



jeunesse
fédéralisme
représentation
innovation sociale
formation
international

Contribution de la FAGE

Le cursus **Master**

une évolution **nécessaire**

+ d'infos sur

www.fage.org



Avec l'arrivée du processus de Bologne et la volonté d'une harmonisation européenne, la construction de l'offre de formation aurait dû être bouleversée. Elle l'a été, dans une certaine mesure. Mais nous ne sommes pas allés au bout des choses. Le master, aujourd'hui, en France, n'existe pour ainsi dire « pas ». Il est censé être constitué en tant que cursus de quatre semestres, avec une cohérence entre chacun. Les vestiges de l'ancien système (DESS, DEA), amènent à distinguer master 1 et master 2, et à faire la séparation entre la recherche et le professionnel...

L'activité en laboratoire ne serait alors pas de l'ordre de l'activité professionnelle ? Quelle hypocrisie à l'époque où une bonne partie de la recherche française se fait en entreprise et où les liens entre établissements d'enseignement supérieur et monde socio-économique sont plus forts que jamais.

Doit-on accepter de pouvoir faire une première année de master sans garantie d'avoir le droit de continuer en deuxième année de master ? Quid de tous ces établissements qui, en plus de mettre une sélection à l'entrée du master 2, en imposent une à l'entrée du master 1 ? Quelle est la considération pour l'étudiant dans ce système ?

Nous avons étudié, analysé et tenté d'apporter une réponse à l'ensemble des questions que pose le second cycle de l'enseignement supérieur aujourd'hui. Nos réflexions, propositions, revendications se retrouvent tout au long de cette contribution, que nous ne voulons pas exhaustive mais qui amènera à se poser d'autres questions. Celle de la place de l'apprentissage par compétence, de l'évaluation, du système des ECTS, du supplément au diplôme et de manière plus générale de l'application du processus de Bologne en France, en font partie.

Avant propos	2
1. Le master	4
a. Historique et généralités	4
b. Le processus de Bologne	4
1. Les 10 lignes directrices du processus de Bologne	4
2. LMD	5
3. La modification de l'offre de formation	6
2. Les évolutions nécessaires	7
a. Lisibilité des diplômes et cohérence de l'offre de formation : nomenclature et accréditation	7
1. Un constat	7
2. Les attendus	8
3. Que signifie accréditer un établissement	8
4. Le cadre national des formations	8
b. L'évaluation des enseignements et la formation des enseignants : vers une démarche qualité	9
c. Le rapprochement des finalités professionnelle et recherche	10
d. L'insertion professionnelle directe	11
e. La poursuite en thèse	11
f. L'organisation future du cursus	12
1. Un cursus en quatre semestres	12
2. L'adossement à la recherche	13
g. La transition avec le premier cycle universitaire	13
Recueil des positions	15

1. Le master

a. Historique et généralités

Le grade de master a été introduit en France en 1999 sous le nom de « mastaire » par Claude Allègre en s'ajoutant aux trois autres grades préexistants créés sous leur forme moderne par Napoléon (le [baccalauréat](#), la [Licence](#) et le [Doctorat](#)). Sa création s'inscrit dans le cadre de la construction d'un « [espace européen de l'enseignement supérieur](#) » suite à la déclaration de Bologne du 19 juin 1999. Son but est « de rassembler sous une appellation unique un ensemble de diplômes et de titres, de niveau comparable, délivrés au nom de l'État et bénéficiant de sa garantie ». Son positionnement a été réaffirmé en 2002 par Jack Lang, qui modifia son orthographe en « master », lors de la création du diplôme de master.

Avec la loi [LRU](#) de 2007, le deuxième cycle de l'[enseignement supérieur](#) correspond par définition aux études post-licence menant au master.

La construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur se traduit en effet par une architecture des études fondées principalement sur les trois grades Licence, Master et Doctorat dans son application au système français d'enseignement supérieur. L'arrêté du 25 avril 2002 crée le diplôme national de master, conférant le grade de master.

Conformément aux recommandations pour la mise en place de l'espace européen de l'enseignement supérieur, ce nouveau diplôme est défini comme sanctionnant un niveau correspondant à l'obtention de 120 [crédits européens](#) au-delà du [grade](#) de licence ; il doit être organisé en semestres et [unités d'enseignement](#). Les textes de 2002, s'ils précisent certains points de contenu, ne fixent pas le cahier des charges de ce nouveau diplôme, ni réellement ses objectifs, ni les éléments de référence qui le déterminent. **Des réflexions collectives ont amenées à faire évoluer ce cadre en l'affinant, mais l'arrêté de 2002 n'a, pour sa part, pas évolué.**

b. Le processus de Bologne

Tout débute à la Sorbonne en 1998 où les ministres français, allemand, britannique et italien en charge de l'Enseignement supérieur lancent l'idée qu'il faut que l'Europe se concrétise aussi dans le domaine de l'éducation et qu'il faut harmoniser, sans uniformiser, l'architecture du système européen d'enseignement supérieur. L'objectif est de créer d'ici 2010 un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES ou European Higher Education Area = EHEA).

