RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté
Égalité
Fraternité

IGÉSR
INSPECTION GÉNÉRALE
DE L'ÉDUCATION, DU SPORT
ET DE LA RECHERCHE

Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale

monsieur le ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Espace

Le pilotage de l'offre de formation dans les universités : stratégie, outils, régulation

N° 24-25 020B – octobre 2025

Inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche

Le pilotage de l'offre de formation dans les universités : stratégie, outils, régulation

Octobre 2025

Mélanie CAILLOT
Frédéric FOREST

Pierre DESBIOLLES
Patrick GILLI
Olivier REY
Michel QUÉRÉ
Inspecteurs généraux de l'éducation,
du sport et de la recherche

SOMMAIRE

Synthèse **1**

Liste des préconisations **3**

Introduction : un sujet au cœur des préoccupations politiques **5**

1. Les universités ont investi le pilotage de leur offre de formation, principalement dans le champ des diplômes nationaux, afin de répondre aux attentes de la société **6**

1.1. Les gouvernances des établissements se sont saisies de l'enjeu du pilotage de l'offre de formation, bien que celui-ci demeure restreint aux diplômes nationaux 7

1.1.1. Les gouvernances des établissements ont investi l'élaboration de leur stratégie de formation *7*

1.1.2. Les équipes pédagogiques sont à l'initiative de l'offre de formation avec un pilotage variable exercé par les composantes *11*

1.2. Un pilotage de l'offre de formation qui traduit les missions de l'université, avec un accent important mis sur la professionnalisation 14

1.2.1. Le pilotage de l'offre de formation participe d'une logique de différenciation des établissements *14*

1.2.2. Un trait commun autour de la professionnalisation *15*

1.3. Les universités doivent composer avec des contraintes bien identifiées, mais disposent de marges de manœuvre à exploiter 19

1.3.1. Des contraintes externes et internes bien identifiées et intégrées *19*

1.3.2. Des marges de manœuvre pas toujours exploitées *23*

2. Un pilotage qui gagnerait à mobiliser plus systématiquement les outils existants et l'évaluation interne **25**

2.1. Les universités développent des outils, *in fine* peu exploités dans la prise de décision 25

2.1.1. Une volonté des gouvernances de s'appuyer sur des indicateurs pour piloter *25*

2.1.2. La mesure de la soutenabilité n'est pas pleinement appropriée même si des démarches sont engagées *28*

2.2. Une évaluation externe utile mais qui doit être réformée, ou *a minima* simplifiée, et une évaluation interne à conforter 30

2.2.1. L'évaluation interne de l'offre de formation : une procédure souvent en devenir *31*

2.2.2. L'évaluation externe : une nécessité et un intérêt qui ne sont pas remis en cause, mais une interrogation sur le rapport coût/bénéfice et une demande de simplification *34*

3. Une volonté d'intervention directe de l'État qui doit prendre en compte un besoin accru de régulation à l'échelle territoriale **40**

3.1. Un ministère à la recherche d'un équilibre entre régulation et incitation 40

3.1.1. Une nécessaire mise en cohérence des outils de l'action publique *40*

3.1.2. Une succession d'appels à projets qui a mis au premier plan les sujets de formation mais qui ne garantit pas suffisamment la continuité et l'équité du service public *45*

3.1.3. Piloter l'offre de formation des universités nécessite de réguler l'offre des établissements d'enseignement supérieur privés *47*

3.2. Au niveau territorial, le rectorat est appelé à jouer un rôle renforcé de coordination des acteurs et de régulation de l'offre de formation 49

3.2.1. Des collectivités territoriales qui revendiquent d'être davantage associées pour organiser la carte des formations de l'enseignement supérieur 49

3.2.2. L'échelon de la région académique est appelé à jouer un rôle d'animation d'une gouvernance territoriale stratégique en matière d'offre de formation du supérieur 52

Annexes 57

SYNTHESE

L'IGÉSR a été missionnée pour mener une évaluation du pilotage de l'offre de formation des universités. Cette mission était inscrite à son programme de travail 2024-2025. Objet d'une attention renouvelée depuis la loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (ORE) de 2018, cette question du pilotage est au cœur des préoccupations politiques. Elle se matérialise par un enchaînement d'appels à projets relatifs à la formation et par un axe dédié au sein des récents contrats d'objectifs, de moyens et de performance (COMP).

