurs (doctorants qui, dans le cadre de leur contrat doctoral de 3 ans, ont une obligation d'enseignement) ;
- les professeurs agrégés⁸ et professeurs certifiés (PRAG/PRCE).

Le statut des enseignants-chercheurs⁹ prévoit cinq catégories d'activités :

- 1° l'enseignement incluant formation initiale et continue, tutorat, orientation, conseil et contrôle des connaissances ;
- 2° la recherche ;
- 3° la diffusion des connaissances et la liaison avec l'environnement économique, social et culturel ;
- 4° la coopération internationale ;
- 5° l'administration et la gestion de l'établissement.

En outre, les fonctions des personnels enseignants et hospitaliers et des personnels enseignants de médecine générale comportent une activité de soins.

Le statut précise que le temps de travail est celui de la fonction publique, les activités d'enseignement représentant la moitié et la recherche l'autre moitié. Seule l'activité d'enseignement est régie par des normes précises : les enseignants-chercheurs doivent effectuer 128 heures de CM ou 192 heures de TD ou TP ou toute combinaison équivalente (d'où la création de l'unité de compte « heure équivalent TD »). En ce qui concerne la coordination de l'enseignement, et les activités décrites en 3°, 4°, 5° *supra*, chaque établissement est « libre de fixer les équivalences horaires applicables à chacune des activités correspondant à ces fonctions, ainsi que leurs modalités pratiques de décompte. Ces équivalences horaires font l'objet d'un référentiel national approuvé par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur ». Dans la pratique, la prise en compte de ces autres activités est très limitée.

Les obligations des ATER sont alignées sur celles des enseignants-chercheurs ; les moniteurs doivent 64 heures d'heures équivalent TD. Quant aux PRAG et PRCE, ils n'ont pas d'obligation de recherche, mais ont une charge d'enseignement annuelle de 384 heures.

Les professeurs des universités ont « vocation prioritaire à assurer leur service d'enseignement sous forme de cours [magistraux] ». Il faut mentionner que le distinguo entre les trois modalités d'enseignement (CM, TD, TP), leur hiérarchie et la hiérarchie des CM du point de vue des obligations de service (1 h de CM = 1 h 30 de TD/TP) tient au compromis trouvé en 1984 entre une administration de l'Éducation nationale soucieuse d'augmenter les services enseignants et de promouvoir l'identité des services pour tous, et des professeurs soucieux de préserver leur privilège hiérarchique.

Ces obligations d'enseignement des enseignants-chercheurs paraissent excessivement légères aux yeux de l'opinion. Il convient de rappeler que 1° beaucoup d'enseignants-chercheurs travaillent nettement plus de 35 heures par semaine et leurs vacances ne dépassent pas 4 ou 5 semaines dans l'année ; 2° les comparaisons internationales ne mettent pas en évidence un service d'enseignement particulièrement bas des universitaires français. Mais par rapport aux universités étrangères, ce qui frappe est l'uniformité de la règle d'une université à l'autre et d'une discipline à l'autre, alors que les contraintes liées à l'activité de recherche et d'encadrement doctoral varient considérablement.

⁸ Ne pas confondre ces personnels, qui sont enseignants appartenant aux corps d'enseignants du second degré, agrégés ou certifiés, dont le statut ne comporte aucune obligation de recherche, avec les professeurs des universités recrutés par le système de l'agrégation du supérieur dans quelques disciplines (droit, sciences politiques, économie, gestion).

⁹ Décret n° 84-431 du 6 juin 1984, modifié, ainsi qu'article 952-3 du Code de l'éducation.

Il faut ensuite cesser de réduire l'activité pédagogique au seul travail en présentiel et abandonner le calcul des temps de service des enseignants en « heures équivalent TD¹⁰ ». Sans réel fondement pédagogique, cette méthode engendre également une perte considérable de « temps utile » pour des étudiants obligés d'être présents à des heures fixes en un lieu donné, là où toute autre forme d'enseignement, comme des enseignements mélangeant les modalités CM-TD-TP, mais aussi les devoirs à rendre régulièrement et corrigés de façon constructive, le e-learning, l'apprentissage par projet, la réception sur rendez-vous, accroîtraient la capacité d'ajustement à leurs multiples contraintes tout comme à celles des équipes enseignantes.

Encadré 4

Le système LMD : licence, master, crédits ECTS

L'objectif du système Licence-Master-Doctorat, dit « LMD », mis en place dans le cadre du « processus de Bologne » de coopération intergouvernementale européenne était double : homogénéiser les niveaux de diplôme en Europe et favoriser la circulation des étudiants. Pour la France, on est ainsi passé d'un système avec cinq niveaux de sortie : DEUG (bac + 2), licence (bac + 3), maîtrise (bac + 4), DEA/DESS (bac + 5), doctorat (bac + 8) à un système plus simple à trois niveaux : licence (bac + 3), master (bac + 5), doctorat (bac + 8).

En France, le système a été d'abord surnommé 3-5-8, mais rapidement il a été jugé préférable de l'intituler LMD, parce que la valeur d'un diplôme s'exprimait mieux en niveau de compétence acquis (le grade) qu'en durée d'études, celle-ci n'étant qu'un élément de référence indicatif pour l'organisation des cursus.

Un système de crédits a été mis en place facilitant la circulation des étudiants. Pour obtenir une licence, il faut valider 180 crédits (European Credit Transfer and accumulation System – ECTS), pour un master 120 crédits supplémentaires. Sur la base de référence d'une licence obtenue en 3 ans, cela fait 60 crédits à valider par an, 30 crédits par semestre.

Les enseignements sont découpés en « unités d'enseignement » (UE), chacune pouvant être à son tour découpée en « éléments constitutifs » (EC) ; seuls les Français semblent avoir adopté ce dernier découpage qui ne figure ni dans les textes européens, ni d'ailleurs dans les textes ministériels français. Chaque unité d'enseignement représente un certain nombre de crédits. Dans le cas d'un découpage des UE en EC, chaque EC représente un certain nombre de crédits.

Le principe général est assez simple : les étudiants suivent des unités d'enseignement, qui sont validées pour une part par un examen pour une autre part par le contrôle continu, selon des poids variables. Chaque unité est « capitalisable » : elle rapporte des crédits et il faut obtenir 180 crédits pour une licence, sachant naturellement qu'il y a dans chaque cursus des unités obligatoires, optionnelles et libres.

Ainsi, le système permet, en théorie, une adaptation du rythme de progression des études d'un étudiant à son projet personnel d'études et à la réalité de sa situation, quelles qu'en puissent être les raisons.

Le calcul des temps de service des enseignants pourrait être modifié, par exemple en le fondant, non plus sur le nombre d'heures de cours délivrées en présentiel, mais sur le volume d'ECTS (voir encadré 4) dont ils ont la charge, comme c'est par exemple le cas au Québec. En d'autres termes, on calculerait la charge d'enseignement sur le temps de travail estimé des étudiants pour l'acquisition des compétences et connaissances liées à un cours, ce qui ouvre

¹⁰ Voir encadré 2 pour les explications sur les acronymes de ce paragraphe.

bien plus largement à la diversité de pratiques pédagogiques, et à la souplesse horaire qui s'ensuit. Cela est de plus cohérent avec le souci de faire évoluer le rapport entre enseignants et étudiants, et corrélativement le métier d'enseignant lui-même, d'une simple transmission des connaissances à une appropriation des savoirs nécessitant une plus grande attention au travail personnel des étudiants et à son accompagnement¹¹.

Proposition n° 1 : pour les établissements qui le souhaitent, revoir radicalement l'organisation des enseignements et en particulier le découpage CM/TD/TP, et corrélativement la comptabilisation des services des enseignants en prenant en compte le travail effectué dans sa globalité et dans toute sa diversité (y compris les nouvelles formes d'enseignement) ; on pourrait par exemple se fonder sur le volume d'ECTS dont les enseignants ont la charge¹².