L'[European Students' Union](#) représente les étudiants dans la mise en place du Processus de Bologne, notamment à travers sa publication phare, [Bologna with student eyes](#).

1. Les 10 lignes directrices du processus de Bologne

Le processus est véritablement lancé en 1999 à Bologne où 29 pays se lancent dans cette aventure européenne. Ils définissent six lignes directrices que chaque pays doit mettre en place à son niveau national, en respectant ses spécificités et son propre système d'Enseignement supérieur :

1. Adoption d'un système avec des [diplômes](#) facilement lisibles et comparables.
2. Adoption d'un système basé essentiellement sur deux cycles, Licence (bachelor) et [Master](#), (ensuite 3 cycles : [Licence Master Doctorat : LMD](#)).
3. Mise en place d'un système de crédits (le système [ECTS](#)).
4. Promotion de la [mobilité](#) (lever les obstacles à la libre circulation des étudiants, des enseignants, des chercheurs et des personnels administratifs, ainsi que l'amélioration de la reconnaissance des périodes d'études à l'étranger).

5. Promotion de la coopération européenne en matière d'[assurance qualité](#).

6. Promotion de la dimension européenne de l'Enseignement supérieur.

Deux ans après, en 2001, les ministres se retrouvent à Prague et trois nouvelles priorités sont introduites :

7. L'apprentissage tout au long de la vie ([Life Long Learning, LLL](#)).

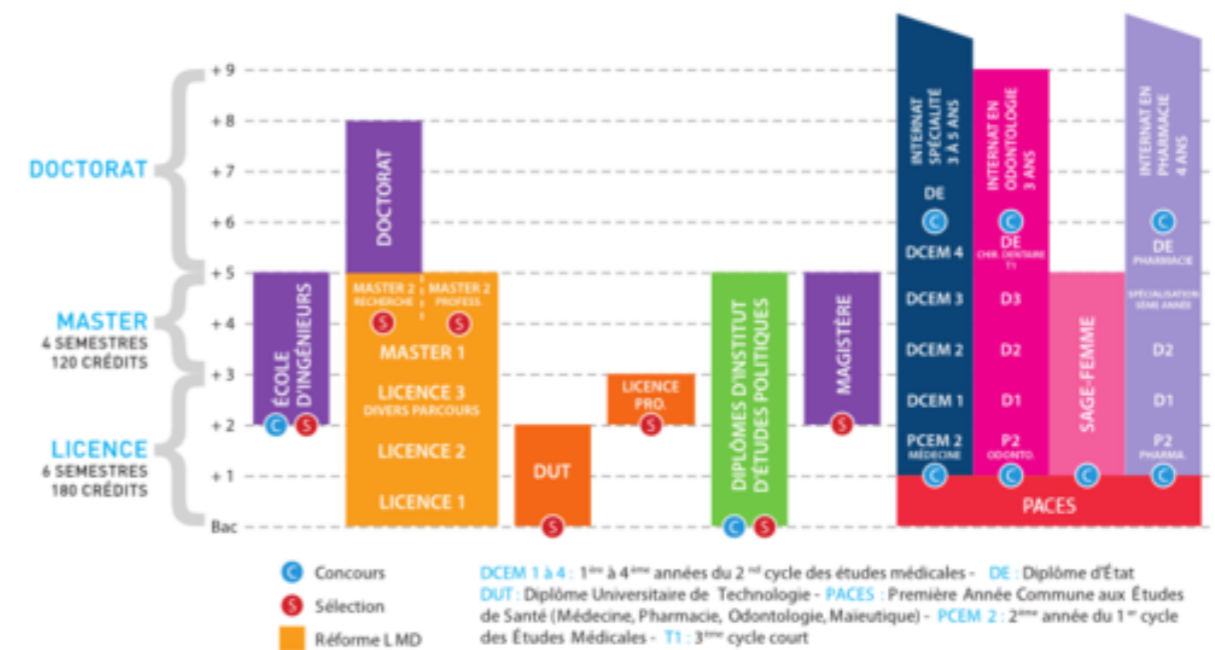
8. La participation étudiante (les étudiants sont reconnus comme partenaires à part entière et sur un même pied d'égalité dans les prises de décision) et l'[ESU](#) (anciennement ESIB) devient membre consultatif du [BFUG](#) (le groupe de suivi de Bologne = the Bologna Follow Up Group).

9. Promotion de l'attractivité de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (par rapport aux pays tiers, notamment l'Amérique du Nord et l'Asie).

C'est à Berlin que la ligne directrice mettant l'accent sur le troisième cycle est ajoutée :

10. Les études doctorales et la synergie entre l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur et l'Espace Européen de la Recherche.

>>> Ces dix principes constituent la base du processus de Bologne.



2. LMD

L'objectif principal de la réforme LMD est de permettre aux établissements d'enseignement supérieur d'innover par l'organisation de nouvelles formations et de placer l'étudiant au centre de sa formation. Les textes qui la mettent en place n'abrogent pas les précédents textes régissant nos formations (les arrêtés de 1997), ce qui permet aux universités qui le souhaitent de ne pas modifier leur offre de formation.

