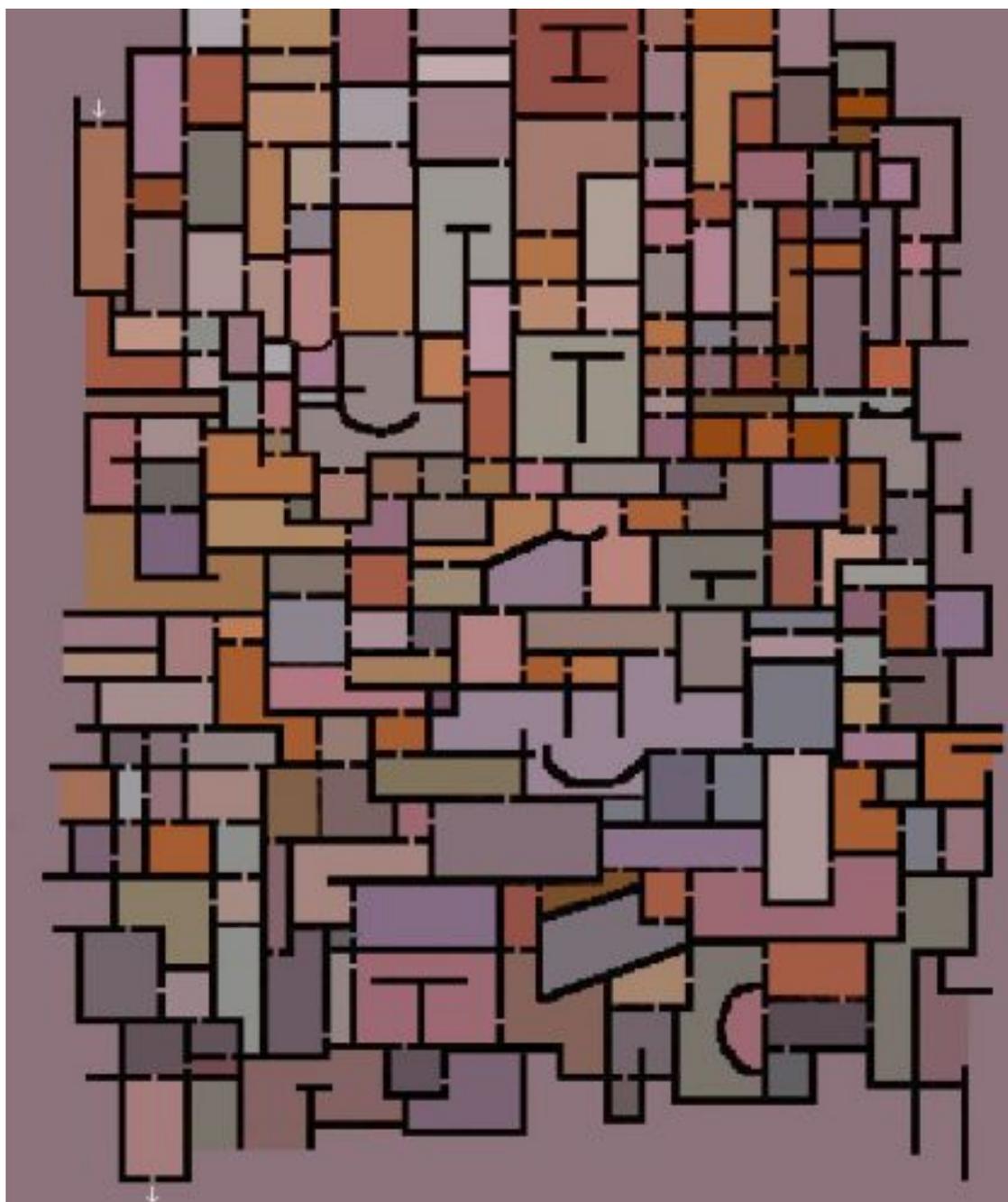


# BILAN ET EVOLUTION DU CURSUS DE MASTER

---

Jean-Michel Jolion  
Président du Comité de suivi Master



A la demande de Madame Valérie PECRESSE  
Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

---

## Bilan et Evolution du Cursus de Master

Titre	Bilan et évolution du cursus de master
Auteur	Jean-Michel JOLION
	Président du Comité de Suivi Master
Date	1 <sup>er</sup> septembre 2008

Adresse	Université de Lyon Quartier Sergent Blandan 37 rue du repos 69361 Lyon Cedex
Tél.	04 37 37 26 70
Fax	04 37 37 26 71
e-mail	Jean-Michel.Jolion@universite-lyon.fr

## Sommaire

<b>1</b>	<b>Préambule</b>	<b>6</b>
1.1	La lettre de mission . . . . .	6
1.2	La nouvelle donne de l'harmonisation européenne . . . . .	6
1.3	Grade, titre et diplôme . . . . .	8
1.4	Organisation du rapport . . . . .	8
<b>2</b>	<b>Le Master</b>	<b>10</b>
2.1	La genèse . . . . .	10
2.2	Les enjeux à venir . . . . .	10
2.3	Les éléments constitutifs . . . . .	11
2.4	Savoirs & Connaissances, Aptitudes, Compétences . . . . .	13
2.5	La généralisation du LMD . . . . .	13
<b>3</b>	<b>Les questions principales</b>	<b>14</b>
3.1	Un cursus de 4 semestres . . . . .	14
3.1.1	Y, T, I ou $\Lambda$ ? . . . . .	14
3.1.2	La semestrialisation . . . . .	15
3.1.3	La double compétence . . . . .	16
3.1.4	Le double cursus . . . . .	17
3.2	Finalités du cursus . . . . .	18
3.2.1	Le rapprochement des finalités professionnelle et recherche . . . . .	18
3.2.2	La spécificité disciplinaire . . . . .	20
3.2.3	La poursuite en thèse . . . . .	21
3.3	L'adossement à la recherche . . . . .	21
3.4	Gestion de l'offre de formation . . . . .	22
3.4.1	Création d'une offre de formation . . . . .	22
3.4.2	Habilitation . . . . .	23
3.4.3	Accréditation . . . . .	24
3.4.4	Partenariats et habilitations conjointes . . . . .	24
3.4.5	Les opérateurs de l'offre de formation . . . . .	26
3.4.6	L'information du public . . . . .	27
3.4.7	La place des PRES . . . . .	28
3.4.8	Les délocalisations internationales . . . . .	28
3.5	Dénomination / Libellé du diplôme . . . . .	29
3.5.1	Le constat actuel . . . . .	29
3.5.2	Les objectifs de la lisibilité . . . . .	30
3.5.3	La présentation d'une offre de formation . . . . .	30
3.5.4	Les domaines . . . . .	31
3.5.5	Les mentions . . . . .	31
3.5.6	Les spécialités . . . . .	32
3.5.7	Le passage de Licence à Master : le rôle des dénominations . . . . .	32
3.5.8	Le libellé du diplôme . . . . .	32
3.6	La gestion des flux . . . . .	33
3.6.1	Le constat d'un réglemmentation non satisfaisante . . . . .	33
3.6.2	Intitulés, mobilité et sélection . . . . .	34
3.6.3	Et si on parlait de gestion des flux ? . . . . .	35
3.6.4	Sur la mobilité nationale . . . . .	36

3.7	Le coût de la formation . . . . .	37
<b>4</b>	<b>La mise en œuvre : les éléments du cahier des charges</b>	<b>39</b>
4.1	Finalités du cahier des charges . . . . .	39
4.2	Finalités et contenu . . . . .	39
4.2.1	Finalités et objectifs de la formation . . . . .	39
4.2.2	Savoirs, aptitudes et compétences requises . . . . .	39
4.2.3	Positionnement de la formation . . . . .	40
4.2.4	Place de la recherche . . . . .	40
4.2.5	Place des professionnels dans la formation . . . . .	40
4.2.6	Contenu de la formation . . . . .	40
4.2.7	Les stages . . . . .	40
4.3	Organisation . . . . .	41
4.3.1	Organisation et Gouvernance . . . . .	41
4.3.2	Evaluation . . . . .	41
4.3.3	Suivi des diplômés . . . . .	42
4.3.4	Organisation pédagogique . . . . .	42
4.3.5	Information . . . . .	43
4.4	Ouverture Internationale . . . . .	43
4.4.1	Les conditions d'une ouverture internationale . . . . .	44
4.4.2	Maîtrise d'une langue étrangère . . . . .	45
4.5	Diversité des publics . . . . .	45
4.5.1	Prise en compte de la diversité des publics . . . . .	45
4.5.2	Validation des Acquis de l'Expérience . . . . .	46
4.5.3	Crédits ECTS . . . . .	46
<b>5</b>	<b>Un master lié au métier d'enseignant</b>	<b>47</b>
5.1	Pourquoi un cas particulier ? . . . . .	47
5.2	Quelques principes . . . . .	47
<b>6</b>	<b>Quelques propositions</b>	<b>50</b>
	<b>Annexes</b>	<b>53</b>
A-1	La lettre de mission . . . . .	53
A-2	Quelques chiffres sur le cursus de master . . . . .	53
A-3	Définitions . . . . .	53
A-4	Cadre européen commun de certifications pour les langues . . . . .	53
A-5	Les avis du Comité de suivi Master . . . . .	53
A-5.1	Avis sur domaine, mention, spécialité et adossement à la recherche . . . . .	53
A-5.2	Partenariat et habilitation conjointe . . . . .	53
A-5.3	Recommandations pour l'enregistrement des diplômes et titres délivrés par l'Etat au Répertoire National des Certifications Professionnelles . . . . .	53
A-5.4	Domaines-mentions-spécialités, le passage de licence en master, la nature de l'habilitation du diplôme, le cas des habilitations conjointes, rappel réglementaire	53
A-5.5	Mise en place du LMD et diversité des types d'établissements d'enseignement supérieur . . . . .	53
A-5.6	L'articulation masters / études doctorales . . . . .	53
A-5.7	Avis sur l'actualisation de l'arrêté relatif au diplôme national de master . . . . .	53
A-5.8	Les dénominations nationales du diplôme de master . . . . .	53

A-5.9	Avis sur le déroulement de la campagne d'habilitation . . . . .	53
A-5.10	Master et formation des maîtres . . . . .	53
A-6	Arrêté relatif au diplôme national de master . . . . .	53
A-7	Décret relatif aux grades et titres universitaires et aux diplômes nationaux . . . . .	53
A-8	Décret portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur . . . . .	53
A-9	Diplômes et titres conférant le grade de master . . . . .	53
A-10	La fiche Aeres . . . . .	53
A-11	Liste des entretiens . . . . .	53
A-12	Glossaire . . . . .	53

## 1 Préambule

### 1.1 La lettre de mission

Dans sa lettre du 30 mai 2008 (cf annexe A-1), la Ministre en charge de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche a souhaité lancer une réflexion globale sur le cursus conduisant au diplôme national de master.

Comme souhaité par la Ministre, ce rapport est le recueil des analyses et propositions du Président du Comité Master. Si ce rapport est une expression individuelle, son contenu s'appuie en très grande partie sur les discussions menées au sein du Comité de Suivi Master et qui se sont exprimées au travers des avis régulièrement publiés et qui sont regroupés en annexe de ce rapport.

Cependant, la totalité des analyses et des propositions contenues dans ce rapport ne peut être considérée comme représentative de l'analyse et des positions de l'ensemble des composantes du système d'enseignement supérieur français. C'est pourquoi ce rapport, lorsque cela est nécessaire, fera état des divergences de positions qui s'expriment dans la communauté. Il n'est pas du champ de ce rapport d'en faire un panorama exhaustif, ni d'en détailler (au risque de les dénaturer) les argumentaires. Chaque organisation représentative pourra s'exprimer pour compléter cette rapide présentation.

### 1.2 La nouvelle donne de l'harmonisation européenne

Membre de la section permanente du CNESER<sup>1</sup> de 1998 à 2007, j'ai eu la chance de participer au processus de l'harmonisation européenne, d'abord intitulé *réforme 3-5-8* puis finalement *système LMD*. Au sein de ce nouveau système, trois niveaux de sortie du système de formation ont été *surlignés* sans (ce qui est classique dans l'approche française) remettre en cause aucun des diplômes existant à l'époque.

Ces trois niveaux **L**icence, **M**aster et **D**octorat sont progressivement devenus les trois niveaux de référence et les anciennes sorties à Bac+2 et surtout Bac+4 ont progressivement disparu. Si en 2003-2004, les diplômés des nouveaux masters ne représentaient que 6.3% des diplômés à ce niveau (comparativement aux ex DEA<sup>2</sup> et DESS<sup>3</sup>), en 2006-2007, la tendance est totalement inversée puisque les diplômés de master représentent maintenant 97.6% des diplômés à ce niveau (cf annexe A-2).

Cette inversion en si peu de temps témoigne de la réelle prise en compte de la nouvelle donne par l'ensemble de la communauté universitaire et de l'investissement des enseignants chercheurs et personnels administratifs et techniques qui font *tourner la boutique* et qui pour beaucoup avaient déjà contribué à la grande période de la massification de l'enseignement supérieur, la professionnalisation des cursus, la réforme du DEUG<sup>4</sup>, la réforme *Bayrou*...

Cette réforme a reçu un accueil très positif de la communauté même si la mise en place, ce que l'on peut nommer le LMD1, a, dans bien des cas, été plus un habillage de l'offre existante qu'une vraie réforme en profondeur. Le passage au LMD a aussi permis aux établissements de développer une offre de formation très innovante pour répondre aux attentes sans cesse changeantes de la société et de l'économie. Bien sûr cette foison de créations de nouveaux cursus a été reprochée par certains mais c'était une étape nécessaire à la transformation en profondeur de l'offre de formation. La phase

<sup>1</sup>Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

<sup>2</sup>Diplôme d'Etudes Approfondies

<sup>3</sup>Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées

<sup>4</sup>Diplôme d'Etudes Universitaires Générales

dite LMD2<sup>5</sup> a montré un resserrement des offres et une plus grande cohérence dans les intitulés qui permet de converger vers un compromis entre la nécessaire autonomie des établissements et la volonté de lisibilité globale de l'offre de formation française.

La réforme LMD n'a pas touché que les Universités et les seuls cursus universitaires. La mise en avant des grades de Licence et surtout de Master a constitué une vraie référence incontournable pour l'ensemble du système de formation. De très nombreuses institutions ont alors souhaité faire reconnaître leur propre système de formation dans cette nouvelle grille de lecture. Cette reconnaissance s'est accompagnée d'un protocole avec notamment la notion d'habilitation périodique et de cahier des charges. On pourra regretter que les cahiers des charges n'existent pas tous encore et que les reconnaissances n'aient pas toutes été accordées dans les meilleures conditions. C'était sûrement le prix à payer de cette formidable transformation de l'offre de formation supérieure française.

Cependant, cette généralisation ne veut pas dire harmonisation et cette question est toujours au cœur du débat sur l'ouverture de la délivrance du diplôme national de master à des opérateurs non publics.

On peut en particulier, avec la facilité qu'octroie le recul, regretter que cette grande réforme n'ait pas été plus mise au service d'une réflexion en profondeur sur le lien entre nos deux principaux systèmes de formation, *i.e.* le système mis en place par les universités et celui des grandes écoles. Le titre d'ingénieur ayant été immédiatement reconnu comme conférant le grade de master (il ne s'agit bien sûr pas ici de remettre en cause cette reconnaissance), il n'y a pas eu d'opportunité d'une discussion plus avant sur le contenu de ce grade de master qui aurait pu être profitable à la définition même du diplôme national de master. Ce lien entre nos deux systèmes de formation est aujourd'hui au cœur du débat<sup>6</sup>.

Tout au long de cette période de mise en place du nouveau système LMD, plusieurs éléments de régulation sont intervenus. La démarche contractuelle est le premier de ces éléments. Il a permis d'évoluer d'une approche formation par formation à un examen de la politique de formation d'un établissement ce qui a redonné une cohérence à cette notion d'opérateur de formation. La notion de vague contractuelle<sup>7</sup> a aussi introduit un processus d'évolution / amélioration en continu qui, s'il permet d'être réactif (surtout en phase de mise en place d'un nouveau système), est souvent un frein pour la stabilisation (notamment des intitulés) et un prétexte à une remise en cause permanente.

Nous y reviendrons mais il faut aussi souligner dans les éléments régulateurs, la création du RNCP<sup>8</sup> qui a conduit à une réflexion sur les formations en termes de compétences. Cette réflexion n'est pas uniquement descriptive, c'est aussi une nouvelle approche où la conception même d'une formation est induite par la définition des compétences.

Enfin, la mise en place du LMD s'est accompagnée de la création de comité de suivi. Le comité de suivi master, auquel participe l'ensemble des acteurs représentés au CNESER, a pu traiter des questions à mesure de leur apparition, à la demande du Ministre ou de la DGES<sup>9</sup>, mais aussi, par sa capacité d'auto-saisine. Ce rapport est en grande partie le fruit de toutes les réflexions menées au sein de ce comité.

<sup>5</sup>qui correspond pour les établissements à la première réhabilitation des formations de type LMD.

<sup>6</sup>Cette réflexion est en cours sous la responsabilité du Professeur C. Philip.

<sup>7</sup>L'examen de l'ensemble des établissements est actuellement étalée sur 4 ans.

<sup>8</sup>Répertoire National des Certifications Professionnelles

<sup>9</sup>Direction Générale de l'Enseignement Supérieur

### 1.3 Grade, titre et diplôme

Ce rapport, comme l'a souhaité la Ministre, a pour cible **le diplôme national de master (DNM)**. Cependant, il est impossible de ne pas faire aussi une incise sur l'ambiguïté introduite par les textes de 2002, et bien sûr, celle liée à l'utilisation du même terme pour désigner ce diplôme national et le grade qu'il confère.

Le décret n° 2002-481 du 8 avril 2002 (cf annexe A-7) a précisé les rôles respectifs des notions de grades, titres et diplômes.

*Les grades fixent les principaux niveaux de référence de l'Espace européen de l'enseignement supérieur.*

*Les grades (...) sont conférés aux titulaires de diplômes nationaux de l'enseignement supérieur délivrés sous l'autorité de l'Etat selon la réglementation propre à chacun d'eux.*

*Les diplômes nationaux sanctionnent chaque étape du déroulement des études supérieures dans un domaine de formation particulier mentionné dans l'intitulé du diplôme.*

Dans cette architecture, le diplôme national de master confère donc le grade de master. Ce grade est également conféré par d'autres diplômes ou titres et notamment par le titre d'ingénieur (cf annexe A-9).

Depuis l'entrée en vigueur de la loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU), le grade de master sanctionne maintenant la fin du deuxième cycle universitaire<sup>10</sup>.

Ce cadre très général, et notamment l'articulation entre grade et diplôme, s'il peut se concevoir d'un point de vue théorique, n'a pas trouvé sa vraie justification au sein de la communauté universitaire et encore moins au delà, chez nos partenaires du monde socio-économique. De plus, la préexistence de filières diplômantes nommées master en amont de la réforme LMD (que ce soit le label proposé par la conférence des grandes écoles ou les *master of science*, *MBA*<sup>11</sup> délivrés par d'autres écoles), n'a pas contribué à installer sereinement ce nouveau cadre.

Le grade de master fixant un niveau de référence acquis par le biais de différents diplômes, celui-ci devrait pouvoir être défini comme socle commun de savoirs, aptitudes et compétences acquis par des parcours différents. Ce n'est malheureusement pas le cas actuellement et aucun travail n'a été mené pour tenter de définir ce qui justifie qu'un titre d'ingénieur, un diplôme de restaurateur du patrimoine ou un diplôme national de master confèrent identiquement le grade de master<sup>12</sup>

### 1.4 Organisation du rapport

Ce rapport est organisé en trois parties principales

1. La première partie (cf section 2) est une réflexion générale sur ce qui fonde le cursus qui conduit au diplôme national de master. Cet état des lieux est un prétexte à repositionner les enjeux de ce niveau de formation.