Piloter l'offre de formation consiste à concevoir, organiser, gérer et évaluer les formations. La mission souligne que les universités qu'elle a rencontrées se sont engagées dans des démarches structurées, même si le niveau de maturité est variable. Cet investissement a notamment pour objectif, d'une part, de mieux prendre en compte les enjeux territoriaux, nationaux et internationaux, d'autre part, d'assurer la soutenabilité budgétaire de leur offre de formation, enjeu devenu prioritaire. La mission a dressé un constat du fonctionnement des universités en la matière et a identifié des marges de progrès, que ce soit en termes d'organisation générale de ce pilotage ou des outils et démarches mobilisés pour évaluer et faire évoluer l'offre. Au-delà de l'université, la mission s'est également intéressée aux acteurs (ministère, rectorat, collectivités territoriales, autres acteurs de l'enseignement supérieur) qui influencent le pilotage des formations universitaires.

En premier lieu, la mission considère que la répartition des rôles au sein des établissements en matière d'élaboration de l'offre de formation entre les différents niveaux de responsabilité est relativement cohérente et respectueuse des libertés académiques. Ainsi, le niveau central des établissements élabore des orientations générales relatives à l'architecture des formations quand les composantes et enseignants-chercheurs sont à l'initiative pour les contenus. Par exemple, les gouvernances ont régulièrement défini des orientations en termes de professionnalisation des formations. Dans cette perspective, les composantes ont alors développé l'apprentissage, des modules de pré-professionnalisation ou intégré plus largement des stages dans les maquettes de formation. Ces évolutions ont lieu en tenant en compte des contraintes externes (réglementaires notamment) ou propres à chaque établissement (financières ou en termes de ressources humaines) qui réduisent leurs marges de manœuvre. À cet égard, la mission souligne la focalisation des établissements sur les diplômes nationaux, les plus encadrés par la réglementation. Or, à l'inverse, les diplômes d'université ne sont pas au cœur des stratégies d'établissement, alors qu'ils offrent une grande souplesse d'organisation et qu'ils permettraient par exemple de développer significativement la formation tout au long de la vie.

En second lieu, la mission analyse les outils et données à l'appui de la prise de décision. Au niveau des établissements, s'agissant des indicateurs, les universités ont développé ces dernières années de nombreux outils de pilotage. Même si leur maturité en la matière reste variable, toutes produisent des données et indicateurs, certaines ont même déployé des systèmes d'information décisionnels. Toutefois, en pratique, les travaux menés restent trop peu exploités pour assoir *in fine* les décisions en matière d'évolution de l'offre de formation. À défaut, et alors même que la contrainte budgétaire est toujours présente dans les cadrages proposés, des gouvernances retiennent par exemple un objectif général de maintien ou de diminution forfaitaire du coût de leur offre sans prendre suffisamment appui sur les indicateurs existants. Au niveau national, les équipes de direction participent à divers groupes de travail ainsi qu'à la mise en œuvre du projet de connaissance des coûts des activités, qui vise à les doter d'une comptabilité analytique. Les acteurs sont en effet désireux de disposer d'indicateurs harmonisés et comparables pour le suivi de l'offre de formation des établissements.

En matière d'évaluation, la mission étudie les dispositifs élaborés en interne et l'influence de l'évaluation externe sur le pilotage de l'offre de formation. Conduite au sein de l'établissement, l'évaluation des formations – à distinguer de l'évaluation des enseignements – est généralement mise en œuvre. Mais son impact reste difficile à appréhender et cette évaluation est peu inscrite dans une démarche articulée au niveau de l'ensemble de l'établissement. En revanche, les conseils de perfectionnement, qui tendent à se généraliser, sont appréciés quand ils sont mis en place. Ils sont des lieux utiles pour faire évoluer les formations et les enseignements, créer un lien concret avec les professionnels et prendre en compte les attentes des étudiants. Ils permettent aussi de faire évoluer l'offre, dans une démarche parfois plus large d'assurance qualité, même si leur fonctionnement peut encore être amélioré. Si l'évaluation interne doit encore être développée, les actions menées par les universités en la matière donnent à voir une institution