Cette réforme répond à plusieurs objectifs :

- **L'Offre de formation** : organiser l'offre de formation sous forme de parcours—types de formation préparant l'ensemble des [diplômes nationaux](#) ;
- **La pluridisciplinarité** : intégrer si besoin des approches pluridisciplinaires et améliorer la qualité pédagogique de l'information, de l'[orientation](#) et de l'accompagnement des étudiants ;
- **La professionnalisation et la VAE** : développer la professionnalisation des études supérieures, répondre aux besoins de formation continue diplômante et de favoriser la validation des acquis de l'expérience, en relation avec les milieux économiques et sociaux ;
- **La mobilité** : encourager la mobilité des étudiants, accroître l'attractivité des formations françaises à l'étranger et permettre la prise en compte et la validation des périodes de formation, notamment à l'étranger.
- **La transversalité** : intégrer l'apprentissage de compétences transversales telles que la maîtrise des [langues](#) étrangères et celle des outils informatiques ;
- **Les TIC** : faciliter la création d'enseignements par des méthodes faisant appel aux technologies de l'information et de la communication et le développement de l'enseignement à distance.

3. La modification de l'offre de formation

L'offre de formation s'organise sous forme de parcours type, c'est à dire un ensemble cohérent d'unités d'enseignement articulées selon une logique de progression en vue de l'acquisition de compétences identifiées. Ces parcours—types visent à l'acquisition d'un ou plusieurs diplômes nationaux et sont proposés par les établissements.

Ces parcours types sont diversifiés et adaptés. **Ils peuvent intégrer des approches transdisciplinaires, pluridisciplinaires ou professionnalisantes.**

On passe donc d'une logique de parcours obligés et tubulaires à une logique de parcours plus fluides avec une part accrue d'adaptation à son projet pédagogique.

Ces parcours de formation adaptés doivent permettre :

- L'orientation progressive de l'étudiant, en fonction de son projet professionnel ou personnel ;
- La prise en compte des besoins individuels des étudiants ;
- L'intégration des compétences transversales (maîtrise des langues étrangères, de l'informatique...)
- La validation des études supérieures faites dans un autre établissement d'enseignement supérieur, en France ou à l'étranger ;
- La validation des acquis de l'expérience personnelle et professionnelle (VAE).

Les différents parcours—types et leurs interactions sont définis et présentés par domaines de formation, qui sont le cadre de base lors du passage au LMD.

Ces domaines de formation recouvrent plusieurs disciplines et leurs champs d'application, notamment professionnels. Actuellement, ils seront définis par le [Conseil d'Administration](#), sur proposition du [Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire](#) et après concertation du monde professionnel. Ce sera bientôt le rôle du conseil académique.

Les équipes de formation qui ont la charge de construire les parcours types doivent mettre en oeuvre un dispositif d'accueil et d'information, d'accompagnement et de soutien pour faciliter l'orientation de l'étudiant, assurer la cohérence pédagogique de son parcours, favoriser la réussite de son projet de formation et ce, tout au long du parcours de l'étudiant.

Ce contexte général européen est le fruit du constat d'une internationalisation de l'économie et du marché de l'emploi, ainsi que l'évolution vers une économie de l'intelligence. Il accompagne la demande de l'élévation du niveau culturel. **L'Europe a souhaité faciliter la mobilité professionnelle en proposant un système de référence commun pour les formations de niveau universitaire.**

2. Les évolutions nécessaires

L'organisation du second cycle universitaire en France est ainsi dire loin d'être idéale. Un certain nombre d'aspects positifs ont été apportés par le début de la mise en place du processus de Bologne. Plus de 10 ans après, il est temps de faire évoluer le cadre le définissant, amenant à une refonte de l'arrêté relatif au diplôme national de master de 2002.

a. Lisibilité des diplômes et cohérence de l'offre de formation : nomenclature et accréditation

Il s'agit d'une mesure du projet de loi pour l'enseignement supérieur et la recherche : « **améliorer les formations et simplifier les intitulés en passant d'une habilitation des diplômes à l'accréditation des établissements, dans un cadre national des diplômes, lisible pour tous** ».

La mise en oeuvre de l'accréditation s'accompagne d'un cadre national des formations qui prévoit l'élaboration d'une nomenclature nationale des formations, à savoir la liste des mentions des diplômes nationaux regroupés par grands domaines ainsi que les règles relatives à l'organisation des formations.

1. Un constat

L'offre de formation de l'enseignement supérieur est devenue trop complexe tant pour les étudiants, leurs familles que pour les recruteurs et les acteurs économiques.

Pour le niveau licence :

- 1 400 diplômes de licences générales habilités, avec plus de 300 intitulés de licences générales ;
- 2 200 diplômes de licences professionnelles habilités, près de 2000 spécialités.

Pour le niveau master :

- 1 800 mentions de masters et 5 900 spécialités.