<sup>10</sup>Article 35 : Au cours de chaque cycle sont délivrés des diplômes nationaux ou des diplômes d'établissement sanctionnant les connaissances, les compétences ou les éléments de qualification professionnelle acquis. Les grades de licence, de master et de doctorat sont conférés respectivement dans le cadre du premier, du deuxième et du troisième cycle.

<sup>11</sup>Master of Business Administration

<sup>12</sup>Si ce n'est dans beaucoup de cas la durée des études post-baccalauréat dans le modèle initial du 3-5-8.

2. La partie suivante (cf section 3 aborde les questions principales sous-jacentes à la mise en œuvre de ce cursus. Les questions qui sont alors abordées sont volontairement limitées dans leur nombre. Le plus souvent, ces questions donnent lieu à des différences d'appréciation voire des oppositions tant sur l'appréhension des enjeux que sur les solutions qui peuvent être proposées.
3. La troisième partie (cf section 4) est le résultat du travail du comité sur le cahier des charges. Cette partie reprend, de manière synthétique, les éléments qui fondent la construction, l'évaluation et l'accréditation d'une offre de formation. Il est en particulier destiné aux acteurs qui conçoivent et font vivre au quotidien les formations conduisant au diplôme national de master.

Au delà de ces trois parties principales, le rapport est complété par une section relative, actualité oblige, à l'inscription de la formation des enseignants dans un cursus de master (cf 5 et par des annexes.

Dans son contenu mais aussi dans sa forme, le rapport reprend de très nombreux éléments publiés précédemment dans les différents avis du Comité master. Afin de ne pas trop alourdir la forme de ce rapport, ces citations ont été incluses dans le texte sans qu'il y ait un système de référencement exhaustif. Cependant, la totalité des avis est jointe en annexe.

## 2 Le Master

### 2.1 La genèse

L'application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (cf annexe A-8 se traduit par une architecture des études fondées principalement sur les trois grades Licence, Master et Doctorat. L'arrêté du 25 avril 2002 (cf annexe A-6) crée le diplôme national de master, conférant le grade de master.

Conformément à 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* et 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 et les éléments de référence qui le déterminent.

Ce cadre très général s'est progressivement affiné grâce à la réflexion collective à laquelle le comité de suivi master a participé activement depuis 2002 (cf tous les avis du comité regroupé dans l'annexe A-5).

Ce contexte général européen est le fruit d'un 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.

### 2.2 Les enjeux à venir

Cette genèse liée à un contexte européen nous pousse bien sûr à considérer le master comme un élément de la politique de notre pays en regard du contexte international. Même si les comparaisons sont souvent trompeuses, il n'est pas sans intérêt de regarder ce qui se passe ailleurs dans le monde. Depuis de nombreuses années, on constate dans l'ensemble des pays de l'OCDE une élévation du niveau de formation. On notera d'ailleurs que selon l'OCDE<sup>13</sup>, *l'élévation du niveau de formation est favorable, non seulement à la croissance, mais aussi à l'égalité des chances sur le marché de l'emploi.*

Si cette dernière remarque pourrait nous éloigner du sujet de ce rapport, elle est quand même importante car elle milite pour la poursuite du développement de notre offre de formation supérieure et notamment au niveau master. En effet, le niveau licence est déjà largement accessible et tant ses missions que des moyens doivent être revus dans le cadre du plan licence. Par ailleurs, le doctorat reste un diplôme très spécialisé. Il nécessiterait non pas une réforme (la mise en place des écoles doctorales a déjà été une grande modification) mais une poursuite de son insertion réelle dans l'ensemble de l'offre de formation (cf quelques propositions en section 3.2.3).

Entre ces deux niveaux de qualifications, se trouve le master. Cela lui confère une position cruciale entre un diplôme encore généraliste, la licence et un diplôme très spécialisé, le doctorat.

Après l'objectif de 80% d'une classe d'âge au baccalauréat déjà fixé par la loi Jospin de 1989<sup>14</sup>, un des objectifs de la Loi d'orientation pour l'avenir de l'école de François Fillon, est d'atteindre 50% d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur. Si cela concerne bien sûr en premier lieu le niveau Licence, il y aura obligatoirement également un impact au niveau Master. Cette *nouvelle*

<sup>13</sup>Regards sur l'Education 2007, pages 13-17.

<sup>14</sup>Loi d'Orientation sur l'Education du 10 juillet 1989

*massification*<sup>15</sup> doit être le prétexte à une réflexion sur notre système de formation supérieure en termes d'organisation, de financement, de diversification des filières. . .

La nouvelle massification de l'enseignement supérieur ne peut se faire à *budget constant* et encore moins avec une baisse des dépenses par étudiants. Cependant, comme le remarque le rapport de l'OCDE, *l'argent ne fera pas tout à lui seul*. Au sein de cette évolution de notre système éducatif, les établissements publics doivent être mieux armés pour pouvoir répondre efficacement aux enjeux de la formation supérieure.

En premier lieu, cela passe par la poursuite des réformes sur le statut et l'organisation des établissements d'enseignement supérieur et notamment des universités. Si la récente Loi relative aux libertés et responsabilités des universités a renforcé l'autonomie de ces établissements, elle ne dédouane pas l'Etat de sa responsabilité en tant que tutelle de ces établissements. La politique contractuelle doit être renforcée et en particulier sur les engagements de l'Etat. L'exemple des CPER<sup>16</sup> montre bien que si les collectivités tiennent largement leurs engagements, il n'en est pas de même avec l'Etat. La responsabilisation de tous les acteurs doit donc être effective pour permettre au système d'évoluer dans le bon sens.

A ce titre, la loi LRU dans sa modification de l'article L.711-1 du code de l'éducation, renforce le rôle du contrat comme cœur de l'expression de la politique stratégique des universités. L'Etat doit donc assumer son rôle en s'engageant formellement dans ces contrats tant sur les moyens financiers que sur la politique d'emplois.

Au delà des cursus de licence et de master, c'est aussi le niveau doctorat qui doit être examiné afin de permettre une vraie reconnaissance de ce diplôme dans l'ensemble du schéma socio-économique.

De plus, la formation initiale ne doit pas être la seule voie de formation et il est nécessaire de poursuivre la réflexion visant à développer l'accès au supérieur dans le cadre de la formation par alternance, par apprentissage et plus généralement dans une vraie approche de la formation tout au long de la vie. En effet, il est temps d'en finir avec la "culture" française qui fait des études une approche quasi unique en formation initiale. Si l'on entend un large consensus autour du concept de formation tout au long de la vie, on en voit peu les effets dans le développement de la formation continue diplômante.

Le niveau master est le lieu privilégié de cette formation continue mais aussi de la VAE<sup>17</sup>. Un plan volontariste doit être proposé aux acteurs de la formation supérieure. Ce plan (comme le préconise le rapport Schwartz<sup>18</sup>) induit aussi une vraie reconnaissance de l'engagement des enseignants et enseignants-chercheurs dans cette mission de l'enseignement supérieur.

Ces réformes doivent être élaborées avec l'ensemble des partenaires de l'enseignement supérieur. A ce titre, les comités de suivi doivent être pérennisés, en tant que laboratoires de réflexion.

## 2.3 Les éléments constitutifs

Tout en étant naturellement le diplôme de référence pour l'accès au grade de master, le diplôme national de master doit aussi trouver sa place en terme de reconnaissance des milieux socio-économiques

<sup>15</sup> sans bien sûr aucune mesure de comparaison avec ce qu'a été la vraie massification de l'enseignement supérieur

<sup>16</sup> Contrat de Projets Etat Région

<sup>17</sup> Validation des Acquis de l'Expérience

<sup>18</sup> Réflexion sur l'avenir des personnels de l'Enseignement Supérieur, rapport de la commission présidée par R. Schwartz, à la Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, juin 2008

comme avaient su le faire le DEA et le DESS dont le master n'est pas la simple continuation.

Tout d'abord, le cursus de master, tel que définit précédemment, est un cursus conduisant à la validation de 120 crédits ECTS et il est pour cela construit autour de 4 semestres. Cette notion de semestrialisation était un des points forts de la réforme LMD, nous y reviendrons car il est clair que nous n'avons pas été au bout de cette réforme (cf section 3.1.2).

L'introduction de la notion de crédits transférables avait bien sûr une motivation initiale de voir se développer la mobilité européenne. Nous reviendrons sur les conditions du développement de cette ouverture non seulement européennes mais plus généralement internationale car si le système des crédits transférables contribue à cette ouverture, il ne peut en être le seul levier (cf section 4.4).

la notion de crédits a surtout introduit un changement de point de vue sur la formation. Au cœur du système LMD, il y a aussi la volonté de permettre à chaque étudiant de construire son propre parcours, au service de son projet personnel et professionnel.

Bien sûr, beaucoup ont alors contesté cette approche en laissant penser qu'un diplôme ne serait plus qu'une accumulation de crédits et que selon la formule de l'époque, *un tas de briques n'était pas un mur*. Mais il est indispensable que cette nouvelle *liberté* laissée à l'étudiant soit mise au service d'une responsabilisation de celui-ci, *i.e.* au service d'un vrai projet professionnel. Et donc, cela renforçait le devoir des établissements d'enseignement supérieur d'aider à l'émergence de ce projet et ceci dès la licence. Cette orientation active est encore au cœur des débats aujourd'hui et la nouvelle mission donnée aux universités par la récente LRU entérine cette nécessité d'accompagnement.

C'est pourquoi, pour garantir la cohérence du processus de formation, il est indispensable que l'équipe de formation soit unique pour le diplôme concerné et donc pour les 4 semestres.

Ensuite, au cœur de la notion de master, il y a l'adossement à la recherche qui sera détaillé largement dans ce rapport (cf section 3.3). Avec le risque de la dénaturation du concept, on peut le résumer en disant que la formation doit s'appuyer sur la recherche scientifique et technologique sous des formes cohérentes avec les objectifs recherchés.

La finalité d'un diplôme national de master est l'insertion professionnelle. Celle-ci peut être immédiate ou bien dans le cadre d'une thèse de doctorat, qui est de fait une première insertion professionnelle dans le métier de la recherche. De part cette finalité, il est normal que tout cursus soit conçu en regard de l'ensemble des attentes de la société : possibilités d'emploi, avancée de la recherche, souhaits des étudiants.

De plus, le master est un diplôme dont la validation induit l'acquisition de compétences larges et surtout intégratrices. Car c'est à ce niveau que l'on demande aux étudiants de développer des capacités de mise en situation de savoirs multiples. Cela induit un processus d'évaluation qui laisse une place prépondérante à l'évaluation formative et donc au contrôle continu. Le Comité Licence a entamé une large réflexion sur les processus d'évaluation et cette réflexion doit être poursuivie au niveau master en y intégrant cette spécificité.

Enfin, le master n'a pas vocation à se limiter à la seule formation initiale, bien au contraire et il doit être accessible par la formation continue, encore bien peu développée en France où la reprise d'études et plus généralement la formation tout au long de la vie est encore plus un concept qu'une réalité.

## 2.4 Savoirs & Connaissances, Aptitudes, Compétences

Très souvent, il est nécessaire de définir les contenus en termes d'acquis de l'éducation et de la formation. Dans ce rapport, le choix a été fait de se référer au cadre européen des certifications (cf annexe A-3) qui définit trois notions : les savoirs, les aptitudes et les compétences.

**Savoir** : Le résultat de l'assimilation d'informations grâce à l'éducation et à la formation. Le savoir est un ensemble de faits, de principes, de théories et de pratiques liés à un domaine de travail ou d'étude.

**Aptitude** : La capacité d'appliquer un savoir et d'utiliser un savoir-faire pour réaliser des tâches et résoudre des problèmes.

**Compétence** : La capacité avérée d'utiliser des savoirs, des aptitudes et des dispositions personnelles, sociales ou méthodologiques dans des situations de travail ou d'études et pour le développement professionnel ou personnel.

## 2.5 La généralisation du LMD

La mise en place du système LMD a conduit à une reconfiguration de l'offre de formation. Les trois niveaux mis en avant par ce système sont la référence pour de nombreuses autres formations qui souhaiteraient s'en rapprocher<sup>19</sup>. Le secteur paramédical est un de ces secteurs mais il n'est pas le seul. Toute la démarche mise en œuvre par la CEFDG<sup>20</sup> est un autre exemple de l'impact du système LMD sur un système de formation jusque là isolé du système universitaire.

L'objectif n'est pas ici de formuler des propositions sur ce thème qui est complexe mais de rappeler un principe simple :

**Une formation qui conduit à un niveau de savoirs, aptitudes et compétences permettant notamment la poursuite en thèse de doctorat et validant les éléments fondamentaux du cahier des charges, à vocation à conduire à une diplomation au niveau master.**

<sup>19</sup>Le *désir de LMD* d'après l'expression de JP Korolitsli.

<sup>20</sup>Commission d'Evaluation des Formations et Diplômes de Gestion

### 3 Les questions principales

Il est toujours difficile de mettre en avant tel ou tel aspect d'une question. Cependant, plutôt qu'une approche exhaustive, cette section du rapport met l'accent sur quelques points qui se retrouvent au cœur de toutes les réflexions et surtout de tous les débats (avec le plus souvent une absence de consensus tant sur l'approche des enjeux que sur les solutions proposées).

La section suivante reprendra de manière plus exhaustive les points essentiels qui fondent un cursus de master dans une approche plus normative, *i.e.* sous la forme d'un cahier des charges.

#### 3.1 Un cursus de 4 semestres

Le Comité a réaffirmé (cf annexe A-5.7) son attachement à ce que le cursus de master soit conçu comme un cursus de 120 crédits dont la validation est organisée sur 4 semestres<sup>21</sup>. Cependant, la persistance de débouchés au niveau maîtrise et notamment dans la fonction publique par le biais des concours, a contribué à maintenir une division de la formation en deux années séparées.

##### 3.1.1 Y, T, I ou A ?

Depuis 2002, de très nombreuses organisations de ces semestres ont été proposées :

- Le modèle en "Y" : C'est le modèle qui était le plus courant dans la phase dite du LMD1 et qui recouvrait la réalité de l'offre universitaire, à savoir des maîtrises suivies d'une orientation entre deux filières, l'une professionnelle, le DESS et l'autre recherche, le DEA. Dans cette approche, les deux premiers semestres sont consacrés à un tronc commun entre plusieurs spécialités qui s'expriment sur la deuxième partie du cursus. L'orientation en fin de S2 est souvent liée à une sélection et donc à une mise en concurrence des spécialités. Ce modèle peut tout à fait être un modèle de master sur 4 semestres s'il y a une vraie continuité des équipes de formation.
- Le modèle en "T" : Ce modèle est surtout adapté aux filières et disciplines où il y a convergence forte entre les finalités recherche et insertion immédiate post master. C'est le plus souvent le dernier semestre qui servait de différenciation entre les MP<sup>22</sup> et MR<sup>23</sup>. Ce semestre est consacré dans la plupart des cas à la mise en situation métier, par un stage. C'est le modèle qui milite le plus pour une disparition d'une frontière stricte et diplômante entre les deux finalités du cursus. La cohérence entre les 4 semestres y est plus forte que dans le modèle précédent.
- Le modèle en "I" : Le modèle en "I" ou modèle tubulaire se retrouve souvent sur les anciennes filières de type IUP<sup>24</sup>. Le passage au LMD s'est le plus souvent traduit par une sortie décalée d'un an (la sortie des IUP se faisait au niveau maîtrise) avec une refonte des contenus. La logique de ce modèle est bien sûr d'avoir une sélection à l'entrée du cursus (comme le faisait les anciens IUP) et de conduire les étudiants au niveau master en deux ans.
- Le modèle en "A" : Ce modèle est moins courant. Il présuppose une base différenciée sur les deux premiers semestres et une spécialisation commune sur la deuxième partie du cursus. Il est adapté bien sûr aux exigences de la double compétence. L'intitulé du master, et donc ce qui caractérise en premier le cursus suivi, est donné par la spécialisation, indépendamment du cursus initial suivi.

<sup>21</sup>Qui seront par la suite dénommés S1, S2, S3 et S4.

<sup>22</sup>Master Professionnel

<sup>23</sup>Master recherche

<sup>24</sup>Institut Universitaire Professionnalisés

Faut-il privilégier un modèle ? Les besoins de la société et de l'économie s'expriment de manière complexe et il serait déraisonnable de chercher à imposer un modèle unique pour la réponse que peut y apporter le système de formation. Cependant, quel que soit le modèle choisit, il doit s'inscrire dans une véritable approche en 4 semestres coordonnés et non pas en une succession de semestres sans lien.

Pour cela, le modèle retenu, mis en œuvre par une équipe de formation unique, doit permettre la mise en place d'un projet personnel et professionnel pour l'étudiant - et intégrant en particulier un semestre d'échange dans un autre établissement d'enseignement supérieur en France ou à l'étranger.

Pour réaliser cet objectif et donc une vraie préparation à l'insertion professionnelle (qu'elle soit immédiate ou dans le domaine de la recherche par une poursuite en doctorat), il est nécessaire de disposer de temps et de pouvoir organiser une formation sur la durée de 4 semestres sans avoir à tenir compte aussi des débouchés au bout de 2 semestres validés.

Il est évident que cette préparation à l'insertion professionnelle devrait pouvoir aussi démarrer dès le L3, même pour un étudiant continuant en master.

### **3.1.2 La semestrialisation**

La réforme LMD devait instaurer un principe d'organisation autour de la notion de semestre. Si on en a vu des conséquences en termes pédagogiques (et pas encore totalement abouties), notre organisation de l'enseignement supérieur n'a pas fait le pas d'une vraie organisation en semestres. Cela veut bien sûr dire essentiellement que le statut d'étudiant ne serait plus implicitement "annuel" mais obtenu par une inscription semestrielle.

La conséquence principale de la vraie semestrialisation, c'est la possibilité offerte théoriquement à chaque étudiant de pouvoir suivre une unité d'enseignement (UE) sur chaque semestre (ou du moins pour la plupart des unités d'enseignement car on imagine bien sûr que les réseaux de contraintes entre les UE ne peuvent pas tout permettre). Cela induit bien sûr une nouvelle organisation des UE et un coût important pour les établissements (en moyens humains mais aussi en disponibilité de plates-formes dans les matières expérimentales<sup>25</sup> De plus, on peut tout à fait imaginer que les semestres où la partie principale est composée d'un stage ne puissent pas être proposés dans les mêmes conditions quel que soit le moment de l'année. En soit, ces contraintes sont déjà un frein suffisant pour ne pas déployer la totalité du concept de semestrialisation.