loin d'être « *bunkérisée* », contrairement à une image parfois relayée. S'agissant de l'évaluation externe menée par le Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCÉRES), elle est perçue comme utile mais trop pesante. Le rapport entre coût et bénéfice de cette évaluation est unanimement questionné d'autant que les nombreuses informations collectées sont peu ou pas exploitées au niveau national. En outre, les objectifs mêmes de l'évaluation externe apparaissent ambigus, partagés entre logique de contrôle et logique d'amélioration continue. Elle est malgré tout un point d'appui souvent bienvenu pour les gouvernances car elle aide les établissements à dépasser leurs débats internes. Par ailleurs, le bénéfice majeur de l'évaluation externe est de catalyser une autoévaluation jugée, quant à elle, très utile pour améliorer les formations. Face à ces constats, la mission propose de réformer l'évaluation externe en donnant une plus grande autonomie aux universités en matière de pilotage de leur offre de formation, en cohérence avec la recommandation du Conseil de l'Union européenne de mai 2025.

En troisième lieu, la mission s'est penchée sur les relations entre les principaux acteurs qui influencent le pilotage de l'offre de formation des universités.

Au niveau national, s'agissant de la définition du cadre national des formations, le ministère en charge de l'enseignement supérieur a mis en place des dispositifs incitatifs, au-delà de son rôle traditionnel en matière réglementaire. La contractualisation aussi bien que les nombreux appels à projets, en particulier ceux des programmes d'investissement d'avenir pilotés par le commissariat général à l'investissement, ont dynamisé le secteur, notamment depuis 2014.

Les outils contractuels ont pris différentes formes : contrat quinquennal, dialogue stratégique et de gestion puis contrats d'objectifs de moyens et de performance (COMP) depuis 2023. Ils font une large place à la question du pilotage de l'offre de formation, qui constitue un des axes principaux, sinon prioritaire, de ces COMP. Il s'agit d'une préoccupation majeure du ministère qui se heurte toutefois à une situation où les données et outils demeurent en cours de fiabilisation ou de construction.

S'agissant des appels à projets, la mission a analysé les stratégies de réponse des universités et la manière dont elles intégraient ces appels à leurs politiques d'établissement, parfois *a priori*, parfois en cherchant à reconstruire *a posteriori* une cohérence d'ensemble. Dans ce domaine, la mission souligne la nécessité de trouver les moyens pour pérenniser les initiatives des établissements lauréats aujourd'hui financés par des moyens exceptionnels non pérennes alors même qu'ils répondent à des objectifs de transformation du service public.

Au niveau des territoires, la mission s'est intéressée au rôle des collectivités territoriales (CT) et en particulier des régions qui ont la responsabilité d'élaborer une stratégie régionale de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. La mission estime qu'il manque encore un véritable volet territorial au contrat d'établissement, pourtant prévu au sein du contrat quinquennal. Cependant, les nombreuses études d'impact économique réalisées témoignent de l'intérêt croissant portées par les CT aux enjeux de formation supérieure et de recherche. Elles sollicitent souvent activement l'implantation de formations supérieures mais ces demandes ne sont que rarement coordonnées au niveau territorial. Les établissements publics y répondent difficilement, notamment par manque de moyens et, par conséquent, ce sont souvent les établissements privés qui se positionnent. À cet égard, l'expansion non régulée des établissements d'enseignement supérieur privés, en particulier lucratifs, affecte l'offre de formation des universités. Les acteurs se sont multipliés sans que la puissance publique n'ait une connaissance précise, ni de leur identité, ni de l'offre proposée sur un territoire. Cette situation justifie une régulation du secteur pour mieux valoriser l'enseignement supérieur qui remplit des missions de service public et ainsi mieux accompagner les jeunes dans leurs choix d'études.

En conclusion, la mission appelle à définir un nouvel équilibre entre les différentes parties prenantes du pilotage de l'offre de formation universitaire. Les recteurs pourraient jouer un rôle plus important, à travers un mouvement de déconcentration leur confiant la responsabilité des COMP. Au-delà de leurs prérogatives réglementaires, ils devraient contribuer à porter une vision plus large et mieux coordonnée des enjeux. Celle-ci doit intégrer la nécessaire continuité entre les formations pré et post-baccalauréat et, par conséquent, l'ensemble des établissements de formation, y compris privés. L'instauration d'une véritable gouvernance territoriale, à l'échelle académique et régionale, permettrait de répondre à ces enjeux par des échanges sur la carte des formations afin de mieux accompagner les trajectoires des étudiants.