La procédure d'habilitation est lourde, dure plusieurs mois, et aboutit à reconduire 99% de l'offre de formation.

2. Les attendus

- **rendre plus lisible l'offre de formation** : la mise en place d'une nomenclature nationale permet d'engager la simplification de l'offre de formation, par grands domaines ;
- **renforcer l'autonomie des établissements** : l'accréditation des établissements donne davantage de responsabilités aux établissements dans l'élaboration de leur offre de formation, tout en renforçant le pilotage stratégique de l'État prenant en compte les objectifs d'insertion professionnelle et la mise en place explicite des relations entre les équipes pédagogiques et les représentants des professionnels concernés par la formation ;
- **modifier la procédure d'évaluation** : abandonner l'examen dossier par dossier des formations au profit d'une approche plus globale de la fonction formation ; faire évoluer le rôle de l'instance chargée de l'évaluation (actuellement l'AERES) ;
- **enrichir le dialogue avec le CNESER.**

3. Que signifie accréditer un établissement

- L'accréditation ne signifie pas que l'établissement peut délivrer n'importe quel diplôme. La liste des formations que l'établissement sera autorisé à mettre en oeuvre figurera dans l'arrêté d'accréditation ;
- L'accréditation seffectue après une procédure de contrôle des garanties offertes par l'établissement aux niveaux pédagogique, organisationnel et financier ;
- L'accréditation s'appuie sur un cahier des charges qui fixe les attendus de l'Etat et la capacité à faire de l'établissement ;
- La démarche d'accréditation seffectue dans le cadre de la procédure contractuelle qui examine la cohérence de la politique de formation de l'établissement avec sa politique scientifique, le tout en cohérence avec les autres partenaires du site.

4. Le cadre national des formations

Il s'appuiera notamment sur:

- les référentiels de compétences (à développer en master mais de manière différente que pour la licence),
- le cahier des charges du grade licence (ainsi que le cahier des charges du grade master),
- la nomenclature des diplômes (de licence, LP, master)
- l'annexe descriptive au diplôme dit « supplément au diplôme », permettra de rendre lisible le parcours de l'étudiant.

En effet la [procédure d'habilitation](#) est en panne et l'offre de formation déborde. 99% de l'offre est habilitée, très rares sont les retours vers les établissements des « CNESER habilitations » et les équipes pédagogiques prennent peu en compte les avis de la [Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de l'Insertion Professionnelle](#) (DGESIP), si ce n'est pour rentrer dans les cases.

1800 mentions de master, 5900 spécialités. Nous vivons une époque où nombre d'enseignants veulent avoir « leur master » et quand ce n'est pas possible leur « spécialité » ou leur « parcours », où nous avons des équipes pédagogiques divisées dont le travail n'est que peu valorisé, et où l'université peine à contrôler son offre de formation.

Passer d'un processus d'habilitation à un processus d'accréditation permettrait de responsabiliser les acteurs, tout en leur fixant un cadre. En complément de cela, une prise en compte de l'activité pédagogique et d'encadrement dans l'évolution de carrière des enseignants-chercheurs doit voir le jour pour finaliser le processus. **Pour autant, nous souhaitons une mise en place d'un contrôle a priori et d'une évaluation a posteriori de l'offre de formation dans le cadre du processus d'accréditation**, par une autorité indépendante telle que l'est aujourd'hui l'[Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur](#) (AERES).

Le cadre national des diplômes va nous permettre d'avoir une offre de formation cohérente sur l'ensemble du territoire sans pour autant l'uniformiser. La mobilité interne, le déplacement et l'accueil des étudiants doivent être favorisées, par la mise en place urgente de l'Aide Globale d'Indépendance (AGI), la construction et la rénovation accélérée de logements gérés par le CROUS.

L'ouverture ou la fermeture d'une mention ou d'un parcours doit se baser sur des indicateurs solides (notamment les taux et qualités d'insertion professionnelle et de poursuite d'études, le nombre d'étudiants inscrits, et la qualité des relations avec le milieu professionnel et le laboratoire de recherche) obtenus auprès de l'université et ne plus être du simple fait de la volonté d'un enseignants-chercheur. Le conseil académique doit être consulté pour chacune d'entre-elle et l'université doit mettre en place un cahier des charges.

b. L'évaluation des enseignements et la formation des enseignants : vers une démarche qualité

Améliorer la qualité des formations et des diplômes, c'est développer l'efficacité des formations ainsi que leur efficacité. Par ailleurs, **l'objectif de la démarche qualité est la mise en oeuvre d'une politique d'amélioration continue de la qualité au sein du fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur, de leurs formations et de leurs diplômes.** La démarche qualité n'a de sens qu'en se développant sur deux versants : l'évaluation interne propre aux établissements et l'évaluation externe effectuée par une agence indépendante. La démarche qualité interne aux établissements est encore peu développée en France.