Cependant, au delà de ces contraintes liées à l'établissement, il existe aussi de nombreuses contraintes et conséquences sur le statut et la vie des étudiants qu'il est nécessaire d'appréhender en amont par une étude poussée et notamment sur les points suivants :

- Frais d'inscription : En première approximation, on peut imaginer que cela soit simple de fragmenter les droits d'inscription sur chaque semestre. Mais, au delà du coût évident pour les établissements de procéder à plusieurs phases d'inscription, cela nécessite de définir en amont ce que veut dire être inscrit dans un semestre. Est-ce être inscrit dans l'établissement pour suivre les unités d'enseignement associées à un semestre donné ? Est-ce que cela donne le droit de suivre toute unité d'enseignement quel que soit son rattachement à un semestre particulier ? Est-ce tout simplement le fait de s'inscrire à au moins une UE qui définit le fait d'être inscrit ? Ne va-t-on pas plutôt vers une inscription aux unités d'enseignement ?
- Evaluation : Quid de la deuxième session décalée si on veut éviter que la durée d'évaluation ne soit trop importante dans le semestre au détriment des phases d'acquisition ? Il faut en effet que

<sup>25</sup>Bien que cette contrainte sur les plates-formes puisse aussi être un moyen d'en mieux optimiser l'utilisation.

l'étudiant soit en mesure de connaître la totalité de ses résultats pour adapter son inscription. C'est déjà le cas actuellement mais dans une moindre mesure car l'organisation des UE reste très annuelle.

- Mobilité : La semestrialisation devait favoriser la mobilité nationale et internationale, comment peut-on relancer cette mesure ?
- Patrimoine : Comment peut-on utiliser au mieux le concept d'organisation en semestre pour optimiser le patrimoine universitaire. Le patrimoine actuel, la réglementation et les moyens humains sont-ils aptes à supporter une vraie semestrialisation ?
- Logement : comment faire en sorte que le logement puisse s'adapter au concept de semestre tant sur le parc public que sur le parc privé ? Quels sont les droits des étudiants *vs* leur logement s'ils ne se réinscrivent pas immédiatement dans un autre semestre (notamment pour un statut de salarié en parallèle de leurs études) ?
- Couverture sociale : Peut-on ramener les droits actuellement annuels sur des semestres ?
- ...

Sur l'ensemble de ces points, il est nécessaire de repérer les points de fragilisation du statut étudiant induits par la semestrialisation et leur apporter des réponses avant tout changement du système.

### 3.1.3 La double compétence

Une compétence complémentaire est acquise en master lorsque, après une licence et généralement deux semestres de master dans une discipline majeure, l'étudiant suit des enseignements différents de cette majeure (par exemple informatique après des études de chimie). On est donc le plus souvent dans le modèle A. De telles formations existaient sous la forme de DESS ou d'une dernière année de spécialisation en école d'ingénieur. Il serait regrettable que le passage en LMD fasse disparaître ce type de formation, ou en réduise fortement la lisibilité. En effet, le seul but de ces filières n'était pas la réorientation d'étudiants en recherche de débouchés plus attractifs.

La double compétence répond aussi à un besoin, souvent limité dans le temps, de spécialistes aptes à appréhender deux secteurs. Le public peut alors être en formation initiale ou continue. On trouvait donc dans cette catégorie des formations liées à des niches et des formations plus généralistes de type CCI<sup>26</sup> qui visaient plus la reconversion.

Le système LMD a rendu ce type d'organisation paradoxalement plus simple en organisation mais beaucoup plus dur en dénomination, l'intitulé du master devant rendre compte d'un cursus de 120 crédits.

Les établissements doivent pouvoir afficher dans leur offre de formation des cursus conduisant, au niveau de la mention ou de la spécialité, à des masters donnant une compétence complémentaire. L'annexe descriptive au diplôme précisera les compétences acquises pendant la première partie des études de master (par exemple autour d'une majeure) et celles obtenues pendant la spécialisation en master.

Une position consiste à autoriser dans certaines filières des arrivées au niveau M2 d'étudiants de M1 d'autres disciplines. Mais si ces entrées sont majoritaires (*i.e.* on reproduit l'ancien schéma du DESS double compétence), alors que représente le M1 et quels débouchés a-t-il ?

La filière CCI est très présente sur le territoire. Compte tenu de son existence en tant que DESS double compétence et de sa pérennisation dans le système LMD, c'est un très bon exemple qu'il faut

<sup>26</sup>Compétences Complémentaires en Informatique

maintenant interroger pour mesurer les difficultés posées par le système LMD.

La double compétence peut aussi trouver une solution dans un modèle *Master of Advanced Studies* qui correspond vraiment à une spécialisation sur un an, la partie M1 étant obtenue par équivalence sur le cursus passé ou par VAE. Cependant, peut-on maintenir cela dans un diplôme national ou doit-on limiter la double compétence à des diplômes (ou labels) d'établissements comme le font les écoles d'ingénieurs avec le mastère spécialisé. La frontière entre un "vrai" master et un simple label sur la quantité de travail demandé et la durée des études. Le problème nécessite une analyse en profondeur, ne serait-ce que pour savoir si un étudiant n'ayant qu'un mastère avancé sans master préalable pourra demander une validation à terme sur le grade de master.

La pertinence d'une approche spécifique de la double compétence doit être une réflexion à mener avec les partenaires socio-économiques, au delà des niches qui demandent des réponses spécifiques. Si cette demande a vocation à croître et plus particulièrement dans le cadre de la formation initiale, il sera nécessaire de trouver une organisation spécifique au sein du système LMD qui puisse y répondre.

### 3.1.4 Le double cursus

Historiquement, ce que l'on nomme double cursus était principalement la possibilité offerte aux élèves ingénieurs de valider un DEA en parallèle avec leur dernière année d'école d'ingénieur (EI). Cela avait pour objectifs, d'une part de faire découvrir l'activité de recherche à ces élèves ingénieurs<sup>27</sup>, et d'autre part de leur permettre de poursuivre en thèse. Dans ce schéma, les étudiants de DESS ne pouvaient à l'époque obtenir la possibilité de faire un tel double cursus. On assistait aussi avec ces doubles cursus à un brassage de publics divers.

La donne n'est plus la même. Tout d'abord, la place de la recherche a largement été revalorisée au sein des EI et l'objectif actuel est plus de faire découvrir la recherche (ses enjeux, ses méthodologies. . .) à la totalité des élèves ingénieurs et pas uniquement dans le but d'en attirer quelques uns vers un cycle de doctorat. Cette sensibilisation, à l'image du modèle du master, peut être organisée par l'EI si elle en a la capacité ou par des collaborations avec d'autres institutions. Ces collaborations ont de toutes façons intérêt à être réfléchies dans le cadre d'une politique de site.

Par ailleurs, l'arrêté du 7 août 2006 précise que *pour être inscrit en thèse, le candidat doit être titulaire d'un diplôme national de master ou d'un autre diplôme conférant le grade de master, à l'issue d'un parcours de formation établissant son aptitude à la recherche*. La référence est donc maintenant le grade de master qui est conféré par le titre d'ingénieur. Il est simplement nécessaire que le cursus d'ingénieur prenne en compte cette formation à la recherche. Le passage par le master recherche n'est donc plus une obligation<sup>28</sup>. On notera au passage que la même règle s'applique pour les étudiants inscrits dans un master à finalité professionnelle.

Si la notion de double cursus n'est donc plus autant d'actualité (l'accumulation de diplômes est remplacée par une extension des savoirs, aptitudes et compétences acquis, ce qui est préférable), il n'en reste pas moins que la notion de brassage était un réel avantage. Il faut donc favoriser les échanges entre les deux systèmes (master et titre d'ingénieur) mais des échanges dans les deux sens. Ces échanges ne se conçoivent pas uniquement dans un cadre université-écoles mais aussi entre écoles. Ils s'intègrent donc naturellement dans une politique harmonisée de site (le rôle des PRESPôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur dans cette harmonisation reste à définir) qui peut tout à fait s'accomplir sans la création de structures supplémentaires et sans contrainte du double diplôme.

<sup>27</sup>Cette mise en contact avec la recherche est une des demandes fortes de la CTI.

<sup>28</sup>Même si le diplôme national de master est toujours requis pour pouvoir candidater à une allocation de recherche.

Au cœur de ces échanges il y a bien sur une réelle volonté de proposer aux étudiants des compléments et des ouvertures tant scientifiques que méthodologiques en regard de leur cursus de référence. Ces échanges doivent d'ailleurs déjà pouvoir s'établir entre finalités d'un même cursus au sein du diplôme national de master.

## **3.2 Finalités du cursus**

L'arrêté relatif aux diplôme national de master d'avril 2002 (cf annexe A-6) 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 organisée pour partie au sein des écoles doctorales conformément aux dispositions de l'arrêté du 25 avril 2002 susvisé.*

De fait, cette disposition introduit deux diplômes distincts. Le master professionnel n'est précisé dans aucun autre texte. Le master recherche était précisé dans l'arrêté du 25 avril 2002 relatif aux études doctorales. Depuis, l'arrêté du 7 août 2006 relatif à la formation doctorale ayant abrogé cet arrêté relatif aux études doctorales, nous sommes dans une zone d'ambiguïté réglementaire.

Seul donc subsiste le diplôme national de master. Cependant, au delà de cette ambiguïté réglementaire, il est incontestable que les deux finalités subsistent à minima par continuité de la référence DEA/DESS. Au fil des campagnes d'habilitation, la différence entre ces deux finalités est devenue de moins en moins évidente (avec bien sûr des variations disciplinaires). La question de leur existence explicite s'est donc naturellement posée.

### **3.2.1 Le rapprochement des finalités professionnelle et recherche**

Le rapprochement des deux finalités du cursus de master est une évolution souhaitable en ce qu'il permet de prendre en compte les évolutions déjà en cours dans les universités et favorise la convergence au sein du système d'enseignement supérieur européen. L'adoption d'un diplôme unique est un moyen de concrétiser ces évolutions.

D'un point de vue purement littéral, les dénominations *professionnelles* et *recherche* ne sont pas satisfaisantes puisqu'elles créent une opposition entre professionnel et recherche. On constate depuis de nombreuses années que la recherche n'est pas perçue comme un débouché par les étudiants. La suppression de ces deux vocables permettra de contribuer à faire de l'activité de recherche une véritable activité professionnelle puisque liée à des métiers bien identifiés. Il est temps de faire rentrer les métiers de la recherche dans le cas général des débouchés du master.

Bien sûr cette remarque préliminaire n'est pas en soi une justification à la clarification sur les finalités du diplôme national de master. Si l'on s'attache plus au fond et à ce qu'est réellement le besoin de notre société au niveau master, il est indéniable que les critères majoritaires restent la réactivité et l'adaptabilité à des nouveaux contextes et la capacité à générer et accompagner l'innovation (tant dans les secteurs économiques qu'en recherche). Pour atteindre ces objectifs, la formation de tout étudiant au niveau master doit obligatoirement s'appuyer sur un adossement à la recherche mais aussi sur une compréhension des enjeux et mécanismes de l'environnement. Même si on peut toujours trouver des contre exemples, il n'y a plus de recherche sans prise en compte des enjeux sociétaux et environnementaux (en termes de conséquences mais aussi en termes de besoins). Ce positionnement ne vaut pas que pour les sciences car l'innovation n'est pas que technologique.

De même, il n'y a plus d'activités socio-économiques qui puissent se développer indépendamment des activités de recherche qui lui sont liées et des innovations qui peuvent et doivent en découler. L'objectif est bien de permettre des fertilisations croisées entre les approches productives, entrepreneuriales, scientifiques et culturelles. Ces fertilisations croisées présupposent une capacité de communication entre les différents acteurs. Le rapprochement des deux voies peut contribuer à cet objectif.

Il ne s'agit pas bien sûr de militer pour une formation unique mais bien de construire des formations sur 2 ans qui permettent aux étudiants qui souhaitent poursuivre en thèse de connaître les enjeux socio-économiques de leur domaine et à ceux qui souhaitent s'intégrer en dehors du secteur de la recherche d'avoir été sensibilisés aux enjeux et questionnements de la recherche dans leur secteur d'activité.

Ces fertilisations croisées doivent pouvoir atténuer la dichotomie dont souffre trop notre système français et notamment l'absence de dialogue entre les secteurs, non pas par volonté idéologique mais par méconnaissance. Quel cadre sait réellement ce qu'est le travail d'un chercheur ? Quel chercheur sait réellement ce qu'est le travail d'un cadre ? Dans les modèles en "T", en "Y" ou en "Λ", on imagine tout à fait la place que peut prendre cette fertilisation croisée. Dans un modèle "I", plus tubulaire, les échanges sont aussi possibles avec d'autres filières complémentaires ou bien avec d'autres institutions comme cela a déjà été évoqué pour le lien entre le cursus de master et le cursus d'ingénieur. Il n'y a pas de modèle ou d'organisation à privilégier mais une culture de l'ouverture. Il ne s'agit pas de faire de tous les étudiants des chercheurs ou des entrepreneurs mais bien de leur donner les capacités d'échanger sur une compréhension partagée des enjeux.

Cette réflexion n'est pas uniquement liée au secteur des sciences "dures" et surtout des sciences de l'ingénieur. N'y a-t-il pas en effet un réel avantage à faire connaître les enjeux des recherches en linguistiques pour les étudiants qui se préparent à un master "professionnel" sur l'ingénierie de l'information textuelle ? Les exemples sont déjà nombreux dans le secteur LLASHS<sup>29</sup> de rapprochement entre des filières recherche et professionnelle (on peut tout à fait concilier une formation à la recherche en littérature française et comparée et une formation professionnalisante aux métiers de l'édition par exemple).

Comme le signalait JM Monteil<sup>30</sup> : *la raison d'être de l'université, c'est la science, sa production, son partage et son prolongement professionnel. Il est donc essentiel d'être au clair sur les objets de la science, sur les conditions de son appropriation par les étudiants, à tous niveaux, et au-delà par nos concitoyens dans le débat public. En un mot, il faut, dans chaque champ scientifique, se poser constamment la question de l'actualité des disciplines et de leur impact professionnel.* Cette réflexion doit être collective, et ne peut être le simple fait des scientifiques.

Aujourd'hui, les filières professionnelles donnent l'impression d'un meilleur encadrement, d'un esprit de corps à l'image de ce qui se pratique dans les écoles ou dans les IUT<sup>31</sup> ou bien anciennement dans les IUP. Les filières recherche reposent encore trop sur une approche individuelle de la recherche. L'objectif de poursuite en thèse est de fait une mise en compétition des étudiants (ne serait-ce que pour les allocations de recherche) alors que la recherche est de plus en plus un travail collectif. Une évolution des approches est peut-être souhaitable.

Un autre argument est souvent avancé en faveur d'un rapprochement des deux finalités en un seul diplôme, la référence internationale. Cependant, cet argument est beaucoup plus complexe et la disparité existe aussi en dehors de nos frontières. En effet, chacun peut, par une petite balade sur les sites web des universités étrangères, trouver des libellés bien différents pour le diplôme de master. On

<sup>29</sup>Lettres, Langues, Arts, Sciences Humaines et Sociales

<sup>30</sup>Préface du rapport de Didier Truchet sur l'Enseignement Juridique.

<sup>31</sup>Institut Universitaire de Technologie

retrouve ainsi le *Master of Science (MS)*, le *Master of Applied Science*, le *Master of Engineering*, le *Master of Engineering Science*, le *Master of Engineering Studies*, le *Master of Business Administration*, le *Master of Arts* et le *Master of Studies in Law* (qui correspondent à une spécificité disciplinaire). . . Il serait erroné de vouloir faire un parallèle entre *master of science* et master recherche d'une part et *master of engineering* et master professionnel d'autre part. En effet, derrière ces termes se retrouve une très grande disparité. Ainsi, certains *master of engineering* sont obtenus après la soutenance d'un mémoire de recherche. C'est d'ailleurs le plus souvent la présence de ce mémoire de recherche qui fait la différence entre les finalités du master beaucoup plus que son intitulé.

Si l'on compare par exemple avec le système belge, on retrouve bien un master unique mais avec trois finalités : une finalité spécialisée (notre finalité professionnelle), une finalité "avancée" (notre finalité recherche) et une finalité didactique pour les enseignants du secondaire. Notre récent débat sur la mastérisation de la formation des enseignants est en phase avec cette approche du niveau master (il n'est pas question en France de créer une troisième finalité de manière explicite mais elle existera bien de manière implicite compte tenu de la spécificité des futurs masters qui s'adresseront à ces étudiants futurs enseignants).

Le consensus existe actuellement pour voir le master comme un diplôme unique sanctionnant des parcours de formation différenciés préparant à l'une autre l'autre des finalités ou les deux.

Dans son avis du 17 janvier 2007 relatif à l'actualisation de l'arrêté master (cf annexe A-5.7), le comité de suivi a tenu à préciser que l'adoption d'un diplôme unique ne doit pas se traduire par un modèle unique. Il est nécessaire de permettre des finalités différenciées inhérentes au cursus de master, notamment pour ce qui concerne :

- les moyens alloués, financiers et humains, en particulier par une réelle prise en compte des coûts relatifs à chaque filière ;
- la diversité des approches pédagogiques ainsi que les partenariats avec les secteurs socio-économiques ;
- la pluralité des critères d'évaluation avec une prise en compte de l'avis du monde professionnel concerné (incluant le secteur de la recherche) ;
- la lisibilité des dénominations, tant pour améliorer l'information et l'orientation des étudiants que pour favoriser leur insertion professionnelle, notamment par une ouverture sur la notion de métier.

### 3.2.2 La spécificité disciplinaire

Le concept de *spécificité disciplinaire* est très souvent mis en avant pour justifier une dérogation, un cas particulier. . . L'exemple le plus marquant fut peut être l'arrêté relatif au master en droit et qui en limitait l'organisation et la délivrance aux seules universités. Décidé dans l'urgence et sous la pression d'un groupe disciplinaire, cette mesure n'a heureusement pas été suivie par d'autres disciplines. Aujourd'hui, cette mesure a mené, c'est le point positif, à une réflexion de fond sur ce que doit être l'enseignement juridique<sup>32</sup> en France, indépendamment de la nature de l'opérateur qui met en œuvre cet enseignement.

En fait, il existe une spécificité de **chaque discipline ou groupe de disciplines**. Celle-ci s'exprime en premier lieu dans les contenus de formation, dans les approches pédagogiques. Elle est aussi induite par le contexte socio-économique qui environne chaque formation.

Cependant, la reconnaissance de cette spécificité n'est en aucun cas une motivation en soi pour

<sup>32</sup>D. Truchet, *76 recommandations pour l'enseignement du droit*, janvier 2007.

des dérogations aux principes qui fondent le master.

### **3.2.3 La poursuite en thèse**

L'arrêté d'août 2006 relatif à la formation doctorale a modifié les conditions d'accès à la thèse de doctorat. Comme nous l'évoquions précédemment, la nouvelle logique s'appuie sur 2 critères, posséder un diplôme conférant le grade de master et faire état d'aptitudes vis à vis de l'activité de recherche. En regard de cette nouvelle donne, la différenciation des finalités professionnelle et recherche en deux diplômes séparés n'a pas de sens puisque c'est la notion de compétences qui est primordiale et un titulaire d'un diplôme de master professionnel pourrait tout à fait exhiber ces compétences.

Pour donner une réalité à ce rapprochement des deux voies, il est nécessaire que les écoles doctorales, en tant qu'écoles professionnelles, déclinent les savoirs, aptitudes et compétences requis pour faire un doctorat. Cela permettra aux étudiants de master (mais aussi à ceux des écoles) de mieux construire leur projet professionnel.

Dans cette logique, le doctorat doit aussi pouvoir se décliner en savoirs à acquérir, aptitudes et compétences visées afin d'être, comme tout autre diplôme, inscrit au RNCP. Cette démarche doit s'inscrire dans une optique métier, celui de chercheur. Elle doit aussi concourir à la revalorisation de la recherche et de son diplôme le plus emblématique. L'insertion post-doctorale ne peut se limiter à viser les métiers de la recherche dans le secteur public et il est évident (et maintes fois rappelé dans de nombreux rapports) que le devenir des docteurs est aussi dans une insertion réussie au sein des entreprises et plus généralement du monde socio-économique.