Aider les étudiants à optimiser leur temps d'étude exige en deuxième lieu de mieux organiser leur accueil sur les campus, notamment dans les espaces de travail comme les bibliothèques, repensées dans leur version moderne de centre d'apprentissage (« *learning centers* ») où sont rassemblés bibliothèque classique et services d'accès aux ressources documentaires contemporaines (audiovisuel, Internet), espaces permettant le travail en commun (espace de « *coworking* ») et aussi espaces de détente, cafétéria, services administratifs pour les étudiants¹³.

Proposition n° 2 : promouvoir l'accueil des étudiants sur les campus universitaires en modernisant les bibliothèques et en développant des centres d'apprentissage, en ouvrant les possibilités de financements (collectivités territoriales, opérations spéciales de l'État, type PIA, partenariats privés).

Optimiser le travail étudiant, c'est, en troisième lieu, tirer parti des technologies de communication à distance pour offrir, hors campus, des ressources pédagogiques ou des cours

¹¹ La question du temps de travail des enseignants-chercheurs est une question importante, qu'il faudra aborder par ailleurs. Les propositions que nous faisons dans cette note n'ont pas pour objectif un allègement (ou un alourdissement) de leurs obligations de service, mais une manière différente de les comptabiliser.

¹² Il est nécessaire de trouver des éléments de régulation sur le travail des enseignants, ce qui peut être fait dans le cadre des relations contractuelles entre l'établissement et l'État. En laissant hors périmètre de comparaison l'augmentation des effectifs dans les prochaines années, cette proposition n'entraîne pas en elle-même un renchérissement du coût des études, mais une utilisation différente du potentiel existant.

¹³ Voir, parmi d'autres, le superbe exemple du « Rolex Learning Center » de l'EPFL
https://fr.wikipedia.org/wiki/Rolex_Learning_Center

complets de type MOOC¹⁴, accessibles à partir d'une diversité de supports (smartphones, tablettes, et ordinateurs).

2. LA SEMAINE

Les semaines universitaires sont actuellement très chargées en heures présentielles mais s'organisent également selon un emploi du temps très fragmenté. Tout se passe comme s'il fallait se conformer à un modèle de type lycée, avec sa trentaine d'heures hebdomadaires en présentiel – modèle qui perdure explicitement en classe préparatoire (moyenne de 34 heures de cours par semaine). Or, si cela peut convenir à certains étudiants, ce système rigide obligatoire a un impact négatif à la fois sur le plan pédagogique et organisationnel.

D'un point de vue organisationnel, cela rend souvent très difficile la vie des étudiants, qui ne sont pas disponibles à plein temps, notamment ceux qui doivent travailler pour financer leurs études. D'un point de vue pédagogique, un horaire élevé augmente les contraintes, ce qui fige les parcours : les choix d'options sont fortement limités à cause d'incompatibilités d'emploi du temps.

Dernière conséquence, et c'est peut-être transgresser un tabou que d'en parler, ces semaines très chargées s'accompagnent, en premier cycle universitaire, de ce qui peut être perçu comme un manque d'exigence sur le travail personnel : durant le semestre, l'institution semble n'exiger que peu de travail de la part d'un étudiant qui fait déjà l'effort de venir suivre de nombreuses heures en présentiel. Ce manque d'exigence n'est bien entendu qu'apparent car l'acquisition de nouvelles connaissances universitaires, et des compétences associées, nécessite de fait un travail important de lecture, de révision de cours, de préparation d'exercices, de travail sur projet, qui sont sanctionnés aux examens ou autres types d'évaluation finale. Or, en règle générale, la présence, même active, en cours et TD, n'est pas suffisante pour vraiment progresser. Il y a là un jeu de dupes qui pénalise les étudiants les plus fragiles. Le système ne leur permet pas d'acquérir l'autonomie nécessaire dans leur travail personnel. Ce décalage est une cause importante de l'échec étudiant, en particulier en premier cycle. Le ressenti d'un enseignement « impersonnel » à l'université en est l'un des symptômes.

¹⁴ MOOC : *massive open online course*, cours proposés en ligne accessibles à de très grands effectifs d'étudiants.

Proposition n° 3 : pour créer les conditions pédagogiques de la réussite des étudiants et favoriser une nouvelle diversité des parcours de formation, permettre aux universités de déroger au seuil minimal statutaire de 1 500 heures d'enseignement présentiel en licence introduit en 2011 (voir encadré 1).

En laissant une réelle autonomie aux établissements pour définir les modalités d'enseignement, on faciliterait des choix de parcours plus variés, et on permettrait une véritable souplesse horaire. Mais les solutions à adopter peuvent varier considérablement d'un établissement à l'autre, voire d'une discipline à l'autre, en fonction de la nature des enseignements : travaux pratiques, études sur le terrain...

Un tel système faciliterait également la réussite de cette large part des étudiants pour qui l'organisation universitaire actuelle est inadaptée, parce que les moyens pour suivre finement l'effort de travail font défaut. Un suivi rapproché et régulier permettrait d'identifier les étudiants en difficulté et de prendre rapidement des mesures correctives. Le suivi des étudiants serait assuré, selon les cas, par les enseignants titulaires (avec des heures de disponibilité dans son bureau, où les étudiants pourraient demander des éclaircissements sur les notions enseignées et une aide pour les exercices), ou par des enseignants non-titulaires (doctorants ou ATER).

Les services administratifs pédagogiques sont très souvent en première ligne dans les interactions avec les étudiants. Parfois, ces services administratifs sont, sinon les seuls dans l'institution, au moins les premiers, à connaître individuellement chacun des étudiants. Dans un système réellement modulaire, les étudiants doivent trouver un service de scolarité disponible et efficace ; le ratio actuel personnels administratifs/étudiants est parmi les plus bas des pays comparables¹⁵. Tout comme pour les personnels « techniques », les universités ont besoin d'un

¹⁵ Selon *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France*, (n° 10, avril 2017, MESR), en 2015-2016 les ingénieurs, techniciens, de recherche et de formation (ITRF), rémunérés sur les programmes budgétaires « Formations supérieures et recherche universitaire » et « Vie étudiante » étaient au nombre de 40 173 – majoritairement de catégorie C. Seule une fraction de ces personnels, non techniciens de laboratoires et de travaux pratiques, est réellement affectée aux secrétariats pédagogiques, ce qui nous fait estimer un taux moyen d'encadrement administratif d'environ 1 emploi pour peut-être plus de 200 étudiants – une moyenne dont l'observation nous montre une très grande variabilité. Ce chiffre est à rapporter au taux d'encadrement pédagogique d'un enseignant-chercheur pour environ 17,5 étudiants (source : <http://blog.educpros.fr/guillaume-miquelard-et-paul-francois/2016/02/08/du-taux-dencadrement-a-luniversite/>). Les comparaisons internationales sont complexes, en raison des grandes différences dans les modes d'organisation et les statuts. A titre d'exemple, la comparaison entre des universités européennes aux classements internationaux similaires met en évidence des écarts sensibles entre les ratio nombre d'étudiants/nombre total de personnels non-enseignants/non-chercheurs : 7,3 à l'université de Manchester, 3,5 à l'université de Heidelberg, 4,3 à l'institut Karolinska de Stockholm, contre 15,1 à l'université Pierre-Marie-Curie (UPMC), qui est une des mieux encadrées de France. Même si l'on prend en compte le personnel non-

personnel administratif nombreux, disponible et bien formé, avec un ratio suffisant de cadres de catégorie A, et en emploi stable pour éviter une forte rotation, source d'inefficacité étant donnée la complexité croissante des processus à mettre en œuvre. Il faut également les moyens de mettre en place la transformation numérique qui est loin d'être achevée.

Proposition n° 4 : dans l'enseignement supérieur, amplifier l'effort quantitatif et qualitatif lors des futurs recrutements sur les personnels non-enseignants affectés à l'organisation pédagogique (coordination, secrétariats...) ainsi qu'à l'ingénierie pédagogique.

3. LE SEMESTRE

A. ORGANISATION PÉDAGOGIQUE

Comme rappelé dès le préambule, les étudiants n'ont pas tous la possibilité de se consacrer à plein temps à leurs études. Lorsque les raisons en sont purement économiques, il est nécessaire que les aides (bourses, APL) soient suffisantes pour limiter le besoin d'un revenu complémentaire par un travail salarié à un niveau compatible avec des études réussies : en général, moins de 10 heures par semaine en moyenne annuelle¹⁶.