C'est pourquoi la FAGE demande à ce que les procédures d'accréditation s'appuient sur les évaluations internes afin de systématiser ces dernières dans l'ensemble des établissements. En complément de l'évaluation des formations effectuée par le versant formation du conseil académique des universités, **la FAGE demande que soit créée dans chaque établissement une structure qui serait dédiée à l'évaluation et à l'accompagnement pédagogique et constituée de personnels et d'élus de ce conseil** (incluant les étudiants). En tant « qu'usagers » des établissements d'enseignement supérieur, la participation des étudiants et de leurs représentants à l'évaluation interne est primordiale.

Par ailleurs, pour la FAGE, l'évaluation interne effectuée par le conseil académique doit s'appuyer sur les données issues de l'évaluation des enseignements effectuées par l'intermédiaire de questionnaires à destination de l'ensemble des étudiants.

Ces questionnaires, réalisés par l'établissement puis affinés si nécessaire par les équipes pédagogiques, seront remplis par les étudiants lors du dernier cours de chaque élément constitutif. Traités dans le semestre qui suit, les résultats sont accessibles aux étudiants par l'intermédiaire de l'Espace Numérique de Travail (ENT), et sont présentés au conseil de l'UFR, chargé de formuler les améliorations à apporter aux formations. Les résultats de l'évaluation interne et les préconisations formulées par les UFR sont présentées puis soumises à l'avis du Conseil Académique.

Une évaluation de la démarche qualité devra être réalisée sous la forme d'un questionnaire auprès des équipes pédagogiques, et ainsi formuler des propositions quant à l'évolution de l'évaluation interne.

La création des [Ecoles Supérieur du Professorat et de l'Education](#) (ESPE) doit être l'occasion de se saisir de la question de la formation initiale et continue des enseignants du supérieur à la pédagogie.

La pédagogie, la structuration de la formation et le cadre d'étude doivent être évalués.

Le premier point serait évalué par la cellule d'accompagnement personnalisé citée plus haut, cette cellule ne pouvant en aucun cas transmettre des données personnelles à une autre personne que celle concernée, toute personne ayant une responsabilité politique au sein de l'établissement ne pouvant en faire partie. Les deux autres points amèneraient à la rédaction d'un rapport public, présenté en conseil académique, qui servirait à l'amélioration de la qualité de la formation pédagogique.

La démarche de l'évaluation doit se concevoir dans une logique de formation tout au long de la vie en lien avec les ESPE et ne doit pas amener à une logique de sanction.

c. Le rapprochement des finalités professionnelle et recherche

L'arrêté relatif au diplôme national de master d'avril 2002 prévoit que ce diplôme est organisé en référence à deux voies :

- une voie à finalité professionnelle débouchant sur un master professionnel ;
- une voie à finalité recherche débouchant sur un master recherche.

Le master professionnel n'est par la suite détaillé dans aucun autre texte. L'arrêté du 7 août 2006 relatif aux études doctorales ayant abrogé le précédent arrêté, il n'est plus fait mention dans aucun texte du master recherche. **Nous sommes donc dans un flou total.**

Les établissements d'enseignement supérieur, au cours des campagnes d'habilitation successives, ont globalement (cela varie selon les disciplines) peu à peu arrêté de faire cette distinction au niveau de la mention, en la répercutant au niveau de la spécialité ou du parcours. **Se pose alors la question de l'utilité de la maintenir dans les textes qui ne semble pas être utile**, leur rapprochement permettrait de prendre en considération les évolutions en cours dans les établissements.

Pour autant, non plus sur le papier cette fois, mais dans la réalité du terrain, l'organisation de la formation est parfois bien différente et l'adossement à la recherche pour ce qui concerne la « voie « professionnelle » est souvent trop faible, tout autant que la notion de métier dans la « voie recherche ».

Le rapprochement des deux finalités du cursus de master est d'autant plus souhaitable que la dichotomie est littéralement mauvaise. L'activité en laboratoire ne serait pas de l'ordre de l'activité professionnelle ? Quelle hypocrisie à l'époque où une bonne partie de la recherche française se fait en entreprise et où les liens entre établissements d'enseignement supérieur et monde socio-économique sont plus forts que jamais.

Le mythe de la formation unique dans une logique de simplification administrative n'est cependant pas enviable. La volonté doit bien être celle d'une construction d'une formation en quatre semestre, sur deux ans, permettant aux futurs chercheurs de prendre conscience du monde socio-économique qui les entoure et à ceux qui seront destinés à un autre métier, de prendre conscience de l'importance de la recherche dans l'évolution de notre société **et d'acquérir une méthodologie évolutive propre aux formations adossées à la recherche.**

Dans l'idéal d'une formation en quatre semestres, et avec les travaux en cours sur la nomenclature des diplômes entraînant la suppression des spécialités, **la plus-value professionnelle ou recherche, se trouverait dans un parcours d'une même mention.** Le cursus devrait ainsi se construire à partir d'une base commune dense, permettant les interactions entre les deux parcours ainsi que la possibilité en cours de cursus, de passer de l'un à l'autre. Là encore, nulle volonté d'imposer une organisation des semestres unique, mais simplement de renforcer un cadre national bien trop lâche aujourd'hui, qui laisserait, en fonction des spécificités locales et de disciplines, la possibilité d'une organisation particulière des semestres (cf rapport de Jean-Michel Jolion).

d. L'insertion professionnelle directe

La question de [l'insertion professionnelle](#) des jeunes est une problématique récurrente dans la société ; elle est ancrée dans le débat public. La place prégnante de la jeunesse dans les mouvements du CPE en 2006 ou lors du débat des retraites en 2010 n'en est que la plus grande démonstration.