L'arrêté d'août 2006 relatif à la formation doctorale est la résultante d'un débat sur le doctorat qui n'a pas été mené à son terme. C'était une étape importante mais beaucoup reste encore à faire. Au delà de la question du positionnement du diplôme en termes de compétences requises et acquises que nous venons d'évoquer, il reste à travailler sur les modalités de validation de cet objectif. Cela passe par un premier bilan de la mise en place des écoles doctorales (au travers du filtre de l'insertion des docteurs et de la reconnaissance du diplôme), et notamment de l'accompagnement de l'insertion professionnelle, de la place des représentants du monde extérieur dans la gestion des écoles doctorales, de l'impact des PRES...

A titre d'exemple, quelle est la position du Ministère sur le financement des modules et formations d'aide à l'insertion professionnelle par la taxe d'apprentissage (mesure adoptée par quelques écoles doctorales mais avec des interprétations réglementaires très différentes selon les sites) ?

Il apparaît donc de plus en plus indispensable de mettre en place un comité de suivi de la formation doctorale, à l'image des deux autres comités existants, qui puisse suivre les évolutions induites par l'arrêté d'août 2006 et poursuivre cette réflexion.

### **3.3 L'adossement à la recherche**

Au niveau master, quelle que soit la finalité du cursus, l'établissement doit s'appuyer sur une activité de recherche en lien avec la formation proposée. Ce lien, qui peut revêtir des aspects variés et qui peut s'appuyer sur des compétences transversales à plusieurs unités de recherche, est nécessaire pour placer les étudiants au plus près du savoir en train de se constituer dans les domaines en lien avec les objectifs de formation du master. L'activité de recherche, qui peut prendre plusieurs formes (unités de recherche reconnues - mixtes ou propres - , équipes émergentes, recherche technologique),

doit directement concerner l'établissement habilité, seul ou en partenariat avec d'autres établissements de recherche ou d'enseignement supérieur ou avec les milieux économiques, culturels ou sociaux.

Cet adossement, condition nécessaire pour que ces formations soient crédibles, vaut pour toutes les formations, même s'il peut prendre des formes différentes, faisant notamment jouer des rôles variables au monde socio-économique. Les voies visant une insertion professionnelle immédiate en milieu économique doivent joindre savoirs et pratiques, intégrant en des pôles communs les compétences apportées par les établissements d'enseignement supérieur et par les milieux économiques et sociaux. Les voies plus orientées vers les métiers de la recherche, qui doivent s'appuyer de façon encore plus étroite sur les activités scientifiques des enseignants des équipes participant à la formation, ne doivent pas négliger les aspects socio-économiques liés à leurs thématiques, facilitant ainsi l'ouverture des études doctorales vers les mondes non académiques.

Cette proximité avec la recherche, sous toutes ses formes, doit être réelle : les étudiants doivent pouvoir en tirer directement profit, pour leur formation comme pour leur insertion professionnelle. Des listes de laboratoires ou de publications scientifiques, jointes à un dossier d'évaluation, ne sont donc pas le garant d'un réel adossement à la recherche. Tout cursus doit prévoir des dispositifs permettant de s'appuyer sur les compétences de ces laboratoires et de leurs personnels, dans tous leurs aspects : production de connaissance et qualité de la recherche, lien avec les milieux professionnels, diffusion de la connaissance et de la culture, valorisation des résultats de la recherche.

Ces dispositifs d'interaction doivent être décrits dans la demande d'habilitation. Les équipes de formation de chaque master, et leurs enseignants, sont responsables de cette interaction.

Les équipes de formation et les équipes de recherche ont chacune leurs objectifs propres, et ne sont pas subordonnées les unes aux autres. Les formations dépendent des premières qui doivent, pour les masters, établir des interactions fructueuses avec les équipes de recherche, encouragées en cela par les établissements responsables de ces deux missions.

### **3.4 Gestion de l'offre de formation**

#### **3.4.1 Création d'une offre de formation**

La création d'une offre de formation relève de l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur. Il est donc difficile de cadrer précisément le processus donnant naissance à une nouvelle offre et en particulier à un nouveau cursus de master. En amont de la phase l'évaluation, on peut cependant rappeler quelques principes simples :

1. Toute offre nouvelle doit tenir compte des attentes de la société (cf section 2.3). Concernant les possibilités d'emplois (y compris dans le domaine de la recherche), la réflexion amont doit prendre en compte les avis des représentants du secteur professionnel (les employeurs potentiels, qu'ils soient du secteur public, économique, social ou bien des collectivités, les observatoires des emplois) et des métiers visés.
2. Toute offre nouvelle doit s'insérer dans la politique de l'établissement qui la porte. Elle doit donc avoir reçu l'aval de l'établissement porteur par un vote du conseil d'administration mais aussi par un examen de l'instance en charge des études et de la vie universitaire au sein de l'établissement.
3. Toute offre nouvelle doit être positionnée en regard de la politique de site (cf section 3.4.4).

### **3.4.2 Habilitation**

Le processus d'habilitation est un acte politique qui revient au Ministère, sur la base d'une évaluation réalisée par l'AERES<sup>33</sup> (concernant les formations de niveau master, l'annexe A-10 donne un exemple de la fiche d'évaluation que doit remplir l'évaluateur). Cette évaluation doit tenir compte de la qualité et de la pertinence de la formation mais aussi de la capacité de l'établissement à porter une offre de formation de niveau master.

Certes, les diplômes nationaux et les établissements qui les délivrent sont très divers, mais le fait qu'ils soient nationaux justifie d'une certaine homogénéité des procédures et des méthodologies d'évaluation des demandes d'habilitation. A cet égard, la situation actuelle, qui fait relever l'évaluation de certains de ces cursus d'approches différentes (masters professionnels dans les écoles d'ingénieurs, formations de commerce et de gestion) paraît devoir évoluer et notamment grâce à la mise en place de l'AERES. Les comités de suivi ont à plusieurs reprises proposé que tous ces diplômes, insérés dans le système LMD, soient habilités via un dispositif d'évaluation tenant compte des éléments communs indiqués dans le cahier des charges.

Ce dispositif d'évaluation peut s'inspirer de certaines des expériences positives de ces "commissions nationales d'évaluation spécialisées". Ainsi, il paraît utile de veiller à la place des professionnels dans les groupes d'experts chargés de l'évaluation des projets, ou encore de savoir évaluer des demandes urgentes avec rapidité. Le détail de la composition de ces groupes d'experts ou de ces commissions (place des professionnels, des universitaires étrangers, de représentants de divers ministères...) dépendra naturellement des champs et des objectifs de formation.

Il n'est pas souhaitable que ces groupes ou commissions soient constitués en regard de la nature institutionnelle des établissements (universités, autres EPSCP<sup>34</sup>, autres) ou des ministères exerçant la tutelle sur les établissements. En particulier, il est nécessaire à terme de mettre fin aux dispositions prévues par l'article 15 de l'arrêté relatif au master (cf annexe A-6). La mise en place du LMD doit faciliter la diffusion des cultures de ces diverses institutions afin de tirer le meilleur parti de cette diversité, et ne doit pas renforcer les découpages institutionnels très spécifiques à notre pays. Une approche commune de l'évaluation, s'appuyant sur des critères et une méthodologie connue de tous, est l'un des moyens efficaces pour y arriver. De ce point de vue, la présence d'universitaires d'autres pays européens serait généralement utile. Enfin, la composition de ces groupes ou commissions doit bien sûr être rendue publique.

Les décisions d'habilitation, prises par le Ministre en charge de l'Enseignement Supérieur, ou les ministres concernés après avis des instances consultatives, doivent tenir compte des évaluations sur chaque projet, mais aussi de questions plus globales comme l'insertion dans la politique générale de l'établissement, la politique de site, la carte nationale des formations.

Dans ce processus conduisant à l'habilitation d'une offre de formation, les instances nationales consultatives doivent être pleinement sollicitées. Notamment le CNESER doit être consulté sur la politique nationale de formation supérieure telle qu'elle résulte du processus d'habilitation. Cette consultation, si elle peut s'appuyer sur les décisions d'habilitation, ne peut se limiter à cette seule liste. Elle doit également donner lieu à une présentation, et une discussion, de la politique en termes de carte nationale des formations.

<sup>33</sup> Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur

<sup>34</sup> Établissement Public à caractère Scientifique, Culturel et Professionnel

### **3.4.3 Accréditation**

Le processus d'accréditation est un processus externe au système d'habilitation qui attribue un label (et non pas une autorisation à mettre en œuvre une offre de formation spécifique). Ce processus doit être indépendant tout à la fois des opérateurs et de l'Etat qui définit sa politique de formation.

Cependant, si l'indépendance est primordiale pour garantir la validité de ce regard extérieur, elle n'est pas en soi gage de qualité et de pertinence.

Les réactions provoquées par le classement de Shangai montrent bien tout à la fois la puissance et les limites de ces observations externes. Tout regard extérieur conduisant de fait à une comparaison entre les opérateurs, il est évident qu'il introduit une tension et donc une concurrence. Dans le cas de la formation de telles observations existent déjà sous la forme de classement et également de labélisation pour certaines disciplines.

Ce processus n'a de sens que s'il est accepté, dans les critères qu'il met en œuvre, tout à la fois par l'Etat et par les opérateurs. Il n'a de sens que s'il permet à l'Etat et aux opérateurs d'évoluer dans le bon sens. Et pour cela, il est nécessaire que ce regard extérieur porte sur l'ensemble des facettes du processus. Cela induit bien sûr la mise en œuvre de l'offre de formation par l'opérateur mais aussi la pertinence de la démarche de l'Etat sur telle ou telle filière, la qualité du processus d'habilitation et surtout, lorsque l'on étudie des opérateurs publics, la politique de moyens.

En effet, il est nécessaire de comparer ce qui est comparable. Combien de fois a-t-on entendu de comparaisons entre les taux de réussite au DEUG et ceux des écoles d'ingénieur ou d'autres filières sélectives! Même si tout le monde admet que cela n'a aucun sens (en regard des moyens et de la capacité à sélectionner les candidats), ce type de comparaison existe encore dans certains discours. Cela impose bien sûr l'examen de la mise en œuvre de l'offre de formation par l'opérateur, mais aussi celui de la pertinence de la démarche de l'Etat vis-à-vis de telle ou telle filière, de la qualité du processus d'habilitation et surtout, lorsqu'on étudie des opérateurs publics, de la politique des moyens.

Dans son récent rapport sur l'éducation, l'OCDE met l'accent sur les indicateurs qui permettent de mesurer l'efficacité d'un système de formations. C'est cette approche qu'il nous faut développer.

De plus, si l'on doit pouvoir avoir un regard sur un opérateur donné, il est évident qu'il faut aussi avoir ce même regard sur l'ensemble des niveaux d'organisation du système de formation. Entre l'opérateur et sa tutelle, ou l'Etat, les opérateurs sont souvent organisés sur un site. Ces partenariats doivent aussi être regardés.

### **3.4.4 Partenariats et habilitations conjointes**

L'organisation de l'enseignement supérieur a permis depuis longtemps de nombreux accords de partenariat entre établissements.

Le comité de suivi a plusieurs fois souhaité que la mise en place des masters soit l'occasion de renforcer, dans la clarté, ces partenariats divers. C'est important pour les politiques de sites, associant des établissements voisins, pour favoriser les cursus pluridisciplinaires, et pour développer les collaborations avec les établissements étrangers (la déclaration de Prague demande de multiplier les filières *qui reposent sur un partenariat entre institutions de plusieurs pays et permettent d'obtenir un diplôme conjoint*). Il reste que les cartes nationales et locales des formations doivent rester lisibles, ce qu'une généralisation trop systématique des habilitations conjointes pourrait brouiller. Chaque établissement doit veiller à avoir une conception stratégique de ce qui doit relever de son offre autonome et de ce

qui doit relever de collaborations.

La réglementation française prévoit explicitement deux possibilités de collaborations :

- L'habilitation conjointe entre *établissements habilités à délivrer des diplômes nationaux*. C'est ce que l'usage nomme cohabilitation (art.7 de l'arrêté master, cf annexe A-6).
- La préparation des diplômes de master *par d'autres établissements d'enseignement supérieur, liés par convention aux établissements habilités à délivrer ces diplômes, et sous la responsabilité de ces derniers* (art.8 de l'arrêté master, cf annexe A-6).

1- Éléments généraux de l'habilitation conjointe :

L'habilitation conjointe suppose que le diplôme délivré s'insère dans la stratégie de formation des établissements concernés. Elle suppose aussi des apports comparables (ce qui ne veut pas dire identiques : le cas le plus fructueux est celui où ils sont complémentaires) en termes de corps enseignant et d'adossement à la recherche. Autrement dit, on devrait considérer comme règle générale (qui n'aurait pas vocation à être absolue) qu'il ne peut y avoir habilitation conjointe que si l'absence de l'un des partenaires déséquilibre la construction du diplôme. En particulier, le retrait éventuel de l'un des partenaires doit systématiquement conduire à un réexamen de l'habilitation.

Chaque partenaire a vocation à inscrire des étudiants dans le diplôme conjointement habilité. L'absence durable, dans l'un des établissements, d'inscrits et de diplômés est un indice d'une habilitation conjointe peu équilibrée et probablement, sauf exception, peu justifiée. La délivrance des diplômes est effectuée par chaque établissement conjointement habilité, pour les étudiants inscrits dans cet établissement, après décision souveraine du jury commun.

La notion d'établissement *pilote* n'a pas lieu d'être dans le cadre d'une habilitation conjointe : les droits et les devoirs de tous les établissements associés sont analogues. C'est en ce sens que l'on peut parler d'habilitation partagée. En revanche, il est nécessaire, pour des raisons pratiques, de définir un responsable commun de ce diplôme et un correspondant par établissement associé (qui peut être, pour l'un des établissements, la même personne).

Il est souhaitable que le partenariat porte sur des niveaux équivalents (domaine-mention ou domaine-mention-spécialité) pour chaque partenaire et les établissements doivent coordonner leurs offres de formation pour présenter préférentiellement ce type d'habilitations conjointes.

Lorsque des établissements souhaitent être associés à une formation dépendant d'un autre, ils peuvent officialiser ce type de collaboration par des conventions, sans systématiquement passer par une habilitation conjointe. Dans un tel cas, l'inscription des étudiants et la délivrance des diplômes dépendent entièrement du (ou des) établissements habilités.

2- Qu'est ce qui doit exister dans toute habilitation conjointe ?

L'habilitation conjointe suppose :

- la mise en place d'une équipe commune de formation,
- une cohérence de l'adossement à la recherche dans les divers établissements concernés,
- un jury unique de diplôme,
- la capacité, pour chacun des établissements conjointement habilités, d'inscrire des étudiants en tenant compte des structures particulières de ces établissements.

Une habilitation conjointe ne peut être un simple collage de demandes distinctes. L'équipe de formation et le jury, communs aux établissements associés dans l'habilitation conjointe, doivent permettre la représentation de tous les établissements associés.

### 3- Conventions d'habilitations conjointes :

Les établissements participant à une habilitation conjointe doivent établir une convention, validée par leurs instances compétentes et portée à la connaissance des étudiants concernés, qui règle en particulier les questions suivantes :

- procédure d'admission des étudiants dans les divers établissements (aux divers niveaux du master),
- règle d'inscription des étudiants dans les divers établissements,
- règle d'utilisation des crédits ECTS pris en compte dans la formation, et rôle dans ce domaine des divers établissements (notamment en cas d'admission en cours de master),
- constitution du jury commun,
- règlement d'examen et modalités de contrôle des connaissances dans les divers semestres,
- règle de délivrance du diplôme de master,
- conditions matérielles et financières de participation des divers établissements.

Cette convention doit aussi prendre en compte la question des autres diplômes ou titres délivrés au cours du master (notamment la maîtrise et le titre d'ingénieur) et indiquer quels sont les établissements qui les délivrent (et pour quels étudiants). Le modèle de convention doit est partie intégrante des éléments soumis à l'évaluation.

#### 3.4.5 Les opérateurs de l'offre de formation

Il résulte des conclusions des conférences de Bologne, Prague et Berlin que le système LMD a vocation à devenir le référentiel commun de la totalité de l'offre de formation supérieure en Europe. Ceci a des conséquences sur les systèmes d'évaluation, le rôle de la recherche, la capacité des établissements à conférer des grades ou à délivrer des diplômes. Pour la France, ces établissements peuvent être des EPSCP ou d'autres types d'établissements, relevant de tutelles variées.

**Il est positif qu'aucun type d'institution d'enseignement supérieur ne détienne le monopole de la délivrance des diplômes nationaux de licence et de master. L'Etat, lorsqu'il habilite une institution à délivrer des diplômes en son nom, apporte une garantie sur la qualité des formations, les compétences de ceux qui y participent, la pertinence des objectifs et l'adéquation entre ceux-ci et les capacités de cette institution. Ce sont cette garantie et les procédures qui la fondent qui donnent sens à la notion de diplôme national. Ce n'est pas la nature de l'institution d'enseignement supérieur qui délivre le diplôme (cf annexe A-5.5).**

Cette position de principe nécessite que les critères et les procédures aboutissant aux décisions d'habilitation ne soient pas déterminés par la nature de l'institution concernée. Cette homogénéité n'est pas contradictoire avec la prise en compte de la spécificité des domaines de formation et la diversité des situations : par exemple, s'il paraît naturel de tenir compte des différences entre l'architecture, la physique, la sociologie, la gestion ou la pharmacie, les critères et les approches de base utilisés dans chacune de ces disciplines doivent avoir des fondements communs.

Ces fondements généraux doivent faire l'objet d'un cahier des charges explicite, favorisant les politiques de site et, notamment pour les masters, l'adossement à la recherche et la visibilité nationale et internationale. Les méthodologies et procédures d'évaluation et de décision doivent être explicites, publiques et transparentes.

Au delà de la notion de cahier des charges de la formation tel qu'il est décrit dans la section 4, il

est nécessaire de définir les grandes lignes de ce que devrait être un cahier des charges de l'opérateur visant à la mise en œuvre d'une formation de niveau master. Sans entrer ici dans le détail de ce cahier des charges qui reste à constituer, il est important de rappeler quelques points essentiels inhérents à la mise en œuvre d'une offre de formation supérieure.

- L'établissement doit bénéficier de la personnalité juridique, la formation supérieure doit être l'une des missions qui lui sont confiées et il doit disposer en ce domaine d'une autonomie pédagogique et scientifique.
- La qualification du corps enseignant propre à cet établissement doit être en adéquation avec le niveau master.
- L'établissement doit respecter le principe de laïcité.
- Les fondamentaux de la vie étudiante (notamment droit syndical et représentation démocratique au sein des établissements) doivent être garantis.
- La mise en œuvre de l'offre de formation doit se faire dans le strict respect du cadre réglementaire et notamment en ce qui concerne les règles de contrôle des connaissances et de validation des acquis et les droits nationaux d'inscription.

L'évaluation périodique faite au nom de l'Etat doit porter sur l'ensemble du projet de formation de cet établissement, éclairé par les autres éléments de sa politique d'ensemble et présenté dans une déclaration de politique pédagogique, explicitant les liens avec ses autres missions. Les critères de cette évaluation doivent s'appuyer sur le cahier des charges tel que définis dans ce rapport (cf section 4). Ce cahier des charges doit respecter l'autonomie des établissements, et en particulier leur capacité d'initiative et d'expérimentation.

Cette démarche est de loin préférable à la solution consistant à recourir à des jurys rectoraux. En effet, cette alternative ne peut permettre au mieux que de garantir certains éléments de la formation sans regard sur l'opérateur.