Néanmoins, la réalité est que certains étudiants doivent cumuler études et travail salarié à mi-temps, voire plus. Il y a aussi ceux qui ont d'autres projets, ou contraintes : famille, santé, sport de haut niveau, pratique artistique, implication associative, etc., ou tout simplement ceux qui, pour telle ou telle raison leur appartenant, ne veulent pas étudier à plein temps.

Cependant, la possibilité d'une progression ralentie (ou accélérée) ne doit pas s'adresser uniquement à ces étudiants à temps partiel. Il peut y avoir de nombreuses raisons pour

enseignant du CNRS affecté dans des unités mixtes CNRS-UPMC, le ratio passe à 8,3 et reste élevé en comparaison (sources : bilan social de l'université Pierre-et-Marie-Curie 2015, European Tertiary Education Register (<https://www.eter-project.com/>) consulté le 05/09/2017).

¹⁶ Les études sociologiques sur l'impact d'une activité salariée en parallèle avec les études n'aboutissent pas toutes aux mêmes conclusions ; toutes montrent cependant un effet de seuil : au-delà d'un certain nombre d'heures travaillées par semaine, l'effet sur la réussite est très négatif, alors qu'il est significativement moins en deçà, voire qu'il peut y avoir un effet positif. Ainsi, [M. Befy, D. Fougère et A. Maurel, *Économie et statistique* n° 422, 2009] mettent en évidence un effet de seuil important à 16 h/semaine. Mais B. Froment, mis en ligne le 9 mai 2012, consulté le 28 août 2017 (URL : <http://sociologies.revues.org/40061>) conclut qu'un travail modéré (inférieur à 8 heures par semaine) a un effet positif significatif sur la réussite.

lesquelles un rythme moins rapide pourrait être plus favorable, par exemple pour un étudiant en difficulté en raison d'une maîtrise insuffisante des prérequis (voir propositions 6 et 7 *infra*).

Il faut donc mettre en place les conditions pour que chaque étudiant puisse choisir son rythme en fonction de ses contraintes, la même exigence de qualité d'études s'appliquant à tous dans chaque cours, le suivi s'adaptant à chaque cas particulier. On dépasserait l'absurdité de contrats pédagogiques à plein temps, remplis artificiellement d'UE dont chacun sait qu'ils ne seront pas validés. Ne vaudrait-il pas mieux ne s'inscrire qu'à 20 ECTS, et les valider entièrement, plutôt qu'à 30 pour échouer à 10, amenant un sentiment d'échec partiel et une désorganisation des enseignements par les « étudiants fantômes » ?

La différence pourrait paraître faible dans un système principalement régi par des cours magistraux, elle est de taille quand on se donne les moyens d'une diversité de pratiques pédagogiques et d'un réel suivi individualisé. On pourrait soulever une objection : ne risque-t-on pas d'aboutir à une déperdition des effectifs étudiants dans des études à temps très partiel qu'ils ne finiraient jamais ? D'une part, le risque paraît très réduit ; d'autre part, chaque établissement pourrait fixer des rythmes de progression minimum pour qu'un étudiant puisse s'inscrire.

Proposition n° 5 : reconnaître le droit pour les étudiants d'étudier à temps partiel en s'engageant sur un contrat pédagogique semestriel affranchi de la norme des 30 ECTS.

Par ailleurs, ce changement n'amènerait pas en soi une refonte ni des frais d'inscription, ni des bourses¹⁷. Rappelons, en effet, que les frais d'inscription à l'université française ne sont pas des « frais de scolarité » (*tuition fees*), liés à l'enseignement au sens strict, mais correspondent à des frais administratifs et d'environnement, peu impactés par le volume horaire. Sur les bourses, les règles actuelles¹⁸, qui prennent déjà en partie en compte la complexité des parcours étudiants, pourraient également continuer à s'appliquer, sans impact budgétaire, en considérant le cumul des ECTS validés. Un étudiant en licence pourrait, par exemple, bénéficier

¹⁷ Non que ces dossiers ne soient pas importants, comme Terra Nova l'a, à de nombreuses reprises, signalé. Leur refonte, à la fois extrêmement complexe et politiquement sensible, qui nécessitera une longue concertation, n'est pas l'objet de cette note.

¹⁸ Selon les règles en vigueur actuellement, le cursus Licence peut donner lieu à jusqu'à 5 droits annuels à bourse. Le 3^e droit est accordé si l'étudiant a validé au moins 60 crédits ECTS, 2 semestres ou 1 année. Le 4^e ou le 5^e droit sont accordés si l'étudiant a validé au moins 120 crédits ECTS, 4 semestres ou 2 années.

continûment d'une bourse en étudiant (et validant) 2 années à mi-temps, puis 1 année à temps plein, et enfin 2 années à mi-temps.

Encadré 5 **Fragmentation des unités d'enseignement**

Avant 1967, les cursus universitaires étaient organisés annuellement, découpés en un petit nombre de « certificats » confiés à une équipe enseignante (professeur et assistants). Chaque étudiant avait un nombre réduit d'enseignants, et la cohérence pédagogique était forte. Ce n'était pas une époque bénie : ces très gros certificats étaient, pour beaucoup d'étudiants, des obstacles d'autant plus insurmontables qu'il n'y avait aucune compensation entre les notes obtenues dans les divers certificats.

La réforme LMD a le défaut inverse, car elle a souvent entraîné une atomisation extravagante, soit au niveau des UE, soit encore plus, par persistance historique, au niveau des EC. Il en résulte une multiplication d'enseignements pesant 2 ou 3 crédits ECTS. Pour un semestre de 30 ECTS, cela veut dire qu'un étudiant peut devoir suivre beaucoup d'enseignements en parallèle (cela peut aller jusqu'à 10 !), avec, à chaque fois, un enseignant chargé de l'enseignement magistral et un autre, des travaux dirigés. Il va sans dire que cela nuit à tout approfondissement de la part des étudiants, et est préjudiciable à l'établissement de rapports fructueux entre enseignants et étudiants – sans parler des conséquences négatives pour les enseignants d'avoir une multiplicité d'enseignements, avec pour chacun une coordination pédagogique (l'organisation du contrôle des connaissances, etc.).

Si la logique propre du système LMD est d'individualiser le parcours des étudiants tant par le rythme de progression dans le cursus (plus vite, à la vitesse normale ou moins vite que la durée nominale de 3 ans pour une licence), que par le contenu pédagogique (voir encadré 4 ci-dessus), grâce au découpage en unités d'enseignement capitalisables, sa mise en place en France n'a pas permis de tirer parti de ses avantages incontestables, et ce pour trois types de raisons : *primo*, la fragmentation des cursus en un nombre important d'UE de petite taille (2 ou 3 ECTS) (voir encadré 5) ; *secundo*, les règles de compensation (voir encadré 8) posées par le ministère dans les textes juridiques sur la licence ; *tertio*, la difficulté culturelle des équipes pédagogiques, et de certaines organisations étudiantes, à sortir du cadre des cursus traditionnels qui définissent les parcours des étudiants de manière uniforme. Cette dernière réticence est d'autant plus étrange que la plupart des universités étrangères fonctionnent, bien et depuis longtemps, avec un système d'unités capitalisables¹⁹. Parmi les conséquences graves de la situation française, citons en particulier le découragement de la curiosité étudiante et une forte pression à l'enfermement précoce dans une discipline, au moment même où chacun vante les vertus de l'interdisciplinarité et de la mobilité.

Proposition n° 6 : mettre en place un enseignement réellement modulaire, dans l'esprit initial de la réforme LMD. Pour cela, organiser le découpage des

¹⁹ Le CNAM organise ses enseignements de cette façon, par nécessité car de nombreux étudiants y sont en formation continue ; il en a le droit en tant que « grand établissement ».

enseignements en unités d'enseignement de taille suffisante (6 à 9 crédits ECTS), avec des prérequis clairement affichés. Réduire la fragmentation interne des unités d'enseignement en « éléments constitutifs », dont la cohérence pédagogique n'est pas toujours assurée.