Tantôt argument politique, voir électoraliste, souvent fataliste, l'insertion professionnelle constitue aujourd'hui une source d'inquiétude frappante de la jeunesse et doit donc être une priorité des pouvoirs publics.

Comme pour leurs prédécesseurs en décembre 2009 et 2010, **91% des diplômés de Master sont en emploi en décembre 2011, 30 mois après leur entrée dans la vie active (après l'obtention de leur diplôme en 2009).** Près des deux-tiers des diplômés de master en emploi travaillent dans une entreprise privée.

La volonté de voir un rapprochement des finalités professionnelle et recherche au niveau master n'amènera pas à faire baisser ce taux d'insertion, qui ne doit pas se faire sur un « intitulé » mais bien à travers la notion de compétences acquises. **C'est là tout l'intérêt de l'annexe descriptive au diplôme et du portefeuille de compétence et de connaissances qui doivent se développer. D'ailleurs, le parcours « professionnel » devrait plutôt être qualifié de parcours « à insertion professionnelle directe » en opposition non pas à un parcours « recherche » mais bien de « poursuite en thèse ».**

e. La poursuite en thèse

Plus que la filière ou la spécialité de formation, le niveau du diplôme est déterminant pour la qualité d'insertion des débutants : si cette constatation s'avère globalement juste, elle est fautive pour le doctorat. L'insertion des docteurs est spécifique et reste donc difficile au regard de celle des autres sortants de l'enseignement supérieur. Trois ans après leur sortie du système scolaire, 10 % des jeunes docteurs de la génération 2004 sont au chômage (hors santé). Ce taux est de 8 % pour l'ensemble des diplômés du supérieur.

Le [doctorat](#) constitue le plus haut diplôme de l'enseignement supérieur ; à ce titre, il convient de le valoriser à sa juste mesure **et de faire prendre conscience au monde socio-économique de la qualité de ce diplôme et de son caractère professionnalisant.** Le choix d'un étudiant de se lancer dans une thèse doit répondre à un projet personnel mûrement réfléchi qui englobe la question de l'insertion professionnelle post-diplôme. La communication sur la thèse et les débouchés possibles doivent être clairement affichées. Le but n'est pas de décourager les doctorants potentiels mais d'avertir sur les difficultés de d'obtention du diplôme. L'institution doit également informer de la manière dont elle va aider le doctorant à s'insérer professionnellement via le [Bureau d'Aide à l'Insertion Professionnelle](#) en valorisant les compétences développées durant la thèse.

Il est nécessaire que les écoles doctorales, en tant qu'école « professionnelles », déclinent les savoirs, aptitudes et compétences requis pour préparer un doctorat mais également ceux acquis au cours de la formation doctorale, afin de l'inscrire, comme les autres diplômes, au [Répertoire National des Certifications Professionnelles \(RNCP\)](#).

L'insertion des docteurs doit se concevoir tout autant au sein du monde socio-économique que dans le secteur public. **A cet effet et en regard de tous les autres ajustements nécessaires, l'arrêté d'août 2006 relatif à la formation doctorale doit lui aussi évoluer (en regard de la contribution sur le 3ème cycle de la FAGE).**

f. L'organisation future du cursus

1. Un cursus en quatre semestres

Comme nous le disions, conformément aux recommandations pour la mise en place de l'espace européen de l'enseignement supérieur, ce nouveau diplôme est défini comme sanctionnant un niveau correspondant à l'obtention de 120 crédits européens au-delà du grade de licence ; il doit être organisé en semestres et [unités d'enseignement](#).

Or, aujourd'hui, le master est considéré comme une succession d'une année 1 et d'une année 2, relativement indépendantes dans un certain nombre de formations. Cette dichotomie est notamment le fruit d'une semi-application du processus de Bologne à notre système d'enseignement supérieur, s'appuyant sur les vestiges du [DESS et du DEA](#) et du maintien dans certaines branches professionnelle d'une possible insertion à Bac +4, ce qui est par exemple le cas pour certains concours de la fonction publique.

Le [comité de suivi master](#), mis en place par l'arrêté d'avril 2002 relatif au diplôme national de master et au sein duquel la FAGE participe activement, a beaucoup travaillé sur la question. Il en a d'ailleurs rendu un avis très détaillé que vous trouverez en pièce jointe.

Il apparaît donc essentiel de mettre fin à cette dichotomie et de considérer le master comme un cursus en quatre semestres. Cela ne veut pas dire qu'il faut tout uniformiser. Les semestres pouvant s'organiser de différentes manières, de telle sorte qu'ils puissent répondre aux besoins spécifiques d'organisation de certaines formations.