Liste des préconisations

En matière de stratégie et de financement

Recommandation n° 1 : intégrer explicitement la formation tout au long de la vie dans les documents stratégiques de toutes les universités afin de renforcer leur place en tant qu'actrices de la formation continue. Dix ans après le rapport de François Germinet sur le « développement de la formation continue dans les universités », réaliser un bilan de son déploiement afin de lever les freins encore existants.

Recommandation n° 2 : communiquer annuellement au niveau du ministère chargé de l'enseignement supérieur la liste des mentions accréditées, y compris dérogatoires.

Recommandation n° 3 : améliorer la connaissance par les universités de leurs diplômes d'établissement et les mobiliser comme outil dans l'évolution de l'offre de formation.

Pour faciliter cette mobilisation :

- faire bénéficier les diplômes d'établissement des universités d'une inscription de droit au registre national des certifications professionnelles, à l'image des diplômes nationaux ;
- réaliser systématiquement des bilans financiers *a posteriori* des diplômes d'établissement afin de s'assurer de leur autofinancement, *a minima* à l'échelle globale de la composante ou de l'établissement **;**
- inclure les diplômes d'université dans le champ du référentiel de l'offre de formation que constituera l'outil « Fresq » en cours de développement par la DGESIP.

En matière d'outils et d'évaluation

Recommandation n° 4 : s'appuyer sur une liste commune et resserrée d'indicateurs pour le pilotage de la formation de l'établissement, définis à l'issue d'une réflexion nationale partagée entre établissements, HCÉRES et ministère. Au sein de chaque établissement, assurer la publicité de ces données auprès de l'ensemble de la communauté universitaire.

Recommandation n° 5 : conforter et valoriser le « projet de connaissance des coûts des activités » (P2CA) – outil de comptabilité analytique qui mesure le coût complet des formations – et partager les résultats entre établissements. Systématiser le calcul des charges horaires prévisionnelles en s'appuyant sur les outils déjà déployés.

Recommandation n° 6 : consolider l'évaluation interne par les universités de leur offre de formation dans une démarche d'assurance qualité, notamment :

- en généralisant et structurant les conseils de perfectionnement ;
- en améliorant les dispositifs de recueil des avis des étudiants ;
- en alignant les dispositifs d'évaluation internes.

Recommandation n° 7 : réformer l'évaluation externe en passant d'une évaluation de toutes les formations (« approche par programme ») à une évaluation du processus de qualité interne (« approche établissement »). Faciliter par la même occasion l'élaboration de diplômes au niveau européen. Réaliser un audit préalable pour apprécier la capacité de l'établissement à déployer ce nouveau mode d'évaluation.

À défaut, simplifier l'évaluation conduite par le HCÉRES notamment en réduisant le nombre d'indicateurs exigés (cf. recommandation n° 4) et en ciblant une fraction de l'offre.

En matière de régulation

Recommandation n° 8 : s'assurer que les initiatives issues des appels à projets, dans le domaine de la formation et évaluées positivement par l'ANR, bénéficient d'un financement garantissant leur pérennité.

Recommandation n° 9 : mener à terme le chantier de réforme de l'évaluation de la qualité des établissements d'enseignement supérieur privés. Sur ce fondement, étudier la possibilité de différencier les niveaux de prise en charge des contrats d'apprentissage afin de soutenir les universités, l'enseignement supérieur public et les établissements privés participant au service public de l'enseignement supérieur.

Recommandation n° 10 : réinvestir la commission académique des formations post-bac, à l'échelle régionale, dans son rôle d'analyse, de concertation et de propositions sur l'ensemble de l'offre de formation, publique comme privée. Intégrer explicitement dans ses analyses l'enjeu du continuum bac–3 / bac+3, en tirant notamment partie du travail mené dans les campus des métiers et qualifications d'excellence (CMQE).