De tels cursus vraiment modulaires pourraient par exemple être formulés comme des ensembles de cours obligatoires/optionnels/libres dans un cadre de licences articulées autour d'une discipline ou de deux (soit en leur faisant part égale, comme dans les parcours bi-licence actuels, soit en les organisant en majeure/mineure). L'établissement présenterait la (longue) liste des UE qu'il offre, selon un système de numérotation uniforme²⁰, et chaque cursus déterminerait, dans cette liste, les UE obligatoires, les UE optionnelles et les UE entièrement libres. Une UE ne serait donc pas obligatoire/optionnelle/libre en elle-même, c'est le parcours choisi qui déterminerait son statut. Concrètement, un étudiant en lettres modernes pourrait choisir comme UE optionnelle ou libre une unité d'enseignement en littérature latino-américaine proposée par le département de langues étrangères et qui serait obligatoire en licence d'espagnol, un étudiant en mathématiques une unité de traitement du signal de la licence de physique...

Dans un tel système, l'identification des UE par année d'étude (L1/L2 /L3) n'aurait plus de raison d'être : l'établissement offrirait un ensemble d'UE, les prérequis de chacune définissant leur statut et leur séquençage dans un cursus déterminé (par exemple avoir validé l'UE « A » ou l'UE « B », et avoir eu au moins 7/20 à l'UE « C »). Un étudiant pourrait donc progresser rapidement d'UE en UE dans une matière, et moins dans une autre où il éprouve des difficultés.

L'offre de formation s'organiserait en conséquence : certains cours obligatoires devraient être proposés à chaque semestre et la planification temporelle de l'offre d'enseignement devrait être transparente et annoncée à l'avance²¹.

La durée et l'organisation des enseignements du semestre doivent s'adapter aux besoins pédagogiques des publics et des disciplines concernés : alternant semaines d'étude et

²⁰ Dans un certain nombre d'établissements, chaque année de chaque mention de licence est décomposée en UE1, UE2, UE3... Cette numérotation indique que l'enseignement correspondant est spécifique au cursus et à une année – tout le contraire d'une organisation modulaire.

²¹ Quand un étudiant, dans beaucoup d'universités étrangères, choisit les UE du semestre qui commence, il doit 1° faire valider son choix par son tuteur, qui vérifie que ce choix est compatible avec sa situation et ses objectifs, 2° certifier que les horaires des UE choisies sont compatibles entre eux.

semaines de stages, tenant compte des contraintes des travaux de terrain, concentrant des périodes de formation en présentiel dans des modules d'une ou plusieurs journées pour certains types d'enseignement ou adoptant le rythme « classique » du cours hebdomadaire de 2 ou 3 heures.

Si le contrat d'études est aujourd'hui la règle, il n'est pas réellement individualisé : il y a un contrat-type pour chaque semestre de rattachement théorique de l'étudiant. Pour celui qui est « en phase », le contrat-type ne laisse guère de place aux choix individuels. Pour celui qui n'a pas validé le ou les semestres précédents, on procède à un bricolage peu cohérent qui amène l'étudiant à suivre des UE dont il ne possède pas les prérequis. On pourra objecter que la gestion de tels contrats sera lourde, mais ce protocole supplémentaire en amont peut rendre le travail d'enseignement beaucoup plus facile et agréable. Elle demandera, en effet, un processus d'accompagnement et de validation par l'équipe pédagogique, cet investissement étant indispensable pour remettre une cohérence pédagogique dans le déroulement des études. Cela pose, évidemment, la question de la prise en compte de ce travail dans le service des enseignants.

Dans ce cadre, la remise à niveau des étudiants devant acquérir des prérequis à l'entrée en licence pourrait s'organiser de multiples façons, par exemple avec des unités de mise à niveau, incluant aussi une formation à la méthodologie du travail universitaire. Le contrat pédagogique des étudiants combinerait ces UE, mais aussi des UE correspondant au cursus habituel lorsqu'ils possèdent le niveau requis.

Cette évolution permettrait de décriper le débat actuel sur la sélection dans les premiers cycles universitaires, les universités continueraient à être largement ouvertes, y compris aux étudiants qui ne sont pas issus de « bonnes » sections du baccalauréat général, mais leur admission serait conditionnée au respect d'un contrat pédagogique comportant ces UE de remise à niveau. Ainsi, personne n'aurait l'impression de « perdre son temps²² ».

La prise en compte de ces UE de remise à niveau, c'est-à-dire l'inclusion des crédits ECTS correspondants dans les 180 crédits d'une licence, doit être prévue, mais seulement dans une certaine limite, celle qui garantit que, globalement, les objectifs pédagogiques de la licence ont

²² Ceci par opposition aux notions d'« année 0/semestre 0 » qui donnent l'impression de temps perdu.

été atteints au terme du cursus. Réciproquement, les bons étudiants auraient la possibilité de progresser à un rythme accéléré, de s'ouvrir dès le début de la licence à des UE de niveau plus avancé²³ qui leur sont actuellement fermées. Dès la licence, l'université doit être à la fois plus exigeante et plus attractive pour tous ses publics.

En dernier lieu, la coordination territoriale est, dans un tel cadre, également cruciale : il s'agit d'assurer des coopérations entre établissements d'un même territoire, afin de permettre aux étudiants d'inclure dans leur contrat pédagogique, lorsque cela est possible, des enseignements dans d'autres établissements.

Proposition n° 7 : mise en place effective du contrat d'études semestriel personnalisé, validé par les équipes pédagogiques dans le cadre d'un parcours donné.

La progression dans les études repose aujourd'hui sur l'évaluation systématique, individuelle et terminale des étudiants. Il faut changer cette culture, qui n'encourage pas le travail en équipe et l'apprentissage de la coopération, en trouvant un bon équilibre entre deux objectifs : favoriser le travail collectif et s'assurer que chacun progresse. À ce titre, il est important de rouvrir le dossier du « contrôle continu intégral ».

Encadré 6

Contrôle des connaissances, contrôle continu et examens

Les textes généraux prévoient que « les aptitudes et l'acquisition des connaissances et des compétences sont appréciées soit par un contrôle continu et régulier, soit par un examen terminal, soit par ces deux modes de contrôle combinés²⁴ ».

L'administration des examens est particulièrement lourde en France²⁵, occupant de nombreuses semaines dans l'année. Pour chaque semestre, il y a obligatoirement deux sessions d'examens²⁶ : la session normale et la session de rattrapage, chacune durant dans la pratique au moins deux semaines, auxquelles il faut ajouter le temps de correction des copies. La tradition, sinon les textes, fait que la deuxième session doit se dérouler selon des modalités identiques à la première. En pratique, les deuxièmes sessions ont un taux de réussite très faible. Les délibérations des jurys sont très réglementées, et donc également très lourdes. La possibilité d'organiser le contrôle des connaissances sur la base du seul contrôle continu avait été discutée en 2016, le ministère ayant d'abord autorisé une expérimentation dans cinq universités. Malgré

²³ Un exemple : il est paradoxal que l'enseignement secondaire propose, en classe de terminale, des enseignements de spécialité, et qu'on ne puisse pas faire de différence au niveau universitaire entre les étudiants qui ont suivi la spécialité A ou la spécialité B.

²⁴ Arrêté du 01/08/2011 relatif à la licence modifié, article 11.

²⁵ Ceci est une survivance du XIX^e siècle, où l'activité essentielle des universités en France n'était pas d'organiser des cours, mais d'avoir la charge de la collation des grades.

²⁶ Arrêté du 01/08/2017, article 17.

un intense travail préparatoire dans ces établissements, et un soutien au niveau local de la majorité des étudiants et personnels, le ministère y avait finalement renoncé. Dans la plupart des pays, la durée totale des périodes d'examen et délibérations est bien plus courte ; les possibilités de rattrapage par une deuxième session n'existent pas partout, et là où elles existent, c'est selon des modalités bien plus légères.