Enfin, les établissements qui participent au service public de l'enseignement supérieur ne doivent pas se retrouver opposés dans une concurrence biaisée par des conditions d'exercice radicalement différentes. Dans l'intérêt des étudiants et pour favoriser la qualité de leurs formations, où qu'elles se déroulent, les comités sont en faveur d'une émulation libre (cf annexe A-5.5), sous la réserve importante qu'elle ne soit pas faussée.

L'Etat doit veiller à ce que chacun de ces établissements puisse avoir les meilleures chances de faire valoir ses compétences dans le cadre de ses objectifs. Pour les établissements dont il assure la tutelle, l'Etat, tout en respectant l'autonomie de ces établissements, doit leur assurer les moyens (financiers, humains et réglementaires) permettant la validation de ces objectifs, tels qu'ils sont reconnus dans les contrats qu'il passe avec ces établissements.

Cette position de principe ne limitant pas aux opérateurs publics la mise en œuvre de la politique de formation et la délivrance de diplômes nationaux, ne fait pas consensus dans la communauté universitaire. Sans entrer dans le détail des argumentaires, on peut cependant dire que l'ensemble de la palette des positions se retrouve (acceptation du principe, ouverture sous couvert de co-habilitations avec un établissement public, refus d'ouverture).

### **3.4.6 L'information du public**

La possibilité de délivrer les diplômes de master dans plusieurs types d'établissements n'a de sens que si certaines conditions, plus générales que celles évoquées jusqu'à présent, sont satisfaites.

Il s'agit tout d'abord de pleinement informer les étudiants, leurs familles et les employeurs sur les diplômes habilités par l'Etat. De ce point de vue, il est très important que le ministère en charge de l'enseignement supérieur constitue une base de données publique sur les diplômes nationaux habilités. Ceci doit s'accompagner d'une protection effective de ces diplômes, mais aussi des titres et des grades qui leur sont liés. Il est nécessaire que le ministère demande aux établissements qui entretiennent la confusion entre les diplômes qu'ils délivrent et les diplômes nationaux, notamment les masters, ou qui présentent de façon ambiguë leurs formations, de mettre fin à ces pratiques illégales. En cas de refus, le ministère doit engager des poursuites devant les tribunaux.

### **3.4.7 La place des PRES**

Les PRES<sup>35</sup> sont des opérateurs potentiels de formation supérieure. Ils ont pour vocations principales le portage et la gestion de projets d'intérêt commun, notamment en matière de recherche, la coordination des activités des écoles doctorales, la valorisation de l'activité de recherche menée en commun et la promotion internationale du pôle. Ils doivent donc jouer un rôle structurant fort dans la politique du site concerné.

Les PRES actuels ont été créés sous le statut d'EPCS<sup>36</sup>. A ce titre, ils peuvent, par transfert de compétence de la part des établissements membres qui y sont habilités, délivrer le diplôme national de master<sup>37</sup>. Cependant, les PRES n'ont majoritairement pas proposé d'offre nouvelle de formation de niveau master, leur cible principale restant le doctorat.

Par contre, les PRES restent le lieu idéal de concertation des projets d'offre de formation des établissements membres. En effet, si l'offre de formation reste portée par les établissements du PRES, il est difficilement concevable actuellement qu'un établissement établisse son offre de formation de niveau master sans concertation avec ses partenaires du site et sans lien avec le potentiel recherche du site. Par ailleurs, les PRES ont un rôle de plus en plus important dans la représentation et le lobbying international en faveur du site. Même si ces actions sont clairement orientées vers la recherche, il est évident que les établissements membres d'un PRES ont tout intérêt à coordonner leurs actions à l'international également au niveau master.

Dans cette approche, le PRES est bien un lieu de concertation, un établissement porteur de projets communs et non un simple établissement supplémentaire sur le site, proposant sa propre offre de formation.

Cependant, afin de jouer pleinement leur rôle dans la politique de site, il est indispensable que les futures négociations des contrats quadriennaux prennent en compte l'existence locale d'un PRES.

### **3.4.8 Les délocalisations internationales**

Dans un contexte où de nombreux pays émergents favorisent une formation sur place plutôt que le recours massif à la formation à l'étranger, de nombreux établissements d'enseignement supérieur français sont sollicités pour créer clef en main des structures de formations (écoles ou universités).

Les établissements qui souhaitent organiser leur formation en dehors de leurs sites d'implantation, que ce soit en France ou à l'étranger, doivent veiller à ce que les étudiants concernés bénéficient d'une

<sup>35</sup>Les PRES ont été créés par la Loi n° 2006-450 du 18 avril 2006 pour la recherche.

<sup>36</sup>Etablissement Public de Coopération Scientifique

<sup>37</sup>Cette interprétation a été confirmée par écrit par la DGES en réponse à une demande du PRES ParisTech.

formation de même qualité que les autres, et de chances comparables d'insertion professionnelle ou de poursuite d'études. La réalité de l'adossement à la recherche, sur chacun des sites de formation, est l'un des critères de qualité des masters. La demande d'habilitation doit mentionner ces éventuelles formations "délocalisées" et préciser pour chacune d'entre elles les dispositifs pédagogiques spécifiques qui permettent d'assurer concrètement cet adossement.

Les contrats des établissements doivent indiquer les lieux de formation pour chaque master : c'est à cette condition que l'État peut être en mesure de jouer son rôle en matière de cohérence de la carte des formations supérieures.

On ne peut donc que souhaiter la parution rapide de la charte de qualité sur les délocalisations de formation à l'étranger.

### **3.5 Dénomination / Libellé du diplôme**

Le comité de suivi a, à plusieurs reprises, émis des avis sur la problématique des dénominations (cf annexes A-5.4 et A-5.8).

Si les textes réglementaires concernant les diplômes de masters ne mentionnent que "la dénomination nationale arrêtée par le ministre", le "domaine de formation" et la finalité "recherche ou professionnelle", l'usage et les circulaires de la direction générale de l'enseignement supérieur ont conduit à introduire des formulations complémentaires comme celles de mention (mot utilisé dans l'arrêté sur les licences) ou de spécialité. La notion de parcours, quant à elle, est définie dans le décret du 8 avril relatif à l'application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (cf annexe A-8).

En l'absence de définitions de référence, les établissements d'enseignement supérieur se sont appropriés ces différentes notions souvent de manière très différentes, sur un même site voire même au sein d'un même cursus partagé.

#### **3.5.1 Le constat actuel**

Le constat, partagé par tous les interlocuteurs, est que l'état actuel des dénominations traduit la grande richesse de la refonte de l'offre des formations opérée à l'occasion du LMD. Il traduit en particulier l'importance accordée à des dénominations thématiques, ou visant des secteurs professionnels, à côté de dénominations plus disciplinaires. Cependant, cette grande diversité nuit à sa lisibilité. Il est donc nécessaire d'inciter les établissements à harmoniser les dénominations de leur offre de formation. Ce qui suit a pour but de préciser les règles partagées qui doivent sous-tendre cette harmonisation (déjà en bonne voie depuis la dernière campagne d'habilitation).

L'examen des dénominations en usage actuellement fait apparaître plusieurs difficultés :

- la cohérence de l'articulation entre niveaux, au sein d'un même établissement, varie souvent selon les UFR<sup>38</sup>,
- le mode d'emploi de l'offre de formation, notamment sur les sites internet des universités, est encore trop peu accessible tant aux usagers qu'aux partenaires,
- les SCUOIP<sup>39</sup> eux-mêmes ne disposent pas directement de l'information, ils doivent consulter

<sup>38</sup>Unités de Formation et de Recherche

<sup>39</sup>Services Communs Universitaires et Interuniversitaires d'accueil, d'Orientation et d'Insertion Professionnelle des

les sites des établissements pour informer les étudiants, des masters cohabilités figurent sous des intitulés différents dans les offres des établissements qui les proposent, les libellés d'une même formation pouvant renvoyer à une mention ou à une spécialité.

Cette nécessaire harmonisation doit tenir compte des champs disciplinaires mais aussi des domaines thématiques. Par ailleurs, l'objectif d'inscription des formations au RNCP doit conduire les concepteurs de formations à préciser les compétences visées pour chaque formation en complément de l'ensemble des savoirs à acquérir. Cette démarche s'inscrit dans une optique métier, le métier étant défini par un ensemble de savoirs et de compétences mis en œuvre.

### **3.5.2 Les objectifs de la lisibilité**

Le choix d'une dénomination doit satisfaire plusieurs objectifs de lisibilité :

- vis-à-vis des étudiants et des futurs étudiants dans un souci de faciliter leur orientation scolaire et professionnelle, leur poursuite d'études et leur mobilité au sein de l'offre de formation aux niveaux national et international ;
- vis-à-vis de tous les partenaires de l'orientation des futurs étudiants et des étudiants ;
- vis-à-vis des employeurs dans un souci de faciliter leurs recrutements et leur politique de formation continue ;
- vis-à-vis des salariés à la recherche de formations continues et de validations d'acquis ;
- vis-à-vis des établissements d'enseignement supérieur eux-mêmes, dans un souci, en tant qu'organisme de formation et de recherche, de valorisation de leurs compétences et spécificités, notamment à l'international.

### **3.5.3 La présentation d'une offre de formation**

Pour atteindre ces objectifs de lisibilité, l'offre de formation de chaque établissement doit être organisée autour des principes suivants :

- L'offre de formation est présentée dans chaque établissement par grands domaines disciplinaires ou thématiques, traduisant ses axes majeurs de compétences scientifiques et pédagogiques.
- La lisibilité du diplôme est établie principalement par la dénomination de sa mention qui est fixée par l'arrêté d'habilitation. Le comité rappelle que cette habilitation peut s'arrêter au niveau de la mention (tout en veillant à la cohérence des habilitations, et surtout des cohabilitations, sur un même site).
- La spécialité permet de valoriser les particularités du diplôme, la finalité professionnelle ou de recherche, les compétences ou les métiers concernés.
- L'annexe descriptive au diplôme doit, elle aussi, concourir pleinement à la valorisation du parcours de l'étudiant, ses savoirs et compétences acquis, notamment lorsque l'habilitation est limitée au niveau mention.
- Au delà des principes qui régissent les dénominations à chaque niveau, il est nécessaire que le choix des intitulés des dénominations garantisse les cohérences interne et externe. En interne à chaque établissement, la cohérence renvoie d'une part à l'articulation entre les offres de formation aux niveaux licence et master et d'autre part à la nécessaire définition des passerelles entre cursus. En externe, la cohérence s'exprime au niveau des cohabilitations (majoritairement sur un même

---

étudiants

site universitaire). En particulier, les dénominations des masters cohabilités doivent utiliser des libellés de mention et de spécialité identiques.

Ces principes présupposent un rôle spécifique à chaque niveau : domaine, mention et spécialité. Le comité a proposé des éléments de définitions de ces rôles et de leur construction.

### 3.5.4 Les domaines

Les domaines sont des repères pour les axes majeurs de la politique de formation et de la compétence de chaque établissement. Leur nombre est nécessairement réduit, quelles que soient la nature et la taille de l'établissement. Ils sont précisés dans le cadre de son contrat quadriennal.

Lorsqu'ils se réfèrent à une approche disciplinaire, il est nécessaire que l'affichage soit centré autour de quelques intitulés tels que, par exemple (Proposition de la DGES, mars 2007) :

- Arts, Lettres, Langues ;
- Droit, Economie, Gestion ;
- Sciences Humaines et Sociales ;
- Sciences, Technologie, Santé.

Cette liste non exhaustive doit être complétée et partagée par l'ensemble des partenaires. De sa reconnaissance dépendra sa pérennité. Si elle doit être évolutive, elle ne saurait être remise en cause en profondeur à chaque vague d'habilitation des offres de formation.

Les intitulés de domaines peuvent aussi permettre de mettre en avant des approches spécifiques transversales ou correspondant à des familles de métiers comme, par exemple<sup>40</sup> : *Métiers de la Mer, Ville, Territoire et Environnement, Etudes Transfrontalières, Santé, Culture et Humanités*. . . Le choix d'un tel intitulé doit faire l'objet d'une argumentation lors de la phase d'évaluation de l'offre du ou des établissements concernés.

La liste des domaines participe à la définition de la carte d'identité de l'établissement.

### 3.5.5 Les mentions

Pour l'ensemble des partenaires, la notion de mention est au cœur des attentes des milieux professionnels et des étudiants. Il est donc nécessaire de mettre en œuvre une approche globale visant à éviter une diversité inutile des libellés. Là encore, il est nécessaire que puissent cohabiter les approches disciplinaires ou pluridisciplinaires (par association de disciplines) ainsi que les approches définies en termes de métiers (cf annexe A-5.7).

**Si la notion de cadrage national strict ne semble pas être réaliste, il n'en reste pas moins qu'il est impératif de constituer une référence nationale par consensus progressif lors des différentes campagnes d'habilitation.**

On ne peut donc qu'inviter tous les acteurs (communauté universitaire, établissements d'enseignement supérieur, DGES, milieux socio-économiques. . .) à faire évoluer, par grands champs disciplinaires, les intitulés actuels vers un ensemble d'intitulés cohérents visant à constituer cette référence nationale.

<sup>40</sup>Extrait des dénominations existantes, exclusivement à titre d'exemples des propositions émanant des établissements, sans jugement sur leur pertinence.

La récente campagne d'habilitation voit se réduire fortement le nombre d'intitulés de mention (1500 mentions en 2007). Cette démarche est donc bien engagée.

Pour des besoins de comparaisons statistiques, le groupement par disciplines (cf annexe A-2) fait apparaître une cinquantaine d'intitulés. Cette granularité est très grossière en regard des besoins de lisibilité réelle des contenus des mentions<sup>41</sup> mais elle correspond à une approche purement disciplinaire.

### **3.5.6 Les spécialités**

La notion de spécialité doit permettre de mettre l'accent sur les spécificités au sein d'une mention. La spécialité exprime notamment l'originalité d'une formation. L'intitulé doit respecter la cohérence et l'identité des mentions auxquelles elles appartiennent. Ce niveau doit aussi permettre la plus grande réactivité de chaque établissement au regard de nouveaux métiers émergents. L'autonomie de chaque établissement doit pouvoir s'exprimer à ce niveau des dénominations, dans le respect des règles générales détaillées ci-dessus.

Cette réactivité doit bien sûr être pondérée afin de ne pas tomber dans les phénomènes de mode et se traduire par un développement soudain d'une offre sans rapport avec le marché de l'emploi. La DGES et l'ensemble du processus d'habilitation doit être en moyen d'apprécier la pertinence d'une nouvelle offre pour éviter ce type de dérapage de la carte des formations.

### **3.5.7 Le passage de Licence à Master : le rôle des dénominations**

Les dénominations jouent un rôle important lors du passage de la licence au master. D'une part, la réglementation prévoit que le passage de licence à master est de droit pour tout titulaire d'une licence à la seule condition de compatibilité des domaines. D'autre part, l'aide à l'insertion professionnelle passe par l'aide à l'élaboration d'un vrai projet professionnel et celui-ci nécessite de bien s'orienter.

Chaque université doit donc faire connaître les parcours de formation à l'intérieur de ses licences qui sont particulièrement adaptés aux masters qu'elle délivre. Ces informations doivent être publiques et l'université doit faire le nécessaire pour les rendre facilement accessibles aux étudiants. Les décisions d'admission de plein droit doivent être automatiques pour les étudiants ayant suivi ces parcours. Pour les autres, la décision d'admission, qu'il s'agisse d'un accès de plein droit ou pas, doit s'accompagner de conseils délivrés par les équipes de formation.

### **3.5.8 Le libellé du diplôme**

Il est évident que le contenu du diplôme doit refléter ce qui est exactement habilité :

- Le diplôme délivré doit clairement indiquer la terminologie retenue lors de l'habilitation nationale (nom de l'établissement qui délivre le diplôme, domaine, mention et - le cas échéant - spécialité). En cas d'habilitation conjointe, il doit indiquer les autres établissements participant à cette formation.
- Les autres informations relatives à la formation (par exemple des options particulières, des spécialisations dont l'habilitation n'est pas demandée, des particularités de la formation) ne

<sup>41</sup>Pour comparaison, les filières d'ingénieur, donc un sous ensemble disciplinaire plus restreint, fait apparaître 210 intitulés.

doivent pas figurer sur le diplôme délivré à l'étudiant. Elles doivent en revanche être indiquées sur l'annexe descriptive remise en même temps que le diplôme.

Le Comité master, mais aussi la communauté universitaire dans son ensemble, a à plusieurs occasions rappelé son attachement à la défense du label "Master".

Comme cela a déjà été précisé précédemment, et afin que cette défense ne reste pas uniquement théorique, le Ministère doit manifester réellement la volonté de protéger le diplôme national de master et son appellation en utilisant des moyens de droits renforcés contre les homonymies trompeuses. Le Ministère doit veiller à ce que les établissements n'utilisent pas l'ambiguïté entre grade et diplôme national.

### **3.6 La gestion des flux**

#### **3.6.1 Le constat d'un réglementation non satisfaisante**

Le débat autour du concept de sélection (ou de gestion des flux ce qui est plus général) a toujours été difficile à mener car il fait partie des thèmes "tabous" de notre milieu. A défaut de ce débat, nous avons hérité d'une situation baroque et une fois de plus unique.

La situation actuelle, résultante d'un compromis de 2002 lors de la mise en place du système LMD est pour le moins complexe. La règle du "ni plus ni moins de sélection" a introduit, pour certaines filières, un droit d'entrée en master pour tout titulaire du diplôme national de licence. Par contre, l'entrée en S3, pour tout étudiant ayant validé les deux premiers semestres (et donc validé les 60 premiers crédits du master), est conditionnée à l'avis du responsable de la formation (cf annexe A-6, art. 11). L'arrêté ne prévoit aucune des raisons qui pourraient expliquer qu'un étudiant soit ainsi stoppé en cours de cursus malgré sa réussite aux évaluations successives. Cependant, on comprend aisément que cela est le plus souvent motivé par les débouchés, les moyens...

Résultat d'un ancien système, maîtrise + DEA/DESS, cette sélection n'a pas de sens au milieu d'un cursus conçu comme un ensemble de 4 semestres.

Ce constat un peu abrupt ne peut que militer pour que la progression au sein du cursus de master ne soit soumise qu'à la contrainte de validation de crédits. Il en est de même dans tous les cursus et il n'y a aucune motivation réelle à introduire une nouvelle catégorie de "reçus-collés" à ce niveau là de formation.

Cependant, lorsqu'il existe une insertion professionnelle avérée ou des concours accessibles après les 60 premiers crédits, il est naturel d'autoriser une organisation pédagogique selon un schéma 60+60 crédits tel que prévu par l'arrêté d'avril 2002. Concernant les concours de la fonction publique, il est cependant nécessaire que les Ministères concernés mènent une réflexion sur la nécessaire évolution du positionnement de ces concours en regard de l'architecture LMD. L'évolution du métier d'enseignant (cf section 5) est un exemple d'une telle réflexion (même si on ne peut qu'être sceptique sur la manière dont la réflexion est menée, dans l'urgence et sans réelle concertation de la communauté universitaire).

Afin de ne pas pénaliser tout étudiant souhaitant bénéficier d'une insertion professionnelle anticipée, les établissements doivent pouvoir continuer de délivrer un diplôme intermédiaire à l'issue des 60 premiers crédits validés (même si la réalité des chiffres montre que le diplôme de maîtrise n'est quasiment plus utilisé).