Introduction : un sujet au cœur des préoccupations politiques

La mission sur « le pilotage de l'offre de formation dans les universités : stratégie, outils, régulation » a été inscrite au programme de travail de l'année 2024-2025 de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR) afin de « *contribuer à la réflexion prospective* »[1]. Elle s'inscrit dans la continuité de travaux menés par l'IGÉSR autour de l'offre de formation dans l'enseignement supérieur ces dernières années : l'organisation de la première année des formations supérieures, les campus connectés, la place des composantes dans les universités, la réorientation dans l'enseignement supérieur, la mesure de la réussite en licence ou encore la mission d'insertion professionnelle de l'université (cf. annexe n° 3).

Contexte et objectifs de la mission

La mission de formation est constitutive de l'université, mais à côté de la préparation traditionnelle des jeunes appelés à devenir par exemple chercheurs, enseignants, juristes, médecins ou ingénieurs, les universités sont désormais évaluées sur leurs capacités à faire réussir et à insérer professionnellement leurs étudiants dans des secteurs diversifiés de la société. Sur ce dernier point, elles sont interpellées de façon croissante par les responsables politiques quant à leur contribution aux métiers stratégiques pour la nation, à l'image des incitations à répondre aux appels à projets de France 2030 sur les compétences et métiers d'avenir. Poussées à rayonner au niveau international, les universités sont également attendues pour relever les défis de la transition écologique ou de l'intelligence artificielle ou pour accompagner le développement économique et social de leurs territoires. Elles doivent aussi faire face à la présence croissante de nouveaux acteurs privés. Enfin, dans un contexte de contrainte financière constante et d'augmentation du nombre d'étudiants (+ 13 % entre 2013 et 2023[2]), les établissements d'enseignement supérieur sont encouragés à développer des ressources propres dans le cadre de l'apprentissage ou de la formation tout au long de la vie.

Ces divers enjeux sont autant de demandes, voire de contraintes parfois contradictoires, que les universités doivent prendre en compte pour élaborer leur offre. La mission s'est par conséquent attachée à suivre la façon dont elles y répondent et s'y adaptent en recherchant une organisation cohérente avec leurs priorités, leur profil d'établissement et leur inscription particulière dans le paysage universitaire. Elle a été particulièrement attentive à la complexité liée aux différentes missions menées par les établissements. Elle s'est également intéressée aux moyens que se donne l'État, via les contrats d'objectifs, de moyens et de performance (COMP), pour orienter cette offre de formation, ainsi qu'à l'impact des différents dispositifs d'évaluation sur cette offre.

Examiner ce pilotage a impliqué pour la mission de définir précisément le pilotage de l'offre de formation comme un processus qui – par-delà les critères qui orientent les évolutions de la carte des formations, en particulier leur ouverture ou leur fermeture – consiste à concevoir, organiser, gérer et évaluer les formations. Ce pilotage a été replacé systématiquement dans le contexte plus large de l'enseignement supérieur, au sein duquel les universités accueillent 54 % des effectifs étudiants en 2023-2024[3]. Autrement dit, l'offre de formation se déploie dans un espace de complémentarité ou de concurrence, selon les situations, qu'il est nécessaire de prendre en compte pour apprécier son pilotage par les universités. Cette offre de formation recouvre les diplômes nationaux, sous l'appellation d'offre LMD (licence, master, doctorat), soumis à une procédure d'accréditation nationale et une évaluation par le HCÉRES. Elle recouvre aussi les diplômes d'université (ou diplômes d'établissement) voire des « micro-certifications ». Si les étudiants des diplômes d'université sont souvent, mais pas toujours, des publics de formation continue, ces derniers peuvent se retrouver également dans les formations LMD aux côtés des étudiants en formation initiale.