Les fameuses « secondes sessions », aux taux de succès extrêmement faibles, par là même fortement démotivantes pour les équipes enseignantes en même temps que très consommatrices en temps, pourraient disparaître au profit d'un droit de chaque étudiant à une deuxième chance. Cette nouvelle organisation permettrait de décongestionner et améliorer l'organisation matérielle des examens. Les équipes pédagogiques seraient chargées de définir les modalités opératoires de ce dispositif, où la seconde session ne serait plus nécessairement identique à la première, sans être moins exigeante. Au passage, cela favoriserait la réussite des étudiants en permettant de les tester selon différentes modalités.

Proposition n° 8 : permettre une organisation allégée des périodes d'examens, en s'appuyant pour certaines UE, voire pour l'ensemble des UE, sur une évaluation en « contrôle continu intégral » ; organiser le droit pour les étudiants à une seconde chance selon des modalités fortement allégées, sans pour autant dévoyer l'obtention de l'examen.

B. AVANTAGES DE LA SEMESTRIALISATION

Le découpage semestriel ouvre la porte à de nombreuses possibilités de flexibilité dans les parcours étudiants. La première, du côté des étudiants, est la possibilité d'effectuer des semestres d'études à l'étranger, ou plus généralement dans une autre université. C'était l'un des objectifs de la réforme au niveau européen ; cela suppose plus de souplesse dans la définition des UE qui composent un parcours. Mais on peut aussi profiter de la semestrialisation pour organiser les périodes d'apprentissage en entreprise, pour que les étudiants fassent des stages longs, exercent un travail rémunéré, etc. Symétriquement, la semestrialisation permet aux enseignants de dégager des plages de temps pour la recherche, de répondre à des invitations de moyenne durée.

Pour réaliser ces objectifs, il faut en tout premier lieu une forte autonomie d'organisation des équipes pédagogiques, car c'est seulement au plus près du terrain qu'on peut raisonnablement construire des arbitrages satisfaisants. Cela ne signifie naturellement pas de renoncer à des normes générales de service ni au contrôle de leur application par l'université. La définition des charges de service en ECTS rend tout à fait compatibles autonomie et contrôle.

Le semestre offre une granularité temporelle pertinente pour l'établissement de contrats de travail d'« emplois étudiants » pour les universités. À cet égard, les universités pourraient raisonnablement proposer des « jobs » étudiants tout au long de l'année, participant à l'encadrement de la formation et de la recherche, comme à l'animation des campus. Elles procureraient ainsi, sur leur site, des ressources financières à leurs étudiants, cumulables avec les bourses (notoirement faibles) dont ils peuvent actuellement bénéficier. Un grand plan national de l'Emploi étudiant dans les universités pourrait avoir pour objectif de créer rapidement 50 000 jobs étudiants, par exemple pour 10 heures par semaine à 450 € net par mois, soit 2 700 € net pour un semestre cumulable avec les bourses. Une université de taille moyenne, offrant 1 000 jobs étudiants disposerait ainsi d'un équivalent de près de 300 équivalents temps plein (ETP) utilisables à sa convenance en soutien aux services d'administration, de scolarité, de bibliothèques, de services de restauration, de suivi des étudiants et de tutorat, etc. Le coût annuel de cette mesure serait d'environ 320 M€ – chiffre du même ordre de grandeur que le coup de rabot budgétaire récent dans le budget de l'Enseignement supérieur. L'exonération de cotisations serait similaire à celle des stages, dont le montant de la gratification minimale est voisin.

D'un point de vue plus politique, cette mesure permettrait de dépasser le débat stérile entre d'une part l'amélioration des conditions de vie des étudiants, priorité des organisations étudiantes, et d'autre part l'amélioration de l'enseignement et de l'environnement universitaire, revendications plutôt portées par les présidences d'université...

Proposition n° 9 : mettre en place un grand plan national de l'Emploi étudiant dans les universités, financé sur 5 ans, exonéré de cotisations.

Un tel plan pourrait être complété par la mise sur pied de conventions entre les universités et les entreprises sur leur territoire pour qu'elles proposent des contrats de travail compatibles avec les études : temps de travail limité, horaires étudiés, prise en compte des périodes d'examens. C'est ce que certaines universités ont commencé à faire.

C. LES VACANCES

Reste la longue période estivale, en général de 3 mois, à laquelle il faut ajouter les « petites vacances ». Ces périodes sans cours sont bien autre chose que seulement des vacances.

1° Pour les étudiants :

- ce sont tout d’abord des périodes de travail personnel pour assimiler le contenu des cours et préparer les examens ;
- c’est, pendant la période d’été, la possibilité d’un travail rémunéré pour des raisons de nécessité économique, ou d’un stage pour acquérir une expérience professionnelle²⁷—dans beaucoup d’écoles d’ingénieurs ou de gestion les stages d’été sont obligatoires ;
- c’est aussi, également en été, la possibilité d’activités culturelles ou sportives, d’un engagement dans un projet humanitaire, d’un séjour linguistique à l’étranger ;
- c’est enfin, dans les universités qui les organisent, la possibilité de participer à des semestres d’été pour rattraper un retard éventuel, par exemple en suivant à nouveau une unité d’enseignement qu’ils n’ont pas validée, ou pour prendre de l’avance afin d’obtenir le diplôme un ou deux semestres plus tôt que le calendrier normal.

2° Pour les enseignants, qui sont en majorité également des chercheurs, c’est la possibilité d’un travail concentré sur leurs projets de recherche (éventuellement dans un autre centre de recherche que le leur), d’écrire un livre, de participer à des colloques spécialisés...

Encadré 7 **Durée du semestre**

Si la longueur de l’année scolaire est en France particulièrement courte, très en dessous de la norme internationale, au détriment des élèves et de leurs apprentissages, mais également au détriment des parents et de leurs obligations professionnelles, nos années universitaires, certes encore bien plus courtes, avec en général 12 à 13 semaines de cours par semestre, se situent dans la moyenne des universités comparables au niveau international²⁸. S’ajoute aux vacances la durée des examens de fin de semestre, souvent un mois entre l’épreuve, la correction et les jurys, tout cela créant autant de temps vides pour les étudiants, alors que devraient être privilégiées les formes de contrôle continu plus cohérentes avec des pédagogies actives et qu’il est actuellement interdit de substituer à l’examen terminal (voir ci-dessous).

L’organisation de « semestres d’été », par exemple sur des périodes de 6 semaines, permettrait aux étudiants intéressés de rattraper leur retard ou d’aller plus vite, mais aussi de mettre en place des séminaires, projets expérimentaux, ateliers de validation de « MOOCs » ou d’autres types de certification, ateliers de professionnalisation, cours de langues, échanges internationaux, etc., qu’ils soient ou non inclus dans les cursus. Pour les doctorants ou post-doctorants, ou même pour des enseignants, enseigner pendant des semestres d’été pourrait

²⁷ Même un travail purement alimentaire, auquel sont contraints de nombreux étudiants, leur donne un premier contact avec le monde de l’entreprise et ses contraintes.

²⁸ Nombre de semaines enseignées par semestre dans diverses universités internationales : KTH Stockholm, 14 ; ETH Zürich, 14 ; MIT, 13 ; UCL Londres, 14 ; KU Leuven, 13.

procurer un revenu supplémentaire, ou permettre d'accomplir leurs obligations annuelles d'enseignement en libérant un semestre pour un travail de recherche à une autre période de l'année.

Cela ne changerait en rien les obligations d'enseignement des EC mais donnerait plus de souplesse aux équipes pédagogiques pour planifier les obligations de service de leurs membres.

Enfin, cela porterait remède à l'absurdité qui veut que la vie des campus s'interrompe pendant tout l'été (alors que les laboratoires de recherche qui y sont implantés continuent à fonctionner), ce qui représente un gaspillage considérable de ressources et de locaux, et ce qui nuit gravement à leur animation, donc à leur attractivité. En distribuant mieux le temps passé sur les campus au cours de l'année, on inciterait nombre d'activités qui pourraient s'installer en leur cœur ou à leur périphérie, favorisant ainsi le développement de tout un écosystème social (loisirs, travail associatif) et économique (restauration, commerces) actuellement rarement viable.