La sélection à l'entrée de la deuxième année de master, aujourd'hui encore effective, n'aurait par conséquent plus sa place.

L'évaluation en master est très inégalement mise en place. Les secondes sessions n'existent souvent pas... alors qu'un seul examen par unité d'enseignement n'est proposé. Le modèle du « contrôle continu » correspond beaucoup mieux à l'organisation du cursus master, permettant une évaluation progressive, plus favorable. Il est cependant indispensable d'en préciser les contours pour qu'il soit juste et opérationnel. **Les modalités de contrôle de connaissances du master doivent prévoir que chaque unité d'enseignement ou élément constitutif d'unité d'enseignement est évalué par un minimum de trois notes, aucune note ne pouvant correspondre à plus de 40% du total.**

2. L'adossement à la recherche

L'établissement doit s'appuyer sur une activité de recherche en lien avec la formation, plus encore au niveau master qu'au niveau licence. Les étudiants doivent pouvoir prendre toute la mesure de l'intérêt de cet adossement, tant pour la poursuite de leurs études que pour leur insertion professionnelle directe.

Ce lien peut revêtir différentes formes, d'unités d'enseignants spécifiques aux stages et mémoires, en passant par des notions transversales à plusieurs unités d'enseignement.

La formation doit trouver toute sa place auprès de l'équipe de recherche, tout autant que la recherche doit trouver toute sa place auprès de l'équipe pédagogique.

Cet aspect ne doit pas se limiter à la recherche publique mais englober tout le champ du monde socio-économique.

g. La transition avec le premier cycle universitaire

Doit-on accepter de pouvoir faire une première année de master sans garantie d'avoir le droit de continuer en deuxième année de master ? Quid de tous ces établissements qui, en plus de mettre une sélection à l'entrée du master 2, en imposent une à l'entrée du master 1 ? Quelle est la considération pour l'étudiant dans ce système ?

Notre société évolue et il est logique que le niveau de diplomation des jeunes s'accroisse. De plus, plus que la filière ou la spécialité de formation, le niveau du diplôme est déterminant pour la qualité d'insertion des débutants. **Sans demander de fixer un pourcentage d'une classe d'âge diplômée au niveau master, qui nous ferait entrer dans une logique de quotas délétère à la qualité de la formation, nous ne pouvons trouver que normal qu'un détenteur d'un diplôme conférant le grade de licence puisse continuer en master.**

Aujourd'hui, l'accès aux formations conduisant au diplôme de master est réglementairement de droit pour les étudiants pouvant justifier « d'un diplôme national conférant le grade de licence dans un domaine compatible avec celui du diplôme national de master ». « Lorsque une université est habilitée à délivrer le diplôme de master, l'accès de l'étudiant titulaire de la licence, dans le même domaine, est de droit pour les 60 premiers crédits européens » (arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national de master).

Cela est absurde d'un côté, quelle logique à poursuivre après une licence de mathématiques dans un master de chimie ? Et cela montre de l'autre, l'attachement à la dichotomie, master 1, master 2.

Cela met également en avant le fait que nous sommes encore attachés aux diplômes et à leurs intitulés, bien plus qu'aux compétences acquises au cours de la formation. La notion de « domaine compatible » ici utilisée est intéressante, mais trop vague.

Dans une logique de semestrialisation du cursus de master, la sélection à l'entrée en deuxième année de master n'est plus envisageable. De même, dans une logique d'un diplôme de licence préparant tout autant à l'insertion professionnelle directe qu'à la poursuite en second cycle universitaire, la mise en place d'une sélection à l'entrée du master ne peut s'entendre en tant que telle. **Pour autant, il se conçoit qu'un master ne puisse accueillir tous les candidats, systématiquement.** Nous ne pouvons pas souhaiter que toute licence permette une poursuite en toute filière de master. **Mais il ne peut pas plus établir une hiérarchie entre eux.**

Il est nécessaire de mettre en avant les savoirs, aptitudes et compétences requis pour préparer chaque master, permettant de mettre ces données en parallèle des savoirs, aptitudes et compétences acquis au cours de chaque licence.

De même, les établissements doivent avoir l'obligation de publier des taux d'insertion professionnelle de chaque master qu'ils portent. Cela ne doit cependant pas limiter l'offre de formation à la seule finalité d'insertion professionnelle. **Le Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche doit être garant de la bonne répartition des formations sur le territoire et du maintien des formations peu professionnalisantes mais essentielles à l'ouverture d'esprit de notre société, à son encrage international, et à la survie de son patrimoine et de l'histoire.** Ainsi, il faut que **chaque titulaire d'une licence puisse avoir accès de droit à un master « compatible » de l'établissement** – ou regroupement d'établissements – ou d'un établissement partenaire pour des formations cohabilitées. Par conséquent, pour **chaque mention de master existante, une liste de mentions de licence « compatibles » doit être définie dans le dossier d'accréditation.**

Font exception les formations ayant des **capacités d'accueil limitées** et les formations délivrant des diplômes qui concernent des **formations réglementées**, dont la liste et la capacité sont adoptées par le conseil académique et figurent également dans le dossier d'accréditation.