Faire disparaître la sélection en cours de master peut, pris isolément, faire consensus au sein de la

communauté universitaire et de ses partenaires. Cependant, cela n'a pas de sens en soi d'en faire une question isolée. En effet, de très nombreuses filières de master, issues des anciennes filières sélectives telles que les IUP, les MST<sup>42</sup>, MSG<sup>43</sup>, MIAGE<sup>44</sup>... pratiquent déjà la sélection à l'entrée du cursus (sans bien sûr réintroduire une sélection en cours de cursus).

La communauté universitaire (non unanime cependant) et de nombreux partenaires du système éducatif, souhaiteraient que cette gestion des flux soit rendue possible pour toutes les filières. Par ailleurs, on comprend aisément que les étudiants (ou du moins certaines des organisations représentatives des étudiants) restent attachés au principe de droit d'entrée en master pour tout étudiant titulaire de la licence.

L'analyse des chiffres (cf annexe A-2) montre que depuis la mise en place du LMD, on constate une forte augmentation du ratio global effectifs M2 année n ramenés aux effectifs M1 année n-1. Cette augmentation traduit une tendance à faire de la poursuite d'études au sein du master la règle générale. Par ailleurs, si le ratio effectifs M1 année n ramenés aux diplômés L année n-1 (correction faite du biais introduit par les licences professionnelles dont l'insertion immédiate est largement majoritaire) est en baisse, il est toujours plus grand que 1. Ceci témoigne d'une part d'une poursuite en master pour les titulaires de licence peu contrainte et une arrivée extérieure directement en M1 (majoritairement internationale).

Cette analyse très globale cache de très grandes disparités disciplinaires qui sont détaillées dans l'annexe A-2.

### **3.6.2 Intitulés, mobilité et sélection**

Dans ses avis, le comité a considéré que la mobilité (nationale et internationale) entre les licences et les masters devait être facilitée et que les établissements doivent se préparer à accepter réellement, et pas seulement formellement, les inscriptions d'étudiants formés dans d'autres établissements, français ou étrangers.

Les universités et les autres établissements doivent veiller à ce que les équipes de formation maintiennent une lecture ouverte des dispositions réglementaires. Il ne s'agit pas d'en faire une lecture rigide, avec des décisions qui se baseraient principalement sur la concordance, ou les divergences, entre les termes utilisés dans les noms de domaines des licences et ceux des masters. Il s'agit de repérer les parcours de formations compatibles avec les choix pédagogiques des masters, et d'avoir des stratégies pédagogiques permettant d'accueillir des étudiants d'origines variées.

La compatibilité des cursus Licence et Master ne doit pas devenir une voie détournée pour introduire une sélection (ce qui ne veut pas dire pour autant que toute licence peut permettre une poursuite en toute filière de master).

Au delà des conditions d'accès de plein droit, les équipes de formation doivent d'abord s'attacher à apprécier le niveau de compétence général des étudiants, au regard de ce qui est attendu dans les deux années de la formation de master, sans être pointilleux sur le détail des programmes.

---

<sup>42</sup>Maîtrise en Sciences et Techniques

<sup>43</sup>Maîtrise des Sciences de Gestion

<sup>44</sup>Maîtrise Méthodes Informatiques Appliquées à la Gestion des Entreprises - Cet intitulé déclinant le sigle MIAGE n'est qu'un de ceux très nombreux que l'on peut trouver sur les sites web des universités. ce qui montre bien que la réputation d'une filière et son simple sigle résistent bien au delà des interprétations différentes de ce sigle, ce qui devrait pourtant être un critère primordial en terme de lisibilité !

Par exemple, le comité encourage les universités à faire connaître aux étudiants ceux des diplômes de licence délivrés par les établissements voisins qui offrent une pleine compatibilité avec leurs masters. Ceci peut passer par des accords entre établissements du même site ou de sites proches afin d'ouvrir l'éventail possible des poursuites d'études après la licence.

Le fait que cette formation ait lieu en quatre semestres permet aux étudiants ayant une solide formation de base de rattraper, plus facilement que par le passé, une partie de ce qu'ils n'auraient pas encore appris. L'organisation pédagogique des masters doit être conçue dans cette perspective, ce qui impose de ne pas multiplier en début de master les unités d'enseignement basées sur des pré-requis trop précis.

Les établissements doivent se doter d'indicateurs à propos des accès en master, pour suivre les pratiques des équipes de formation et connaître l'ouverture et l'attractivité des diverses filières de formation. Cette ouverture (nationale et internationale) est l'un des critères d'évaluation que le ministère doit prendre en compte en cas de demande de renouvellement.

On constate un effet LMD sur les mobilités internationales. Dans la logique de ce nouveau schéma, les mobilités entrantes se sont décalées vers le début du cursus de master. Cependant, ce décalage n'est pas encore assez prononcé car beaucoup d'étudiants ne veulent pas prendre le risque de la multiple sélection (une première sélection pour l'entrée dans le master et une deuxième après 60 crédits même si ceux-ci sont validés).

### 3.6.3 Et si on parlait de gestion des flux ?

Le débat sur la gestion des flux va au delà de la seule possibilité de sélectionner à l'entrée des filières de master (ce qui est déjà le cas pour beaucoup d'entre elles). Raisonner simplement en sélection, c'est simplement reproduire sur les Universités le mécanisme des écoles<sup>45</sup>

Actuellement, il n'est guère cohérent d'accepter des étudiants en grand nombre en première année de master pour ensuite les éliminer à l'entrée de la seconde année : **un étudiant accepté en première année a vocation, sauf s'il poursuit ses études dans une formation d'une autre nature (comme la préparation à des concours) ou en cas de travail insuffisant, à continuer en seconde année de master.**

Introduire le principe de gestion des flux, c'est tout d'abord réaffirmer le droit de tout étudiant qui en a les capacités (et notamment le diplôme de licence) et le projet professionnel adéquat, à poursuivre ses études en vue d'un diplôme de master. C'est pourquoi, en amont du master, la Licence doit fournir aux étudiants les savoirs et compétences leur permettant d'exploiter leur potentiel individuel au niveau master. Elle doit aussi introduire les notions de projet professionnel indispensable à toute orientation choisie et non pas subie.

Introduire le principe de gestion des flux, c'est aussi reconnaître le droit à un établissement de réguler les flux à l'entrée d'une filière de master si les débouchés le justifient et si l'établissement fournit à l'étudiant non retenu toute l'aide nécessaire pour trouver une autre solution conforme à son projet professionnel.

Le débat sur les conditions réelles de la mise en œuvre de la gestion des flux en entrée des filières de master doit être enfin mené en associant toutes les composantes de la communauté universitaire et les partenaires du système éducatif. Ne pas le mener, c'est une fois encore laisser à certaines filières, à

<sup>45</sup>qui ont la possibilité de sélectionner sans contrepartie sur le devenir des candidats non retenus.

certains établissements le droit de sélectionner sans en assumer les conséquences. A terme, si l'on va vers une ouverture du système de formation supérieure à des opérateurs non publics, l'Université ne doit pas rester la seule à ne pas pouvoir adapter ses effectifs.

En amont de toute position sur la question de la sélection à l'entrée du cursus de master et la gestion des flux, le Comité a souhaité réaffirmer un certain nombre de principes (cf annexe A-5.7) :

- Il est nécessaire, tout en tenant compte des spécificités disciplinaires et des besoins des futurs employeurs (privés et publics), de développer les flux de diplômés au niveau master au vu du retard de la France vis-à-vis d'autres pays de l'OCDE en terme de pourcentage d'une classe d'âge diplômée du supérieur<sup>46</sup>. Ce développement nécessite de traiter en amont l'échec scolaire et universitaire.
- Tout titulaire d'une licence dont la finalité n'est pas l'insertion professionnelle immédiate, doit pouvoir poursuivre ses études en master, poursuite qui peut nécessiter une mobilité qui devra être encouragée et soutenue par un accompagnement et des mesures d'aide aux étudiants.
- Toute réflexion sur la gestion des flux en entrée du cursus de master ne peut se concevoir qu'en lien avec une réflexion sur le cursus de licence et notamment dans le respect d'un principe d'orientation. Ce cursus est en cours de rénovation, mais son impact ne pourra se mesurer que dans quelques années.
- L'organisation du processus de formation doit pleinement prendre en compte les différentes modalités que sont la formation initiale (y compris en apprentissage, par alternance et contrat de professionnalisation), la formation continue et d'obtention du diplôme avec la validation des acquis de l'expérience. Pour certains étudiants, une expérience professionnelle est souvent préférable à une poursuite en master dans de mauvaises conditions. Cependant, ceci n'a de sens une fois de plus que si nous développons les retours sur la formation par les voies de la formation continue, de l'alternance et de la VAE.
- Le principe de gestion des flux doit tenir compte de la spécificité des professions réglementées et il doit aussi s'insérer dans une réflexion sur les concours de la fonction publique notamment.

### **3.6.4 Sur la mobilité nationale**

Il n'est pas dans l'objectif de ce rapport d'aborder en détail tous les éléments relatifs à la gestion des flux. Cependant, il en est un qui est typique de ce que doit être l'accompagnement de l'étudiant dans la procédure de gestion des flux : la mobilité nationale.

Cette mobilité peut être une solution simple, dans beaucoup de cas, à la gestion des flux (ne pas avoir de place dans une filière donnée sur un site donné ne veut pas dire qu'il n'y a pas de place dans un autre établissement). Cependant, pour que ce degré de liberté en soi vraiment un, il est nécessaire que le système national de formation se dote d'outils de gestion et de mesure d'accompagnement des étudiants.

Tout d'abord, il ne peut y avoir de mobilité nationale en appui d'une gestion des flux que si des cartes nationales de formations sont disponibles. En appui de sa politique de formation, l'Etat et donc le Ministère en charge de l'enseignement supérieur doit être en capacité de fournir cette information. Dans la nouvelle organisation des rôles entre les agences telles que l'AERES et la DGES, il est clair que cette mission revient à la DGES. Comment peut-on en effet mener une politique nationale de formation sans connaissance de la carte des formations ?

Sans aller vers une carte nationale des passerelles (qu'il serait illusoire de tenter de tenir à jour

---

<sup>46</sup>Regard sur l'éducation, 2007.

compte tenu du processus d'habilitation périodique), ces cartes nationales doivent fournir les informations minimales à l'étudiant pour rechercher d'autres sites et filières où il puisse poursuivre son parcours. Les services des établissements et notamment les SCUOIP sont donc ici pleinement au cœur du dispositif d'aide. Cependant, on ne peut demander à chaque établissement de connaître le détail de l'ensemble de l'offre nationale. C'est pourquoi la mise à disposition d'une base de données nationale sur les formations doit rester de la responsabilité du ministère en charge de l'enseignement supérieur. Le travail sur la lisibilité et la mise en cohérence des dénominations doit permettre à cet outil d'apporter une véritable aide aux établissements et aux étudiants.

La faisabilité pédagogique d'une mobilité nationale n'est cependant pas suffisante et la composante sociale ne doit pas être négligée. Il est en effet surprenant de constater qu'il est plus facile pour un étudiant de trouver une aide pour effectuer un séjour à l'étranger que pour effectuer un semestre ou une mobilité dans un autre site français. Cette absence d'aide introduit de fait une sélection sociale. C'est pourquoi il est nécessaire d'adopter des mesures pour compenser cette sélection sociale.

Plusieurs solutions simples sont envisageables et sans sur-coût. Tout d'abord, considérons un étudiant titulaire d'une licence et qui souhaite faire une mobilité nationale. Supposons que les revenus de cet étudiant lui donne droit, là où il a effectué sa licence, à une chambre en résidence universitaire. La mobilité nationale doit s'accompagner du maintien de ce droit et donc de son inscription sur une liste prioritaire concernant les résidences universitaires.

Par ailleurs, toute mobilité induit des dépenses concentrées en début d'année universitaire. Concernant les étudiants boursiers, la mobilité pourrait être accompagnée par une augmentation significative de la bourse sur les 2 premiers mois avec une régularisation sur la durée de l'année<sup>47</sup> Cette mesure est sans coût pour l'Etat et permettrait efficacement d'accompagner la mobilité nationale. Bien sûr, pour cela, il faut aussi que le ministère continue et accentue sa politique de versement des bourses dès le premier mois et même en amont de la rentrée universitaire.

Ces exemples ne sont que des exemples et d'autres mesures d'accompagnement peuvent être envisagées. De même d'autres thèmes doivent être étudiés dans le contexte de la gestion des flux. Ce que l'on peut simplement recommander c'est que cette discussion ait lieu plutôt que de laisser le système instaurer une sélection de fait qui ne sera d'une part qu'une sélection sans référence à une gestion des flux, et d'autre part un mécanisme sans accompagnement uniquement défavorable aux étudiants les moins armés financièrement.

### **3.7 Le coût de la formation**

Le concept de diplôme national est associé à celui d'un droit unique d'inscription quel que soit l'opérateur qui met en œuvre la formation conduisant au niveau master. Les droits d'inscription sont fixés chaque année par arrêté du ministère en charge de l'enseignement supérieur. Pour l'année 2008-2009, les droits d'inscription en master seront de 226 €. Ces droits sont intégrés au budget de l'établissement. Si l'on prend comme référence le compte financier des établissements (incluant donc la masse salariale), les droits d'inscription, tous cycles confondus, représentent entre 2% et 5% du budget.

---

<sup>47</sup>L'INRIA (Institut National de la Recherche en Informatique et Automatique) procédait ainsi pour son soutien aux chercheurs en mobilité internationale. En plus du salaire de base, le candidat touchait une indemnité de séjour tenant compte du pays d'accueil et donc du coût de la vie dans ce pays. Versée par l'ambassade, cette indemnité était multipliée par 3 sur les premiers mois et elle réduite à un strict minimum en fin de séjour (quand l'expatrié retrouve généralement des ressources par le fait qu'il va récupérer une caution, vendre un meuble...).

La dérégulation des droits d'inscription (et bien sûr leur hausse) est souvent mis en avant pour redonner une marge financière aux universités. A titre d'exemple, pour l'Université Claude Bernard Lyon I, le passage des droits d'inscription en master de 226 € à 1 000 €, conduirait à une augmentation de l'ordre de 3% du budget de l'établissement. Cette augmentation très forte des droits a donc un impact moindre sur les ressources de l'établissement. Si l'établissement doit trouver de nouvelles recettes, ce n'est pas forcément dans cette direction.

Par ailleurs, le principe de l'accès libre au niveau master, s'il est maintenu, ne doit pas être contourné par un accroissement des droits d'inscription qui induirait de fait une sélection purement sociale. Notamment, certains services doivent être proposés gratuitement aux étudiants et ce quel que soit le statut de l'opérateur mettant en œuvre l'offre de formation. Cela concerne l'aide à la construction du projet professionnel, l'accès à l'information, la recherche de stage, l'apprentissage d'une langue vivante.

Il est donc important que le principe d'unicité du droit d'inscription soit réaffirmé, surtout si la délivrance du diplôme national de master est autorisée pour des opérateurs de statut non publics (et donc n'ayant pas la tutelle et les ressources fournies par l'Etat).

On reproche souvent au système français sa quasi gratuité des droits d'inscription. Mais ce n'est pas ce droit d'inscription qui doit être mis en avant mais le coût de la formation. Chaque opérateur doit donc être en capacité d'afficher le coût réel d'une formation. Les droits d'inscription n'interviennent que pour une faible part dans ce coût réel et il est indispensable de bien mettre en avant l'investissement de l'Etat dans la formation.

C'est d'ailleurs cette approche qui est retenue pour la formation continue. Il est seulement considéré que l'aide directe de l'Etat va prioritairement à la formation initiale et que donc une part plus importante du coût doit être pris en charge soit par l'utilisateur soit par d'autres structures (les collectivités par exemple).

La même approche doit être déclinée au niveau international. Le coût réel doit être affiché. Si la politique de l'Etat ou de l'établissement est alors de favoriser et donc de subventionner l'attractivité internationale, le droit d'inscription en formation initiale peut tout à fait être utilisé mais en signifiant bien à l'étudiant le montage financier qui lui a permis de ne payer que cette somme sur le coût réel.

## **4 La mise en œuvre : les éléments du cahier des charges**

### **4.1 Finalités du cahier des charges**

Le cahier des charges a pour but d'aider les concepteurs d'une nouvelle formation en attirant leur attention sur un ensemble de principes qui sont inhérents au cursus de master.

Il n'aborde pas les contenus de formation. Il doit servir de base au processus d'habilitation (incluant la phase d'évaluation). Il souhaite aller plus loin qu'une simple charte de qualité telle que préconisée par certains groupes disciplinaires. Beaucoup de points traités ici ont déjà été abordés dans ce rapport, les argumentaires ne seront donc pas repris.

Ce cahier des charges a aussi pour but de mettre en avant le fait qu'une formation ne se résume pas à un ensemble d'unités d'enseignement et que cela nécessite un investissement d'une équipe. Comme le rappelle le rapport de R. Schwartz, l'ensemble de ces activités doit être reconnu. Cela est possible si le Ministère accepte de mettre en place, dans le cadre de la LRU, le concept de modulation des services.

### **4.2 Finalités et contenu**

#### **4.2.1 Finalités et objectifs de la formation**

Deux thèmes doivent être abordés, les savoirs, aptitudes et compétences<sup>48</sup>, et les champs de métiers incluant la poursuite en doctorat (et donc les disciplines visées). Les compétences visées doivent être déclinées en accord avec le cadre fournit par les fiches RNCP, les recommandations sur l'annexe au diplôme, mais aussi en termes de niveau de responsabilité professionnelle.

Au niveau master, les savoirs, aptitudes et compétences visés sont le plus souvent intégratifs pour répondre à la complexité des problématiques liées à l'exercice des activités professionnelles. Cette spécificité doit être apparente dans le dossier. En effet, les emplois auxquels peuvent prétendre les titulaires de master sont des emplois nécessitant de mettre en œuvre des savoirs, aptitudes et compétences faisant appel à des registres variés pour lesquels les cloisonnement disciplinaires ne sont plus opératoires, ou du moins plus la grille d'analyse de référence. C'est pourquoi, tant la construction du cursus que le processus d'évaluation des étudiants doit tenir compte de cette approche intégrative.

#### **4.2.2 Savoirs, aptitudes et compétences requises**

Tout cursus s'appuie sur des pré-requis, tant sur les savoirs, les aptitudes que sur les compétences. Il est indispensable que ces pré-requis soient clairement connus de tous les étudiants candidats potentiels au cursus. Notamment, les domaines et mentions de licence qui préparent à ces savoirs et compétences doivent être explicités.

---

<sup>48</sup>comme définis par le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, cf annexe A-3.

### **4.2.3 Positionnement de la formation**

Chaque projet doit se positionner en regard de l'offre de formation de l'établissement et du site. Il est même souhaitable qu'une formation soit positionnée en regard de l'offre nationale.

En cas de cohabilitation (cf section 3.4.4), la description d'une formation doit clairement expliciter ce que chaque partenaire apporte à la formation et le jury et les modalités de validation doivent être uniques.

### **4.2.4 Place de la recherche**

Le projet doit expliciter son lien avec la notion de recherche (cf section 3.3) :

- irrigation de la formation par la recherche, *i.e.* les savoirs transmis doivent être en accord avec les dernières avancées de la recherche ;
- les étudiants doivent être mis en contact avec la recherche pour en maîtriser les enjeux, les méthodes ;
- dans une formation à finalité recherche, les étudiants doivent de plus être mis en situation d'activité de recherche ;
- le corps enseignant doit être en lien avec la recherche, cela passe par un nombre significatif d'enseignant-chercheurs ou de chercheurs au sein de l'équipe pédagogique.