Proposition n° 10 : organiser des semestres d'été selon des durées et des modalités spécifiques à chaque établissement.

4. LE CYCLE

S'il convient de valoriser les niveaux de qualification et les diplômes nationaux correspondants, il faut également en finir avec les notions de « bac +... 3/5/8 », sous-tendues par des durées figées qui donnent une vision très linéaire de cursus, où tout étirement des études est synonyme d'échec et où les contraintes d'organisation imposent des carcans sur la pédagogie. Il faut passer à une culture où les durées de 3 ans pour une licence et de 2 ans supplémentaires pour un master (le doctorat est une question différente) ne seraient que des normes indicatives. D'ailleurs, ces durées sont largement contredites par les faits : en premier cycle, seuls 27 % des étudiants obtiennent une licence en 3 ans²⁹. Et même près de 25 % des

²⁹ Note MESR : « Parcours et réussite aux diplômes universitaires : les indicateurs de la session 2015 » (nov. 2016), https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2016/17/3/NF_16.15_-_Reussite_diplomes_univ_2015_668173.pdf

étudiants des CPGE, pourtant ultra-sélectionnés, n'intègrent une grande école qu'après une année de redoublement et valident donc, en général, leur licence en 4 ans³⁰.

Il devrait devenir possible et courant qu'un étudiant s'inscrive, semestre après semestre, à moins (ou à plus) d'unités d'enseignement que cette norme indicative en fonction de ses capacités et de sa disponibilité, afin de ne pas forcer un contrat pédagogique dont on sait parfois à l'avance qu'il est irréaliste. Disparaîtraient ainsi les notions de L1/L2/L3 d'un côté, M1 et M2 de l'autre.

Une telle réorganisation devait faire sauter le verrou principal de la « compensation des notes » (voir encadré 6).

Encadré 8

Les modalités de validation du diplôme ; la compensation

Le système LMD a conservé ce qui avait été fait au début des années 1990 quand les textes juridiques³¹ avaient introduit un principe de compensation : une mauvaise note dans une unité d'enseignement peut être compensée par des bonnes notes ailleurs. Ministère et syndicats étudiants y sont favorables, pour des raisons finalement assez proches : augmenter le taux de réussite étudiante. Si la réussite étudiante constitue un objectif qui doit être partagé par tous les acteurs du système universitaire, la valeur pédagogique de la compensation est en revanche délétère, surtout dans ses modalités d'application actuelles.

a. La compensation ne tient pas compte des différences de contenu des UE : on peut ainsi compenser une très mauvaise note dans une discipline principale par des bonnes notes dans une discipline secondaire.

b. Pour qu'il puisse y avoir compensation, il faut déterminer :

– un cadre temporel, et c'est le semestre qui a été choisi ;

– une liste de référence d'UE sur la base de laquelle la moyenne sera calculée et la compensation effectuée. Ceci signifie qu'on sort complètement de la notion de contrat individuel de formation, adapté à la situation de l'étudiant.

Cela signifie également que la flexibilité qui était attendue de la mise en place du système des ECTS a laissé dans la réalité une grande rigidité du fait du maintien corrélatif de règles antérieures appliquées sans discernement pédagogique.

Il ne s'agit, bien entendu, pas de simplement supprimer le système de compensation, ce qui serait un retour catastrophique à l'université des années 1950, en faisant baisser les taux de succès aux diplômes, mais de réfléchir à des systèmes alternatifs à la fois plus simples et plus souples, engendrant *in fine* de meilleurs taux globaux de succès, parce que mettant en cohérence la pédagogie et la validation. On pourrait imaginer un système où les compensations seraient effectuées simplement sur le diplôme final, comme c'est le cas en master, avec des

³⁰ Les élèves de Polytechnique (certes pas les plus moyens des étudiants) qui s'engagent en thèse le font avec une ou deux années de retard par rapport à des étudiants qui auraient suivi un cursus universitaire sans redoublement.

³¹ Arrêté du 01/08/2011 modifié, article 15.

seuils de validation dans certaines UE ou blocs d'UE. Il devrait être évident que, pour obtenir une licence de la discipline A, il faille un niveau minimum dans les UE fondamentales de cette discipline ! On peut aussi envisager, à l'instar de ce qui se passe dans un certain nombre d'écoles, un niveau minimum en langues vivantes – mais aussi s'assurer de la maîtrise de la langue française, et proposer des aides en ce sens aux étudiants qui en ont besoin.

Naturellement, il faudrait accompagner un tel système par un dispositif de suivi de la réussite, dans lequel la concertation entre instances de l'université, équipes pédagogiques et étudiants aurait une place importante. Cela permettrait, par exemple, l'identification des UE problématiques, aux taux de succès ridiculement faibles, soit à cause d'enseignants trop exigeants, soit en raison d'un trop grand nombre d'étudiants au bagage insuffisant. Dans le système actuel, il est en général impossible de faire la part des choses entre ces deux facteurs, qui s'entremêlent. Dans un système modulaire avec prérequis pour chaque UE, il n'y aurait aucune raison qu'une unité d'enseignement n'ait pas un taux de succès raisonnable si l'université vérifie en amont que l'étudiant possède ces prérequis ou, dans le cas contraire, leur donne les moyens de les acquérir. Ne serait-ce pas infiniment préférable au maintien d'une situation où l'unité d'enseignement A est notoirement infaisable, mais où les mauvaises notes qu'il dispense sont compensées par de bonnes notes obtenues ailleurs ?

Proposition n° 11 : permettre aux universités qui le souhaitent de passer d'un système de compensation en cours de diplôme lié à une temporalité (semestrielle/annuelle), au profit d'un système de validation final d'un cycle d'études, avec ses propres règles de compensation.

À moyen terme, nous n'échapperons pas à un débat sur l'inadéquation du calendrier du système classes préparatoires + écoles fondé sur le modèle « 2 + 3 » (2 ans en CPGE, 3 ans en école) par opposition aux universités sur un modèle « 3 + 2 » (3 ans pour une licence, 2 ans pour un master), même si nous insistons sur le fait qu'il ne peut s'agir que de durées de référence et non de contraintes d'organisation. Dans cette réflexion, il faudra aussi inclure le cas des formations universitaires d'IUT, formations de niveau bac + 2, mais qui, dans la pratique, sont une porte d'entrée vers des études longues. Comment traduire cette réalité dans les faits ? Les étendre au niveau L (de type licence professionnelle ou générale) et, si oui, comment ? Il ne pourra y avoir convergence réelle sans réfléchir sur le long terme à aligner la filière prépas-écoles avec la norme internationale telle que le système LMD l'incarne, distinguant ainsi un niveau « *undergraduate* », généraliste, correspondant à la licence

(*bachelor*), et un niveau « *graduate* », spécialisé, correspondant aux niveaux master et doctorat.

Plusieurs évolutions récentes, comme la création de « bachelors³² » dans les écoles, laissent entendre que le *statu quo* actuel est en train d'évoluer. Si l'on ne permet pas aux universités de faire bouger leur propre cadre, le risque est très sérieux de marginalisation du cursus licence dans un certain nombre de disciplines. En effet, au moment même où les écoles (notamment les plus « grandes ») ont compris l'intérêt du mode international distinguant les niveaux *undergraduate* et *graduate*, et mettent en place des « bachelors » sélectifs et exigeants, permettant soit une poursuite d'études, soit une insertion professionnelle directe, il est indispensable d'autoriser les universités au sein d'un nouveau cursus licence diversifié à inclure dans leur offre de formation aussi bien des licences à débouché professionnel immédiat que des licences d'excellence fortement irriguées par « l'esprit recherche » et attractives pour les meilleurs bacheliers français comme pour les étudiants internationaux. C'est à cette seule condition que pourra être évitée la marginalisation du cursus licence. Nos propositions permettent, entre autres, aussi d'assurer ce développement.