A cet effet, les troisièmes années de licence devront, pour permettre une meilleure insertion professionnelle d'un côté et une meilleure poursuite d'étude de l'autre, être plus spécialisées.

Au sein d'un même établissement et des établissements partenaires, les dates limites de dépôt des dossiers de candidature doivent être rapprochées afin **qu'une commission pédagogique étudie les dossiers de candidature des étudiants** pour qui aucune proposition ne conviendrait, nécessitant une prise de décision commune afin de leur trouver **la meilleure place en rapport avec leur profil et leur demande.** Cette commission pourra être amenée à convoquer l'étudiant pour discuter de son projet pédagogique avec lui et pourra être assistée d'un conseiller d'orientation psychologue pour le cas où la demande de l'étudiant serait totalement incohérente avec son parcours de formation.

Recueil des positions

1. Dans une démarche qualité, la pédagogie, la structuration de la formation et le cadre d'étude doivent être évalués
2. Prendre en compte l'activité pédagogique et d'encadrement dans la valorisation de la carrière des enseignants-chercheurs
3. La création des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation doit être l'occasion de se saisir de la question de la formation initiale et continue des enseignants du supérieur à la pédagogie, l'évaluation des enseignements y participe.
4. Mise en place d'un contrôle a priori et d'une évaluation a posteriori de l'offre de formation dans le cadre du processus d'accréditation
5. Les dénominations master « professionnel » et master « recherche » doivent disparaître. Le cursus devrait se construire à partir d'une base commune dense, permettant les interactions entre deux parcours ainsi que la possibilité en cours de cursus, de passer de l'un à l'autre.
6. Le parcours « professionnel » devrait plutôt être qualifié de parcours « à insertion professionnelle directe » en opposition non pas à un parcours « recherche » mais bien de « poursuite en thèse »
7. Mettre fin à la dichotomie master 1/master 2 et considérer le master comme un cursus en quatre semestres
8. Donner l'accès de droit au master aux étudiants disposant d'une licence « compatible ». Font exception les formations ayant des capacités d'accueil limitées et les formations délivrant des diplômes qui concernent des formations réglementées, dont la liste et la capacité sont adoptées par le conseil académique et figurent, au même titre que la liste des mentions de licence « compatibles », dans le dossier d'accréditation
9. Publier des taux et la qualité d'insertion professionnelle de chaque master
10. Mettre en avant les savoirs, aptitudes et compétences requis pour préparer chaque master, pour permettre de mettre ces données en parallèle des savoirs, aptitudes et compétences acquises au cours de chaque licence
11. Le Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche doit être garant de la bonne répartition des formations sur le territoire
12. La formation doit trouver toute sa place auprès de l'équipe de recherche, tout autant que la recherche doit trouver toute sa place auprès de l'équipe pédagogique.
13. L'ouverture ou la fermeture d'une mention ou d'un parcours doit se baser sur des indicateurs solides. Le conseil académique doit être consulté pour chacune d'entre-elles et l'université doit mettre en place un cahier des charges
14. Les modalités de contrôle de connaissances du master doivent prévoir que chaque unité d'enseignement est évaluée par un minimum de trois notes, en contrôle continu, aucune note ne pouvant correspondre à plus de 40% du total
15. Décliner les savoirs, aptitudes et compétences requis pour préparer un doctorat afin de mieux préparer l'entrée en thèse
16. Décliner les savoirs, aptitudes et compétences acquis au cours de la formation doctorale, afin de l'inscrire, comme les autres diplômes, au RNCP
17. L'arrêté d'août 2006 relatif à la formation doctorale doit évoluer (en regard de la contribution sur le 3ème cycle de la FAGE)

Le cursus **MASTER** une **évolution** **nécessaire**



Qu'est-ce que la FAGE ?

Un réseau national

27 fédérations de ville

18 fédérations nationales de filière

2 000 associations étudiantes

300 000 étudiants

adhérents à une association membre de la FAGE

La FAGE, organisation représentative des étudiants reconnue par le **Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche**, est la plus importante fédération associative par la taille de son réseau et l'étendue de ses activités. Elle est la seule organisation étudiante à bénéficier à la fois de l'expertise locale via ses fédérations territoriales et de l'expertise de chaque filière via ses fédérations disciplinaires. **Elle fédère ainsi 2000 associations étudiantes.**

Grâce à son fonctionnement fédéral, **la FAGE est en mesure de porter l'ensemble de vos propositions et de représenter au mieux la diversité de vos établissements et les besoins spécifiques de vos étudiants.** Son modèle démocratique donne à chacun un poids important dans ses prises de décisions et permet de rassembler autour de concepts forts, sans pour autant dicter au niveau local des positions éloignées des réalités concrètes du terrain.

JULIEN BLANCHET

Président de la FAGE

06 86 63 41 44

president@fage.org



ADRIAN BRUN

*Vice-président en charge
des affaires académiques*

06 33 41 13 53

adrian.brun@fage.org