Démarche et entretiens

La mission s'est donc attachée à considérer l'ensemble de ces dimensions de l'offre de formation pour déterminer dans quelle mesure elle est effectivement pilotée, en fonction de quelles missions et pour quelles

---

[1] Programme de travail de l'IGÉSR publié au bulletin officiel n° 33 du 5 septembre 2024 : https://www.education.gouv.fr/bo/2024/Hebdo33/MENI2418934X

[2] SIES (2024). Les effectifs étudiants dans l'enseignement supérieur en 2023-2024, note flash n° 2024-19. https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/les-effectifs-etudiants-dans-l-enseignement-superieur-en-2023-2024-96934

[3] SIES (2025), État de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en France, n° 18. Voir également l'annexe 7.

priorités stratégiques au niveau territorial et national. Pour ce faire, elle a consulté des travaux de recherche (cf. bibliographie en annexe n° 3) et s'est attachée à examiner les outils et indicateurs utilisés, pour objectiver les effectifs, les publics, l'insertion professionnelle, la réussite et la soutenabilité en termes de moyens, en se demandant si les acteurs de l'offre de formation disposaient des moyens de la piloter.

La mission a souhaité avoir une vision au niveau européen, national et territorial, afin d'embrasser toutes les dimensions du pilotage de l'offre de formation.

Au niveau européen, la mission s'est ainsi entretenue avec des interlocuteurs de l'association européenne des universités et des responsables universitaires en Suisse, en Belgique et au Danemark. Au niveau national, elle a rencontré plusieurs interlocuteurs du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (MESR) impliqués dans le pilotage de l'offre de formation ainsi que des représentants des instances nationales de la communauté universitaire, de réseaux académiques et professionnels, d'associations de collectivités territoriales ainsi que du monde professionnel. Au niveau territorial, la mission a auditionné des représentants des rectorats et des régions concernés correspondant aux sites d'établissements visités.

Enfin, la mission a rencontré des interlocuteurs concernés par l'offre de formation dans douze établissements, en échangeant aussi bien avec des acteurs de la gouvernance des universités (dont des élus étudiants) qu'avec des personnels administratifs impliqués dans le pilotage, des directions de composantes et des enseignants-chercheurs porteurs de formations. La mission a été attentive à choisir des établissements qui composent un panel varié en termes de taille, de type, de localisation, de vagues contractuelles, de lauréats de différents appels à projet, d'implication dans des universités européennes, etc. Ainsi, certains établissements de fondation ancienne sont implantés dans des métropoles universitaires, d'autres ont été créés plus récemment dans des villes qui n'avaient pas ou peu d'enseignement supérieur il y a encore quarante ans ; certains établissements sont pluridisciplinaires alors que d'autres sont spécialisés dans certains secteurs disciplinaires ; certains comportent plus de 50 000 étudiants, d'autres en comptent moins de 10 000 ; on recense au sein de ce panel un institut catholique et onze universités publiques. Au total, la mission a rencontré plus de 400 personnes entre janvier et juin 2025[4].

Dans une première partie, le rapport s'attache à analyser comment les universités élaborent et orientent leur offre de formation et détaille la façon dont elles ont investi son pilotage en réponse aux besoins de la société, avec le souci particulier de l'insertion professionnelle de leurs étudiants. Une seconde partie examine les outils de pilotage et les dispositifs d'évaluation de l'offre de formation. À cet effet, la mission suggère des ajustements pour améliorer leur mobilisation et accroître leur efficacité. Dans une troisième partie, la question de la régulation nationale et territoriale est abordée pour déterminer quelles articulations sont nécessaires entre le rôle de l'administration centrale, des administrations déconcentrées et des acteurs territoriaux, et quels sont les moyens de pilotage qui semblent à la mission les plus appropriés dans le contexte actuel de l'enseignement supérieur.

1. Les universités ont investi le pilotage de leur offre de formation, principalement dans le champ des diplômes nationaux, afin de répondre aux attentes de la société

À l'issue de ses visites, la mission estime que deux idées courantes sur le pilotage de l'offre de formation ne correspondent pas aux réalités rencontrées dans les établissements : celle qui le réduit à la simple ouverture et fermeture de formations, plus souvent des ouvertures d'ailleurs, et celle qui estime que ces ouvertures et fermetures ne relèvent pas d'une stratégie explicite et cohérente par rapport aux besoins socioéconomiques.

La mission a plutôt observé que les gouvernances des universités[5] et les responsables de formation font de l'amélioration de la qualité de l'offre une dimension essentielle de leur action sinon une priorité. Ainsi, les formations évoluent sans nécessairement que cela ne se traduise en termes d'ouvertures et de fermetures

[4] Cf. liste des personnes rencontrées en annexe n° 2.