5. TOUT AU LONG DE LA VIE

Nous sommes là devant un problème de société : dans peu de pays au monde, en dehors peut-être du Japon et de la Corée du Sud, la réussite en formation initiale ne joue un rôle ségrégatif aussi fort qu'en France, ségrégation qui se poursuit tout au long d'une carrière professionnelle. Nous avons, en France, les étudiants les plus jeunes de toute l'Europe (le plus grand nombre a moins de 23 ans et à l'inverse 14 % seulement a plus de 25 ans contre 35 % en Allemagne, 53 % en Suède et même 58 % en Finlande³³). Ailleurs existe une meilleure imbrication entre études et expériences personnelles et professionnelles, avec souvent une césure entre études

³² Dans le monde anglo-saxon, la licence s'appelle « *bachelor* ». Aux États-Unis, il correspond à 4 années d'études à l'université, au Royaume-Uni à 3 années et est donc un équivalent exact de notre niveau « licence ». Mais le diplôme de licence étant soumis chez nous à des règles très contraignantes, un certain nombre d'institutions contournent cette réglementation en intitulant « *bachelor* » les cursus innovants en 3 ans qu'elles proposent. Elles ne délivrent pas le diplôme de licence, mais cela n'empêche en rien les lauréats des *bachelors* d'être admis en master. Les premiers *bachelors* ont été ouverts par l'université *Paris sciences et lettres* (PSL) en 2012, suivis maintenant par Polytechnique, qui ouvre le sien à la rentrée 2017. Alors que ces deux derniers diplômes sont conçus en vue de la poursuite d'études en master, un nombre important de grandes écoles ont déjà ou s'approprient à ouvrir leurs *bachelors* permettant soit une insertion professionnelle à la sortie ou une poursuite d'études. Bref, ces *bachelors* sont ce que les licences sont, ou devraient être.

³³ N. Charles, *Enseignement supérieur et justice sociale, sociologie des expériences étudiantes en Europe*, Paris, La Documentation française, 2015.

secondaires et supérieures, ou en cours d'études supérieures, le plus souvent entre licence et master. Ici, nos étudiants doivent avaler tout d'un trait, quitte à les considérer et à les traiter comme des ados prolongés plutôt que comme des adultes.

Facteur aggravant, nous négligeons plus qu'ailleurs le rôle de formations permettant le développement et la promotion des individus tout au long de leur carrière professionnelle. Nous connaissons le prix de ces spécificités : des étudiants plus scolaires, moins inventifs et moins aptes au travail collaboratif, des comportements plus claniques de nos élites et des fonctionnements plus hiérarchiques de nos entreprises et administrations, une ségrégation sociale que la formation accentue au lieu de la réduire... L'intention de remédier à cette situation ne cesse d'être affichée, mais l'affichage des moyens d'y parvenir reste obscur.

La loi Travail d'août 2016, avec la création du compte personnel d'activité (CPA), dont l'utilisation n'en est qu'à ses débuts, constitue une chance à saisir pour redonner à la formation tout au long de la vie tout son rôle dans le développement des personnes et pas seulement leur adaptation immédiate (voir les propositions avancées par Terra Nova³⁴).

Le CPA, qui comporte le « compte personnel de formation », ouvre également des possibilités de financement pour ces études différées. Dans des sociétés où l'amélioration de qualité et l'innovation deviennent essentielles au maintien et au développement des emplois, la formation acquiert un rôle nouveau, celui de faciliter les évolutions et les mobilités.

Sans prétendre répondre à tous les besoins, l'université a un rôle particulier à jouer partout où les changements de technologies, où l'acquisition d'un esprit de recherche et d'ouverture culturelle sont des conditions de développement des emplois et de progression des individus.

Encore faut-il que l'offre proposée soit accessible, attentive aux différences de temporalité (diversité des modes de vie et de travail autant que diversité des temps et modes d'apprentissage) et de statut (étudiant, salarié temps plein, temps partiel, chômeur, créateur d'entreprise...).

³⁴ Voir : Bernard Gazier, Bruno Palier, Thierry Pech, Jean-François Le Ruof, Arnaud Lopez, Martin Richer, « Le bel avenir du Compte personnel d'activité », Note Terra Nova, 16 février 2016 <http://tnova.fr/notes/le-bel-avenir-du-compte-personnel-d-activite>

Encadré 9 **Jeux olympiques**

La France va accueillir les Jeux olympiques en 2024. Une grande partie des athlètes français qui y participeront ne sont pas professionnels, et, pour la très grande majorité, leurs revenus liés à la pratique sportive seront au mieux modestes. En bref, à la fin de leur carrière sportive, leur statut social dépendra largement des diplômes qu'ils auront obtenus. Par ailleurs, il est dans la plupart des cas impossible de prédire, parmi les athlètes de haut niveau de 17-18 ans finissant le lycée, lesquels ont un avenir sportif de très haut niveau, avec un espoir réel de participer aux Jeux olympiques. Alors que nous disposons, avec les sections sport-études, d'outils relativement efficaces pour accompagner les sportifs d'âge scolaire, la situation est nettement moins bonne après. Les propositions que nous faisons dans cette étude apportent des réponses à ce réel problème en permettant de mieux combiner études universitaires et autres activités (notamment sportives) et en favorisant les retours en formation.

L'université a un rôle fondamental à jouer dans cette évolution, pour que le monde du travail et les professions trouvent en son sein les ressources en formation et en recherche qui en faciliteront la maîtrise et éviteront que quiconque soit laissé au bord du chemin. Dans ce but, il faut viser de construire l'université de la formation tout au long de la vie.

On est face à un problème de culture, et les cultures se changent par le développement de nouvelles pratiques plutôt que par décret. Gageons donc que la modification des rythmes d'enseignement pourra être un puissant levier de transformation des rythmes sociaux et que l'université, devenant lieu de ressourcement tout au long de la vie, assumera le rôle de développement des individus et d'un pays, ce qui est la mission originelle de l'école.

Nous connaissons quelques conditions pour y parvenir, et beaucoup d'initiatives montrent déjà ce qu'il est possible de réussir en allant dans ce sens :

1° Diversifier les modes d'apprentissage en considérant le plus tôt possible les étudiants comme des adultes, acteurs de leur formation. Bertrand Schwartz³⁵ insistait, il y a déjà longtemps, sur ce point : les pédagogies d'adultes nécessitent plus qu'un apport en savoirs. Chacun arrive déjà formé et doit pouvoir mettre à distance et restructurer ce qu'il sait déjà, faute de quoi les connaissances nouvelles restent livresques, juste bonnes pour l'examen et sans portée pratique ni professionnelle. Ce recul ne se transmet pas, il s'acquiert en se confrontant à des problèmes et expériences. D'où le rôle essentiel de l'alternance dans les pédagogies

³⁵ B. Schwartz, *Une autre école*, Flammarion, Paris, 1977.

actives³⁶, articulant mieux temps théoriques et temps pratiques en cours de formation. D'où l'attention portée aux temps, individuels et collectifs, de bilan et de réflexion sur les leçons à tirer d'expériences aussi bien pour la résolution d'un problème que pour la réorientation d'un parcours.

2° Clarifier les compétences attendues de chaque niveau de formation, et expliciter les modalités d'entrée sur le marché du travail à ces différents niveaux. Rappelons qu'au niveau post-bac, nous avons quatre niveaux : technicien supérieur (BTS et DUT), licence, master, doctorat. Si, en principe, ces quatre niveaux sont clairement différents et correspondent à des degrés de responsabilité distincts pouvant être confiés à leur titulaire, et donc à des niveaux différents d'insertion dans le marché du travail, la réalité est tout autre : il reste un travail considérable d'explication pour arriver à une acceptation sociale de ces niveaux.

Cela nécessite que la sortie des études après la licence, y compris la licence générale, soit une option valorisée, et pas un échec. Ainsi, certains étudiants, y compris parmi les plus brillants, choisiraient l'entrée immédiate sur le marché du travail plutôt que la poursuite immédiate en master, quitte à reprendre leurs études de master plus tard. C'est le cas dans beaucoup de pays, notamment dans les pays anglo-saxons. Pour cela, il faut une meilleure identification des débouchés professionnels de toutes les licences³⁷, et pas seulement des licences professionnelles (LP), dont l'intitulé reflète en général le métier auquel elles conduisent. Il faut, à cette fin, un cursus licence qui intègre des parcours diversifiés plus ou moins professionnalisés en « cassant les murs » entre licences générales, DUT, licences professionnelles et en libérant aussi l'initiative pédagogique en matière de professionnalisation tant en termes de contenus de formation qu'en termes de rythmes et de modalités (stages, entrepreneuriat, pédagogie de projets...).