### **4.2.5 Place des professionnels dans la formation**

Dans les formations à finalité d'insertion professionnelle immédiate, il est nécessaire que l'équipe pédagogique intègre des professionnels. Ceux-ci doivent faire bénéficier la formation de leur expérience professionnelle en lien direct avec le cœur de métier des professions et compétences visées. Cette remarque s'applique de fait aussi aux formations dont la finalité est plus orientée vers la recherche.

### **4.2.6 Contenu de la formation**

La formation doit être construite à partir d'un référentiel de certification qui formalise les objectifs attendus en termes de savoirs, aptitudes et compétences visés, mais aussi en précisant le cadre de référence de l'évaluation des étudiants.

Un master doit, au sein d'une même mention, permettre l'acquisition de compétences transversales communes aux différentes spécialités et finalités.

### **4.2.7 Les stages**

L'organisation pédagogique doit prévoir un ou plusieurs stages de sensibilisation et de mise en situation professionnelle. La position du(des) stage(s) au sein du cursus ainsi que sa préparation et son exploitation doivent être explicitées et justifiées en regard des objectifs et finalités de la formation.

Le rôle des stages est multiple. Il sert tout d'abord à la sensibilisation aux métiers associés à la formation. Le plus souvent ce type de stage est de plus courte durée et est situé en amont des choix d'orientation les plus forts. Par exemple, concernant les filières qui sont associées à un concours ou

à une profession réglementée, il est nécessaire que ce stage de sensibilisation soit placé très tôt dans la formation afin que l'étudiant puisse éventuellement adapter son parcours vers d'autres types de métiers ou vers des UE lui permettant de mieux se préparer à sa future activité professionnelle.

Toute formation doit de plus prévoir un stage de longue durée dont l'objectif est la mise en situation métier. Situé le plus souvent à la fin du cursus (semestre S4), ce stage a pour but de se confronter à une activité professionnelle réelle. Si cela est possible, il est souhaitable que l'étudiant ait une partie de son cursus au sein de la formation, postérieure à ce stage. Ce retour sur expérience doit associer l'encadrant du stage au sein de l'entreprise, la collectivité, le laboratoire... et le tuteur désigné par la formation. La rédaction d'un mémoire, une soutenance orale<sup>49</sup> et **un véritable échange entre les trois parties à l'issue du stage** est essentiel.

Pour ce qui concerne les personnels de l'enseignement supérieur, il est important que le Ministère soutienne la reconnaissance de cet investissement comme une véritable activité de formation au même titre que les enseignements en présence des étudiants.

Le statut particulier des étudiants salariés doit être pris en compte. En effet, compte tenu des ressources très limitées que suppose le statut de stagiaire (une simple indemnité), certains étudiants salariés ne peuvent concilier un stage à temps plein avec leur statut de salarié.

## 4.3 Organisation

### 4.3.1 Organisation et Gouvernance

La mention est le niveau de référence pour la réflexion sur l'organisation pédagogique, les contenus de formation, la politique de site...

Un conseil de perfectionnement<sup>50</sup> (instance consultative) doit permettre d'associer tous les partenaires de la formation, *i.e.* l'équipe pédagogique, des usagers<sup>51</sup>, des professionnels extérieurs à l'équipe pédagogique (scientifiques ou représentants du monde socio-économique selon la finalité de la formation) ainsi que les représentants des services internes de l'établissement travaillant sur l'insertion. Ce lieu de débat a pour objectif principal de faire évoluer le contenu de la formation ainsi que son organisation pédagogique. Cette réflexion peut servir de base à l'évolution de la carte de formation de l'établissement.

Située au niveau de la mention, la gouvernance est composée d'un responsable (clairement identifié dans le dossier d'habilitation) assisté par une équipe de direction. Cette gouvernance doit associer les usagers.

### 4.3.2 Evaluation

Le concept d'évaluation doit être multiforme et chaque déclinaison doit être présente : évaluation de la formation elle-même, évaluation des enseignements, évaluation des étudiants. Chaque forme de cette évaluation concourt à l'évolution de la formation. Toutes les parties prenantes de la formation

<sup>49</sup> devant un jury comportant tout à la fois des représentants de la formation et des représentants de l'institution ayant accueilli le stagiaire.

<sup>50</sup> Dans la suite de ce texte, nous gardons le terme de *conseil de perfectionnement* sans que cela soit une contrainte mais pour désigner de manière générale le lieu de débat sur la formation.

<sup>51</sup> Ce terme englobe les différents publics : étudiants, apprentis, salariés et demandeurs d'emploi en formation continue...

sont informées des règles et procédures de ces différentes formes d'évaluation.

Evaluation des étudiants : Au niveau master encore plus qu'au niveau Licence, il est logique de développer les modes d'évaluation transverses qui mettent en avant plusieurs champs de savoirs, et des aptitudes et compétences variées, en accord avec le référentiel de certification et en fonction de ce que sera l'activité professionnelle ultérieure<sup>52</sup>. Le mode d'évaluation devant permettre une délivrance de crédits ECTS, elle ne peut donc se réduire à une évaluation trop globale.

Cette évaluation prend en compte la diversité des publics (cf section 4.5.1). L'évaluation doit donner une part prépondérante à une évaluation formative. Enfin, parce que les modalités de travail et de recherche reposent de plus en plus sur un travail collaboratif, l'évaluation doit aussi avoir recours à des travaux collectifs.

Evaluation des enseignements : C'est le rôle de l'équipe pédagogique. Cette évaluation doit s'appuyer notamment sur des questionnaires auprès des usagers en situation de formation.

Evaluation de la formation : C'est le rôle du conseil de perfectionnement et, en aval, du CEVU<sup>53</sup> ou de l'instance qui en a les missions au sein de l'établissement. Elle doit s'appuyer notamment sur des questionnaires auprès d'usagers en situation professionnelle récente et confirmée mais aussi sur des avis externes des employeurs (du monde socio-économique et/ou de la recherche).

Cette évaluation doit permettre d'une part la rédaction d'un rapport de pertinence situant la formation en regard des objectifs initiaux (possibilités d'emplois, avancées de la recherche, souhaits et projets professionnels des étudiants). Une analyse des flux (candidatures, entrants, diplômés, analyse des origines des candidatures. . .) sera menée pour chaque demande de renouvellement de l'habilitation.

### **4.3.3 Suivi des diplômés**

Le suivi des diplômés est une activité indispensable à l'évaluation et l'adaptation de la formation. Il s'appuie sur des services compétents au sein des établissements (observatoire, bureau d'aide à l'insertion). Cependant, le suivi ne saurait être complètement externalisé car il concourt à la constitution de réseaux facilitant l'insertion professionnelle des nouveaux diplômés et doit donc impliquer fortement les responsables de formation.

Le conseil de perfectionnement doit être régulièrement informé des résultats des enquêtes. Le bilan de ce suivi est un élément indispensable à toute demande de réhabilitation d'une formation. Les informations sur le suivi des diplômés doivent donner lieu à une diffusion publique, notamment en direction des étudiants de licence dans le but de faciliter leur orientation.

Ce suivi doit s'appuyer d'une part sur un suivi de l'insertion immédiate des diplômés, et d'autre part sur une analyse du devenir, à moyen terme (3 à 5 ans) des diplômés. Cette analyse doit préciser les qualifications obtenues lors de l'insertion, mises en regard des objectifs de la formation.

### **4.3.4 Organisation pédagogique**

L'organisation pédagogique n'est pas qu'une approche technique d'une formation. Elle traduit aussi le projet pédagogique dans les liens introduits entre les unités d'enseignement et doit donc

<sup>52</sup>Cette remarque s'applique quelle que soit la finalité de la formation car la recherche n'est pas que savoir mais aussi compétences.

<sup>53</sup>Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire

de ce fait montrer sa cohérence avec les finalités de la formation. L'organisation pédagogique doit montrer comment les unités de formation sont mises en relation pour permettre d'acquérir les savoirs et compétences visés par la formation.

Par ailleurs, l'organisation pédagogique du master doit permettre l'orientation progressive des étudiants, la définition de leur projet professionnel, leur accompagnement au sein de parcours cohérents, une préparation à leur insertion professionnelle.

L'organisation pédagogique doit tenir compte des contraintes de la semestrialisation telles qu'elles sont décrites dans la section 3.1.2.

#### 4.3.5 Information

Tout cursus de master doit être accompagné d'une démarche d'information auprès des étudiants de Licence, coordonnée au niveau de l'établissement (en appui sur les SCUIOIP et le futur bureau d'aide à l'insertion professionnelle installé par la loi LRU dans chaque université et qui devrait trouver son équivalent dans tout opérateur désireux de développer une offre de formation dans le cadre de la mission de service public d'enseignement supérieur).

Il est souhaitable qu'il existe aussi une coordination par groupe de disciplines. Cette information (par exemple par un site web) doit contenir tous les éléments permettant une bonne orientation des étudiants, en s'appuyant sur les rubriques précédentes.

Comme nous l'avons abordé dans la partie consacrée à la gestion des flux (cf section 3.6), la réglementation actuelle (art. 11 de l'arrêté master, cf annexe A-6) indique que *lorsqu'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*. Les droits que cette formulation reconnaît aux étudiants doivent être respectés par chaque université, que ces étudiants aient été diplômés par cette même université ou par un autre établissement.

Cet aspect réglementaire n'est cependant pas suffisant et les universités doivent donner des indications pédagogiques ouvertes et réalistes sur les parcours de licence qui préparent au mieux aux formations proposées en master. Il ne s'agit pas d'établir une liste nationale de pré-requis, exercice impossible, mais de demander aux universités de bien remplir leurs obligations en matière d'orientation et de conseils aux étudiants, telles que prévues par l'article 12 de l'arrêté du 25 avril relatif au master (cf annexe A-6) et en conformité avec la nouvelle mission fixée par la loi LRU.

#### 4.4 Ouverture Internationale

Après des années de développement fort de la mobilité tant entrante que sortante, s'appuyant essentiellement sur l'Europe, la mobilité française internationale connaît un net fléchissement<sup>54</sup> (*"avec une population étudiante en augmentation de 9% de 2000 à 2006, la mobilité internationale française baisse sur la même période de 25%"*). Si la France représente encore un lieu de destination de référence (la France accueille 12% des étudiants étrangers dans la zone OCDE<sup>55</sup>), elle doit mieux se positionner devant la concurrence notamment des pays anglo-saxons comme l'Australie et le Royaume-Uni (sans parler bien sûr des Etats-Unis qui restent la première destination même si cette position s'effrite régulièrement).

<sup>54</sup>Les notes de CampusFrance, n°14, juillet 2008.

<sup>55</sup>Données OCDE 2005.

Si le doctorat est le niveau où le pourcentage d'étudiants étrangers est le plus fort (33% d'étudiants étrangers en doctorat, 17% en master et 11% en licence<sup>56</sup>), le master reste historiquement un cursus qui donne lieu à de très nombreux échanges internationaux. Par le passé, les DEA de certaines disciplines (notamment en sciences de l'ingénieur) accueillait beaucoup d'étudiants étrangers. La mise en place du LMD modifie cet accueil. La logique d'un cursus de 4 semestres veut que pour sa mobilité internationale (hors échange sur 1 semestre) l'étudiant arrive en début de master. Cette évolution est en cours mais elle est freinée dans certaines disciplines par la double sélection que peuvent subir ces étudiants compte tenu de la non poursuite automatique entre M1 et M2.

Ce qui suit précise les thèmes qui doivent être pris en compte par toute formation dans le cadre de l'ouverture internationale, incluant les mobilités entrante et sortante.

#### **4.4.1 Les conditions d'une ouverture internationale**

Le concept de mondialisation impose de développer au niveau master une adaptabilité inter-culturelle chez l'étudiant. Cela passe bien sûr par une ouverture à l'international. Celle-ci peut prendre différentes formes.

Le cursus peut être organisé en coopération avec des établissements d'enseignement supérieur étrangers (et donner lieu à des délivrances conjointes du diplôme). Dans ce contexte, le processus d'évaluation et habilitation doit rester très vigilant sur les conditions réelles d'organisation des études lorsque celles-ci se déroulent majoritairement à l'étranger.

La mobilité internationale en cours de formation devra être encouragée, accompagnée et se traduire par une vraie reconnaissance des acquis (notamment en terme d'ECTS).

La mixité internationale des publics devra être encouragée et accompagnée par des mesures, notamment de connaissance de la culture française et de maîtrise de la langue française.

Le code de l'éducation, par son article L.121-3, alinéa 2 précise

*La langue de l'enseignement, des examens et concours, ainsi que des thèses et mémoires dans les établissements publics et privés d'enseignement est le français, sauf exceptions justifiées par les nécessités de l'enseignement des langues et cultures régionales ou étrangères, ou lorsque les enseignants sont des professeurs associés ou invités étrangers.*

Cette disposition est trop contraignante et il est nécessaire de permettre plus largement d'y déroger. Pour cela, tout ou partie d'un cursus doit pouvoir donner lieu à des enseignements dispensés en langue étrangère afin de favoriser l'accueil d'étudiants étrangers. Lorsque tout ou partie d'un enseignement fait appel à une langue étrangère, l'étudiant doit pouvoir choisir d'être évalué en français ou dans cette langue étrangère.

L'organisation pédagogique doit accompagner cette ouverture à l'international (et en aucun cas être un frein) : modules, crédits, stages doivent pouvoir être réalisés et acquis à l'étranger. Cette ouverture doit être pleinement intégrée dans les attendus du master et notamment en termes de savoirs, aptitudes et compétences recherchées.

---

<sup>56</sup>M. Harfi & C. Mathieu, Mobilité internationale et attractivité des étudiants et des chercheurs, Horizons stratégiques, n°1, juillet 2006.

#### **4.4.2 Maîtrise d'une langue étrangère**

Le master ne doit être délivré qu'après validation de la maîtrise d'au moins une langue vivante étrangère en s'appuyant sur le cadre européen commun de référence pour les langues (niveau B2 (cf annexe A-4)). Les parcours de formation comprennent des enseignements permettant aux étudiants d'acquérir et de valider cette maîtrise dans le cadre de la formation.

Cette validation doit s'effectuer dans un cadre de certification reconnu (afin d'en assurer la pertinence internationale). Cette validation ne doit pas induire de sur-coûts pour l'étudiant.

Le Ministère doit engager une démarche réellement active. La maîtrise d'une langue étrangère figurait déjà dans l'arrêté de 2002 relatif au master mais les effets sont loin d'être à la hauteur des ambitions. A ce titre, la démarche très volontariste de la CTI<sup>57</sup> pour les écoles d'ingénieurs a pour sa part permis une réelle amélioration comme le montre l'étude de A. Longo (complétée par JL Charpenel)<sup>58</sup>. En 8 ans (de 1997 à 2005), on note une progression moyenne de 34.3 points au score TOEIC<sup>59</sup> sur un panel de 121 écoles ou instituts adhérents à la CGE<sup>60</sup> et de 43.7 pour les 37 écoles ou instituts qui utilisaient déjà le TOEIC en 1997.

Les Universités sont réticentes quant à l'utilisation systématique de tests tels que le TOEIC et le TOEFL<sup>61</sup> pour plusieurs raisons. En effet, elles redoutent d'avoir à supporter le coût de ces tests alors que des certifications publiques comme le CLES<sup>62</sup> existe. Cependant, le CLES n'est pas encore suffisamment développé et reconnu au niveau international. De plus, le risque existe que la mise en place d'une certification de type TOEFL/TOEIC ne modifie le contenu de la formation en privilégiant le bachotage au détriment de l'acquisition de compétences professionnelles. Cependant, il ne faut pas négliger le caractère reconnaissance internationale de ces tests.

Là encore, le Ministère doit jouer pleinement son rôle s'il veut réellement promouvoir le CLES en attribuant les moyens nécessaires à son développement.

### **4.5 Diversité des publics**

#### **4.5.1 Prise en compte de la diversité des publics**

La formation doit comporter des modalités propres lorsqu'elle s'adresse à des publics en formation continue, en apprentissage ou en alternance.

Dans l'organisation pédagogique, comme dans les procédures d'évaluation, les modalités de prises en compte des statuts particuliers d'utilisateurs (étudiants salariés, étudiants en situation de handicap, sportifs de haut niveau) doivent être explicitées notamment en ce qui concerne les stages et mémoires.

Concernant les étudiants salariés, il subsiste encore trop de filières (notamment en SHS) avec un fort taux d'abandon par manque de ressources. De plus, il est souvent difficile d'effectuer un stage long (au moins 3 mois) et très peu rémunéré qui remet en cause le statut de salarié.

<sup>57</sup>Commission du Titre d'Ingénieur

<sup>58</sup>L'évolution des niveaux d'anglais dans les grandes écoles et écoles supérieures en France, Alejandro Longo, mai 2004 (étude mise à jour par Jean-Luc Charpenel, mai 2006), Cnam Paris.

<sup>59</sup>Test Of English for International Communication

<sup>60</sup>Conférence des Grandes Ecoles

<sup>61</sup>Test of English as a Foreign Language

<sup>62</sup>Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur

Au delà des statuts reconnus dans la réglementation actuelle, et en application du principe d'autonomie des établissements, le CEVU (ou l'instance qui en assure les missions au sein de l'établissement) doit débattre des statuts nécessitant un accompagnement / aménagement dans le déroulement des études.

#### 4.5.2 Validation des Acquis de l'Expérience

Le processus de VAE est un acquis français qu'il nous faut développer car il est une des briques essentielles de l'approche de la formation tout au long de la vie. Dans ce contexte, il est nécessaire que le master soit de plein droit accessible à travers la VAE. Pour cela, il est nécessaire

- d'écrire le référentiel de certification, déjà nécessaire pour l'inscription au RNCP ;
- de mettre en place des jurys de VAE avec des enseignants et des professionnels ;
- d'avoir des personnes capables de faire l'accompagnement des candidats pour la préparation de leur dossier ;
- de rendre public et de promouvoir les procédures pour l'obtention de la VAE ;
- de créer les outils permettant à tous ces acteurs de la VAE de faire leur apprentissage de ce dispositif et de savoir jouer leur rôle et *manier* le dispositif dans l'esprit de la VAE.

La Conférence des directeurs de service de formation continue universitaire souhaite que

- la validation des acquis de l'expérience soit effectuée en se référant à la totalité du cursus de master, ce qui implique qu'en cas de validation partielle, et conformément au décret du 24 avril 2002, les crédits attribués correspondront à *l'étendue de la validation accordée*, c'est-à-dire aux *connaissances et aptitudes* que le jury aura estimé acquises. De sorte que, si la prescription du jury consiste à suivre une formation complémentaire, les enseignements pourront être choisis en M1 ou M2, pour l'obtention d'un Master ;
- la validation des acquis de l'expérience soit le dispositif à utiliser pour toute validation en cours de cursus Master afin que les établissements soient en mesure de délivrer, en fin de cursus, la totalité des 120 crédits du Master et de rédiger l'annexe descriptive du diplôme ;
- la VAP 85<sup>63</sup> ne soit en conséquence utilisée que pour permettre l'accès au premier semestre de Master et, à titre transitoire, à l'accès au M2.

#### 4.5.3 Crédits ECTS

Le concept des crédits ECTS est lié à la mise en place de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Il a pour but de faciliter la mobilité nationale et internationale des étudiants.

Pour chaque cursus, il est indispensable que cette procédure d'acquisition des crédits soit clairement explicitée et connue des étudiants. L'acquisition des crédits doit tenir compte explicitement du travail des étudiants ainsi que de son évaluation.

Comme précisé précédemment, les séjours à l'étranger en cours de formation, s'ils ont reçu l'accord du responsable de la formation, doivent réellement être validés sous la forme de crédits pour la validation de la formation de master.