Dans cette perspective, il est nécessaire d'associer les milieux économiques à la réflexion, notamment pour sortir par le haut du procès fait aux formations universitaires d'être trop théoriques et insuffisamment professionnalisantes, procès qui ne résiste guère à une analyse sérieuse de l'insertion professionnelle. Néanmoins, il serait utile d'instaurer en fin de licence, ou

³⁶ D'où aussi son importance dans la plupart des formations supérieures d'enseignants qui soient aussi des chercheurs, partageant leur discipline non comme un corpus figé mais comme un outil vivant de compréhension et de transformation d'un environnement.

³⁷ Lichtenberger, Korolitski, « Quelle valeur accorder à la licence, pour quels étudiants? », in *De Bac moins 3 à Bac plus 3*, 2012, Administration et éducation, revue AFAE.

juste après son obtention, des parcours spécifiques. La licence pourrait ainsi être suivie par un complément de professionnalisation de six mois à un an assumé soit par l'université, soit par l'entreprise, soit conjointement, sous forme d'alternance, de stage avec suivi par l'université.

3° Atténuer la coupure formation initiale/formation continue, la première figeant le « niveau » d'un individu et la seconde reléguée à un rôle d'adaptation, à quoi correspondent également des différences dans les modes de financements et les droits d'inscription³⁸. Ceci desserrerait le caractère ségrégatif des formations supérieures, particulièrement vif en France, au profit d'un continuum attentif à l'acquisition progressive de compétences de diverses natures identifiées dans les cursus et acquises selon les rythmes et les investissements propres à chaque étudiant. Le travail salarié accompagnant des études, aujourd'hui dévalorisé, comme une ou des années de césure³⁹ qu'il faut aujourd'hui dûment réglementer, pourraient ainsi devenir, comme c'est souvent le cas dans nombre de pays étrangers et dans un nombre croissant d'écoles en France, pratique courante.

De telles évolutions iraient de pair avec un plein développement des nouveaux dispositifs de formation professionnelle tout au long de la vie, visant non plus seulement la remédiation, la promotion sociale et le maintien de l'employabilité, mais le développement conjoint à finalité autant économique que sociale des individus et des entreprises, associations ou administrations les employant. Le compte personnel de formation permettant un tel investissement conjoint peut en être un important levier.

Les conditions pour que ce changement ait lieu⁴⁰ sont multiples – à chaque acteur de s'en saisir. Il s'agit avant tout pour les établissements d'accueillir des publics plus larges, en particulier de personnes ayant une expérience professionnelle en reprise d'études, faisant des études en parallèle. Nos propositions le permettent :

– comme dit plus haut, en modularisant les formations et en les ouvrant à des modalités d'acquisition et de validation diversifiées ;

³⁸ Il serait plus logique, comme Terra Nova l'a proposé, de maintenir des droits d'inscription faibles jusqu'en licence quel que soit l'âge d'inscription, car cela est d'intérêt public, et moins choquant qu'ils soient plus élevés au-delà, où prime la rentabilité individuelle du diplôme – avec des exceptions pour les masters débouchant sur des métiers de service public comme l'enseignement. Le financement des études pourrait être complété par un système de prêt.

³⁹ La circulaire ministérielle pour l'année de césure (n° 2015-122 du 22-07-2015) étant à la fois encore mal connue et très inégalement appliquée.

⁴⁰ F. Germinet, « Le développement de la formation continue dans les universités », rapport à la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015.

- en individualisant les parcours et en les allégeant en tenant compte des acquis universitaires (on ne réapprend pas ce qui s'est appris dans un autre parcours) et professionnels (on ne refait pas ce qu'on sait déjà parce qu'on l'a pratiqué) – la VAP (et pas seulement la VAE)⁴¹ le permet facilement ;
- en encourageant les années de césure, permettant ainsi à certains de s'engager, par exemple, dans le service civique ;
- en favorisant, en particulier en master où cela devrait être la règle prépondérante, la constitution de groupes d'étudiants d'âges et d'expériences différentes ;
- en constituant une offre de formation, diplômante ou non, pouvant répondre à des demandes ciblées, permanentes ou occasionnelles, de populations et d'entreprises. Il existe en particulier de fortes demandes – comme en atteste le développement d'offres privées et pas seulement en santé et en droit – de formations courtes (1 jour, 2 jours, 3 x 2 jours...) sur les axes d'expertise de l'université, impliquant chercheurs et professionnels dans la transmission de savoirs de pointe comme dans la réflexion commune sur des problèmes d'actualité scientifique. Les semestres d'été mentionnés plus haut pourraient être un temps privilégié pour de telles formations ;
- en organisant des services d'accueil et d'accompagnement aidant chacun à s'orienter et à bénéficier pleinement des ressources de l'université.

Proposition n° 12 : inciter au changement culturel en permettant aux universités de diversifier leur offre et d'en adapter les rythmes et de prendre ainsi une place importante dans les dispositifs de formation tout au long de la vie.

Les propositions qui précèdent trouveraient plus facilement à s'appliquer si les universités étaient fortement incitées à mieux connaître la réalité des caractéristiques des publics étudiants qu'elles accueillent et, notamment, si elles étaient conduites à distinguer les étudiants à temps plein et étudiants à temps partiel, comme on l'a déjà dit. Cette prise en compte différenciée favoriserait des politiques d'établissement plus intégratives de la formation initiale et de la formation continue et constituerait un encouragement puissant au développement de modalités pédagogiques et organisationnelles plus adaptées au « temps d'étude disponible ».

⁴¹ La validation des acquis professionnels créée en 1985 (dite VAP85) et maintenue dans le Code de l'éducation permet à un établissement de dispenser un étudiant d'une partie des formations et épreuves requises pour l'obtention d'un diplôme ; la validation des acquis de l'expérience (VAE) plus formalisée permet l'obtention partielle ou complète d'un diplôme, un jury spécifique validant sur dossier la réalité des compétences certifiées par le diplôme visé. Dans les deux cas, le diplôme obtenu ne diffère pas de celui obtenu par la voie dite scolaire.

Ainsi l'université pourrait-elle devenir ce lieu ouvert où l'on prend et garde l'habitude de venir tout au long de sa vie, ce lieu du « Long Life Learning », du « 3L » européen transcrivant notre « Formation tout au long de la vie » (FTLV) ou, autre traduction, accompagnant ce « long apprentissage de la vie ».

L'ensemble des propositions ci-dessus permettrait de rompre trois cercles vicieux engendrés par la méfiance, qui affectent profondément notre système universitaire : méfiance entre les universitaires et le ministère, méfiance entre les universitaires et leur université, méfiance entre les étudiants et les enseignants.

À nos yeux, le meilleur système repose sur deux niveaux de responsabilité principaux : celui des équipes pédagogiques qui, dans le cadre de leur établissement et en concertation, définissent les cursus et leurs modalités, et celui des étudiants qui, jeunes (ou moins jeunes) adultes, sont les acteurs de leur formation, s'approprient les connaissances et construisent leurs compétences.

La question des rythmes qui a été traitée ici suppose la pleine responsabilisation de ces deux niveaux. Mais il revient au niveau national d'adapter le cadre réglementaire là où il crée des obstacles inutiles à cette pluralité des rythmes d'études. Les universités, quant à elles, doivent dégager les marges de manœuvre et les conditions matérielles et d'accompagnement administratif et technique pour permettre cette diversification des rythmes et des parcours. Aux uns et aux autres, il revient de mesurer au cours du temps les résultats obtenus pour s'assurer que cette « nouvelle gestion des temps disponibles » assure réellement une meilleure réussite de tous les étudiants accueillis.

La bonne nouvelle est qu'il ne s'agit pas de lancer une énième grande réforme, mais simplement de lever un petit nombre de blocages, afin que les acteurs puissent se mettre en mouvement.