---

<sup>63</sup>La VAP 85 fait référence au décret 1985-906 du 23 août 1985 qui précise la procédure de validation des acquis pour l'entrée en formation.

## 5 Un master lié au métier d'enseignant

### 5.1 Pourquoi un cas particulier ?

Le cas de la création d'un master lié au métier d'enseignant, actualité oblige, mérite que l'on s'y arrête un instant. Ce pourrait d'ailleurs être la principale préconisation que l'on pourrait faire aux différents partenaires : prenez le temps de la réflexion et ne faites pas une réforme dans l'urgence.

Cette filière est spécifique puisque l'Etat joue à la fois le rôle du formateur et de l'employeur. Ce n'est bien sûr pas le seul cas mais l'ampleur des recrutements lui confère un poids important.

Le constat actuel est que la majorité des PLC<sup>64</sup> ont déjà acquis un niveau M2. La réforme est donc justifiée si elle entre dans une réflexion de fond sur le rôle et la place des concours de la fonction publique. Mais est-ce le cas ?

Au cours de cette dernière année, plusieurs facteurs sont intervenus tels que la publication du cahier des charges, le processus d'intégration des IUFM<sup>65</sup> dans les Universités (dont les derniers rattachements sont très récents), l'annonce d'une réforme du dispositif de formation dans le cadre d'un master...

L'intégration des IUFM dans les Universités est un événement majeur qui dépasse les questions d'intégration d'une composante à l'université et de relations entre les universités partenaires. D'une part, ce devait notamment être l'occasion de repenser la formation des maîtres afin de mieux articuler les volets académique et professionnel. D'autre part, le comité master avait rappelé l'importance de l'implication personnelle des formateurs, enseignants et enseignants chercheurs de ces instituts dans un processus de recherche.

Cette intégration doit permettre de reconnaître qu'enseigner relève d'une compétence professionnelle et qu'exposer son savoir ne suffit pas à transmettre des connaissances. Au sein des universités, les IUFM doivent jouer pleinement leur rôle d'assurer une formation professionnelle commune à tous les enseignants, à la fois pédagogique et académique **et en lien avec la recherche**.

Cette intégration a besoin de temps. Mais sans en attendre les effets, les Ministères concernés ont décidé par des annonces non concertées de changer la donne en cours de route avec un nouveau plan de restructuration de la formation des maîtres. Quel que soit le bien fondé de cette nième réforme, on ne peut que regretter d'une part l'absence de concertation en amont et d'autre part la précipitation une nouvelle fois prônée en méthode de travail.

### 5.2 Quelques principes

Compte tenu de l'évolution rapide de la discussion, ce rapport ne pourra pas faire une analyse approfondie de ce dossier (mais quelqu'un a-t-il eu le temps de la faire ?). Ce qui suit n'est donc pas une solution aboutie à la relation entre la formation des maîtres et le cadre général qu'est le LMD. A ce stade, on ne peut qu'insister sur quelques principes qui doivent cadrer cette réflexion :

Que la formation des maîtres relève d'un processus de diplomation au sein du dispositif LMD, réalise actuellement un consensus. Ce processus de diplomation doit s'inscrire dans le cadre d'un vrai partenariat entre les IUFM et les autres composantes de l'université d'intégration et des universités partenaires au sein de l'académie.

---

<sup>64</sup>Professeurs des Lycées et Collèges

<sup>65</sup>Instituts Universitaires de Formation des Maîtres

Cette diplômation ne peut se limiter à un modèle unique afin de tenir compte d'une part de la diversité des métiers visés et d'autre part de la diversité des parcours initiaux des étudiants. Cette diplômation doit aussi permettre une ouverture métier et/ou une poursuite d'études plus large que la seule cible des IUFM. Ce point là est crucial car il implique que le master ne peut être trop focalisé sur la seule préparation au concours et la mise en situation du métier d'enseignant. A ce titre, les savoirs, aptitudes et compétences acquis doivent donc être complétés et/ou replacés dans un contexte plus large et ouvrir notamment sur d'autres métiers de la formation. Pour ce qui concerne les métiers de l'éducation, une place importante doit être laissée à l'intervention des professionnels de l'éducation scolaire.

Plusieurs modèles d'architecture de master peuvent être envisagés dont :

- un master "disciplinaire" avec une spécialité "enseignement",
- un master à vocation pluridisciplinaire orienté vers l'enseignement et la formation.

Par ailleurs, afin de diversifier les débouchés proposés aux étudiants, les Universités doivent veiller à permettre des passerelles vers d'autres masters de leur offre de formation, ce qui nécessite de conduire un travail spécifique sur les validations et l'attribution de crédits ECTS.

S'appuyant sur le nécessaire adossement à la recherche des formations de niveau master, l'obtention d'un master dans le domaine de la formation passe par une confrontation avec la recherche. La nature de cette confrontation tient compte du modèle d'architecture de master tel qu'évoqué précédemment (par exemple, par un stage dans des laboratoires de recherche, un mémoire, des séminaires...). Le cahier des charges de la formation des maîtres reste insatisfaisant sur cette question de la nécessaire articulation de la formation des maîtres avec la recherche. La création de ces masters spécifiques est donc l'occasion de reposer cette question de la mise en œuvre de l'articulation avec la recherche.

Toute la réflexion doit bien sûr s'appuyer sur une nécessaire refonte du concours, tant sur sa place que sur son contenu. Cette évolution est majeure et on ne peut la traiter en quelques lignes. Concernant la place du concours, les dernières réflexions vont vers un concours national au milieu (peut être en fin) du semestre 3 du master. On va donc vers un semestre 3 consacré exclusivement à la préparation de ce concours et un semestre 4 consacré à une mise en situation métier.

La proposition consistant à ne recruter que les étudiants ayant validé à la fois le concours et le master conduit à créer quatre catégories :

1. Concours et master validés : on doit espérer que la mise en situation métier sera suffisante pour un début de carrière dans les meilleures conditions. La notion d'accompagnement lors de la première année de ce début de carrière devra être réelle et pas simplement une simple observation ou inspection. Cela induit aussi des moyens spécifiques pour que cet accompagnement soit bénéfique tant au nouvel enseignant qu'au système éducatif.
2. Concours réussi et master non validé : il ne restera que peu de débouchés à ces étudiants. La réinscription sera nécessaire pour valider la partie manquante du master. Le bénéfice de la réussite concours sera-t-il maintenu pour 1 an (plus ?) ou bien va-t-on vers une perte implicite (double peine) ?
3. Echec au concours et master validé : Le concours étant national, on ne peut espérer que les résultats soient disponibles très rapidement. Un étudiant ne sera donc prévenu de son échec qu'au cours de sa mise en situation métier, situation normalement choisie dans l'hypothèse de la réussite au concours. Il ne restera que très (trop) peu de temps pour permettre à cet étudiant de réellement s'ouvrir vers une insertion professionnelle sur d'autres métiers de la formation. On peut penser que cette catégorie d'étudiants sera majoritaire. Les universités, de part les missions

que lui confie maintenant la Loi<sup>66</sup>, doivent mettre en œuvre les dispositifs permettant cette insertion professionnelle. Comment cela sera-t-il possible sans allonger la durée des études ?

4. Concours et master non validés : c'est bien sûr le cas le plus simple, à considérer que la non validation du master ne soit pas une stratégie de l'étudiant pour rester dans le circuit.

Si l'on veut que les stages d'initiation au métier soient en réel rapport avec ce métier, le système ne sera pas en capacité d'en offrir beaucoup plus qu'actuellement. Il faudra donc que ce master soit un master avec sélection à l'entrée. Mais cette sélection devra-t-elle être simplement conditionnée sur le nombre de postes à pourvoir ? Doit-on recruter environ 2 fois le nombre de postes sachant qu'il y a le concours ? Et ceci ne garantit rien car tout le monde a le droit de se présenter au concours. Actuellement, malgré leur présélection, les IUFM plafonnent semble-t-il à environ 60% de réussite au concours. Quelle gestion des flux peut-on donc faire ?

Le concours étant libre, de quelle formation professionnelle vont bénéficier les reçus qui ne seront pas inscrits en master ? Et comment pourront-ils bénéficier de leur concours sans s'inscrire en master (l'année d'après ?) ?

Il y a donc un fort risque à voir le volet professionnel (par la mise en situation) réduit et inefficace. Ce serait un paradoxe alors que le rapport de R. Schwartz propose que les enseignants chercheurs soient formés à l'ensemble de leurs missions et donc à la pédagogie par la mise en place de services de formation à la pédagogie dans les établissements d'enseignement supérieur (ces instituts seraient chargés de former et d'informer les enseignants s'agissant de l'enseignement et des techniques de formation, en appui sur une recherche spécifique développée par une nouvelle branche de l'INRP<sup>67</sup>).

Au delà de cette réforme, il y a bien sûr la disparition de la notion de stagiaires qui étaient rémunérés par l'Etat pour la fin de leur formation. Cela va introduire une sélection sociale supplémentaire dont on peut penser que personne ne l'a bien mesurée<sup>68</sup>.

Si le principe d'inscrire la formation des enseignants dans un cursus de master est une bonne chose (voir comme on l'a vu précédemment la référence Belge), la réforme du concours (son contenu et sa place) doit être un préalable avant toute tentative de création d'une architecture de formation. Si l'on veut un vrai master, ouvrant donc majoritairement sur d'autres débouchés que le métier d'enseignant (c'est le corollaire du concours), il faut que le concours soit avancé le plus tôt possible afin que les semestres 3 et 4 ne soient pas uniquement centrés sur ce concours mais sur une réelle préparation à l'insertion professionnelle. Une telle programmation permettrait aussi d'intégrer dans les derniers semestres du master les étudiants ayant validés le concours en auditeurs libres. De même, les semestres 3 et 4 permettraient tout à la fois une poursuite de la formation disciplinaire et pédagogique (ouvrant très largement sur les métiers de la formation) et une mise en situation métier en accord avec le projet des étudiants.

Sur ces points, sans privilégier aucune solution, il est nécessaire que les Ministères concernés s'approprient la complexité réelle de cette question aux multiples facettes en y associant tous les acteurs et sans volonté de précipitation.

<sup>66</sup>Loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités, article 1er.

<sup>67</sup>Institut National de la Recherche Pédagogique

<sup>68</sup>Et puisque le Ministère concerné ne semble plus vouloir qu'il y ait des étudiants de master qui soient payés et pas d'autres, on pourrait lui suggérer aussi de supprimer le statut des normaliens !

## **6 Quelques propositions**

Tout au long de ce rapport, de nombreux thèmes ont été abordés et des recommandations ont été formulées. Il ne s'agit pas ici de tout résumer mais de mettre en avant certaines propositions. Ce choix est personnel et non hiérarchisé.

### **1. Offre de formation**

Il est nécessaire de poursuivre le développement de notre offre de formation au niveau master, pas uniquement dans un but d'accompagner un souhait naturel de poursuite d'études mais pour mieux préparer notre pays à répondre aux défis de plus en plus prégnants de la mondialisation.

Dans ce processus conduisant à l'habilitation d'une offre de formation, les instances nationales consultatives doivent être pleinement sollicitées. Notamment le CNESER doit être consulté sur la politique nationale de formation supérieure telle qu'elle résulte du processus d'habilitation.

Cette consultation, si elle peut s'appuyer sur les décisions d'habilitation, ne peut se limiter à cette seule liste. Elle doit également donner lieu à une présentation, et une discussion, de la politique en termes de carte nationale des formations.

### **2. Grade de master**

Il doit être menée une réflexion pour définir les éléments constitutifs d'une formation diplômante lui donnant le droit de conférer le grade de master. Le comité de suivi master est bien sûr le lieu idéal de cette réflexion.

### **3. Finalités du cursus de master**

Le rapprochement des deux finalités du cursus de master est une évolution souhaitable qui permet de prendre en compte les évolutions déjà en cours dans les universités et favorise la convergence au sein du système d'enseignement supérieur européen. L'adoption d'un diplôme unique est un moyen de concrétiser ces évolutions.

Cependant, diplôme unique ne veut pas dire moule unique. La diversité et la spécificité des finalités professionnelles (la recherche est une finalité professionnelle) doivent pouvoir s'exprimer.

### **4. Organisation du cursus**

Le cursus de master est un cursus construit autour de 4 semestres. Ce concept de semestre doit être réaffirmé et le système de formation doit pouvoir pleinement le mettre en œuvre. Pour cela, il faut que soit réalisée une étude sur les conditions de la mise en œuvre réelle de la semestrialisation, en lien avec le Comité de suivi Master.

### **5. Ouverture à des opérateurs non publics**

Il est positif qu'aucun type d'institution d'enseignement supérieur ne détienne le monopole de la délivrance des diplômes nationaux de licence et de master. L'Etat, lorsqu'il habilite une institution à délivrer des diplômes en son nom, apporte une garantie sur la qualité des formations, les compétences de ceux qui y participent, la pertinence des objectifs et l'adéquation entre ceux-ci et les capacités de cette institution. Ce sont cette garantie et les procédures qui la fondent qui donnent sens à la notion de diplôme national. Ce n'est pas la nature de l'institution d'enseignement supérieur qui délivre le diplôme.

Il est nécessaire de décrire sous la forme d'un cahier des charges les critères que doit satisfaire tout

opérateur qui souhaite mettre en œuvre une offre de formation de niveau master. Ce cahier des charges (réalisé sous la responsabilité du Comité de suivi Master) devra notamment réaffirmer les principes suivants :

- L'établissement doit bénéficier de la personnalité juridique, la formation supérieure doit être l'une des missions qui lui sont confiées et il doit disposer en ce domaine d'une autonomie pédagogique et scientifique.
- La qualification du corps enseignant propre à cet établissement doit être en adéquation avec le niveau master.
- L'établissement doit respecter le principe de laïcité.
- Les fondamentaux de la vie étudiante (notamment droit syndical et représentation démocratique au sein des établissements) doivent être garantis.
- La mise en œuvre de l'offre de formation doit se faire dans le strict respect du cadre réglementaire et notamment en ce qui concerne les règles de contrôle des connaissances et de validation des acquis et les droits nationaux d'inscription.

## **6. Gestion des flux**

Un étudiant accepté en première année a vocation, sauf s'il poursuit ses études dans une formation d'une autre nature (comme la préparation à des concours) ou en cas de non acquisition des 60 premiers crédits, à continuer en seconde année de master. Il n'est donc pas logique de maintenir une sélection en cours d'études.

Cependant, cette mesure doit s'insérer dans un vrai débat contradictoire sur l'introduction du principe de gestion des flux qui introduit le droit à un établissement de réguler les flux à l'entrée d'une filière de master notamment si les débouchés le justifient et si l'établissement fournit, à l'étudiant non retenu, l'aide nécessaire pour trouver une autre solution en adéquation avec son projet professionnel.

Dans ce contexte, le principe de mobilité nationale doit être réaffirmé et des mesures doivent être prises pour en faciliter le développement (carte nationale des formations, aides financières...).

## **7. Dénominations**

La nécessaire harmonisation des dénominations doit tenir compte des champs disciplinaires mais aussi des domaines thématiques. Par ailleurs, l'objectif d'inscription des formations au RNCP doit conduire les concepteurs de formations à préciser les compétences visées pour chaque formation en complément de l'ensemble des savoirs à acquérir. Cette démarche s'inscrit dans une optique métier, le métier étant défini par un ensemble de savoirs et de compétences mis en œuvre.

## **8. Evaluation des formations**

L'évaluation des formations, confiées à l'AERES, doit prendre en compte la diversité de l'offre, sans pour autant avoir recours à des commissions spécialisées autonomes. Elle doit associer, de manière significative, les professionnels (représentatif du ou des métiers visés) quelle que soit la finalité de la formation. Le cahier des charges, tel que présenté dans ce rapport, doit servir de canevas à cette évaluation.

## **9. Evaluation des étudiants**

Cette évaluation prend en compte la diversité des publics et doit donner une part prépondérante à une évaluation formative. Parce que les modalités de travail et de recherche reposent de plus en plus sur un travail collaboratif, l'évaluation doit aussi avoir recours à des travaux collectifs.

## **10. Diversité des activités pédagogiques**

La carrière des personnels de l'enseignement supérieur doit prendre en compte leur investissement dans l'ensemble des activités pédagogiques, incluant l'encadrement de projets et le suivi des stages.

### **11. Enseignement en langue étrangère**

Tout ou partie d'un cursus doit pouvoir donner lieu à des enseignements dispensés en langue étrangère afin de favoriser l'accueil d'étudiants étrangers. Lorsque tout ou partie d'un enseignement fait appel à une langue étrangère, l'étudiant doit pouvoir choisir d'être évalué en français ou dans cette langue étrangère.

### **12. Maîtrise d'une langue étrangère**

Le master ne doit être délivré qu'après validation de la maîtrise d'au moins une langue vivante étrangère en s'appuyant sur le cadre européen commun de référence pour les langues (niveau B2). Les parcours de formation comprennent des enseignements permettant aux étudiants d'acquérir et de valider cette maîtrise dans le cadre de la formation.

Cette validation doit s'effectuer dans un cadre de certification reconnu (afin d'en assurer la pertinence internationale). Cette validation ne doit pas induire de sur-coûts pour l'étudiant.

Le Ministère doit engager une politique volontariste et ferme pour valider cette contrainte de maîtrise d'une langue étrangère en y associant les moyens nécessaires.

### **13. Formation des enseignants**

Il est indispensable de repousser la réforme en cours d'un an afin que l'ensemble des partenaires puissent avoir sereinement le temps d'échanger et de faire évoluer cette formation et notamment le contenu, la forme et la place du concours.

### **14. Doctorat**

Il est nécessaire que cette formation et le diplôme qui y est associé soient déclinés en termes de savoirs, aptitudes et compétences, tant requises pour l'admission en thèse, qu'acquises pour permettre une vraie valorisation de ce diplôme en externe, et non limité au seul monde de l'enseignement supérieur et de la recherche publique.

Afin de poursuivre la réflexion entamée en 2006 sur la formation doctorale, il est souhaitable de mettre en place un comité de suivi du doctorat, à l'image des autres comités de suivi, comme lieu de débat et de proposition pour la revalorisation du doctorat.

## **Annexes**

- A-1 La lettre de mission**
- A-2 Quelques chiffres sur le cursus de master**
- A-3 Définitions**
- A-4 Cadre européen commun de certifications pour les langues**
- A-5 Les avis du Comité de suivi Master**
  - A-5.1 Avis sur domaine, mention, spécialité et adossement à la recherche**
  - A-5.2 Partenariat et habilitation conjointe**
  - A-5.3 Recommandations pour l'enregistrement des diplômes et titres délivrés par l'Etat au Répertoire National des Certifications Professionnelles**
  - A-5.4 Domaines-mentions-spécialités, le passage de licence en master, la nature de l'habilitation du diplôme, le cas des habilitations conjointes, rappel réglementaire**
  - A-5.5 Mise en place du LMD et diversité des types d'établissements d'enseignement supérieur**
  - A-5.6 L'articulation masters / études doctorales**
  - A-5.7 Avis sur l'actualisation de l'arrêté relatif au diplôme national de master**
  - A-5.8 Les dénominations nationales du diplôme de master**
  - A-5.9 Avis sur le déroulement de la campagne d'habilitation**
  - A-5.10 Master et formation des maîtres**
- A-6 Arrêté relatif au diplôme national de master**
- A-7 Décret relatif aux grades et titres universitaires et aux diplômes nationaux**
- A-8 Décret portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur**
- A-9 Diplômes et titres conférant le grade de master**
- A-10 La fiche Aeres**
- A-11 Liste des entretiens**