[5] Au sens large des acteurs qui participent à la prise de décision et aux orientations stratégiques. Cf. IGÉSR (2024). La place des composantes dans l'université, rapport n° 23-24 012B.

ou ne soit immédiatement perceptible à l'extérieur de l'université. Ces évolutions participent d'un mouvement d'une logique de l'offre – où les enseignants et enseignants-chercheurs avaient l'initiative – vers une logique de la demande – où ils répondent de plus en plus aux demandes formulées par le monde socio-économique[6]. Depuis une dizaine d'années, de nombreuses réformes et dispositifs sont venus accompagner et renforcer cette dynamique : initiatives d'excellence en formations innovantes (IDEFI), appels à projets « nouveaux cursus universitaires » (NCU) et « compétences et métiers d'avenir » (CMA), contrats d'objectifs, de moyens et de performance dont le premier axe porte sur les formations, ou encore référentiel du HCÉRES (cf. annexe n° 8). Ces évolutions témoignent de réels progrès, perceptibles à travers les cadrages, orientations et outils développés.

Toutefois, la mission relève que ces avancées restent inégales entre les douze établissements visités. Par ailleurs, certains dispositifs ou outils (tels que la comptabilité analytique ou les tableaux de bord) ne sont pas encore pleinement exploités. Il subsiste donc des marges de progrès, plus ou moins importantes selon les universités, pour que le pilotage de l'offre de formation soit mieux maîtrisé par les établissements. Enfin, une inertie peut demeurer en raison des liens entre la formation et la recherche qui s'élaborent sur un temps long.

En termes de gouvernance, la mission a examiné le rôle des différents acteurs à chaque niveau, qu'il s'agisse du MESR, chargé de définir les grandes orientations (cf. troisième partie), des équipes de direction des établissements qui les relaient, portant une vision stratégique propre et assurant un cadrage, ou enfin celui des responsables pédagogiques qui proposent, élaborent et dispensent les contenus disciplinaires.

1.1. Les gouvernances des établissements se sont saisies de l'enjeu du pilotage de l'offre de formation, bien que celui-ci demeure restreint aux diplômes nationaux

1.1.1. Les gouvernances des établissements ont investi l'élaboration de leur stratégie de formation

La définition de l'offre de formation est l'une des compétences clés de l'établissement, au travers en particulier des campagnes d'accréditation qui amènent les propositions des différentes composantes à être présentées, discutées et approuvées au niveau des conseils des universités (conseils des composantes, conseil académique et ses commissions). La gouvernance des universités est l'échelon déterminant de définition et d'arbitrage d'une offre de formation qui est à la fois issue des propositions des composantes et des responsables pédagogiques, et qui doit aussi répondre aux sollicitations du MESR (via notamment le contrat d'objectifs de moyens et de performance) ou à des réponses aux appels à projets nationaux. D'autres éléments comme le contexte socio-économique global et plus encore territorial sont également intégrés par les gouvernances dans les stratégies des établissements.

Dans les établissements visités par la mission, le rôle central de la gouvernance s'exprime par des stratégies déclinées dans des documents formels aux appellations diverses, généralement adoptés par les conseils sous la forme de « notes de cadrage », de « documents d'orientation » ou encore de « schémas directeurs ».

Ces documents reprennent généralement trois éléments :

- des orientations ministérielles, par exemple l'objectif d'intégrer une préparation à la transition écologique en licence ou la nécessité de mettre en œuvre une spécialisation progressive ;
- le cadre réglementaire avec des références au cadre national des formations, au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) ou à des textes liés à des réformes en cours ;
- les objectifs propres de l'université. Il peut s'agir par exemple d'une politique d'internationalisation ou de professionnalisation accrue des cursus. La traduction de ces objectifs peut aussi être mentionnée avec ses répercussions sur l'architecture de l'offre de formation. Les documents consultés par la mission évoquent par exemple la mise en place d'une organisation sous forme de portail de formations, d'un système d'enseignements sous la forme de majeurs/mineurs, le déploiement d'une unité d'enseignement de mise en situation

[6] Stéphanie Mignot-Gérard et Christine Musselin analysent l'évolution d'une offre de formation régulée par les disciplines et au niveau national (une « logique de l'offre ») à une offre de formation qui répond aux demandes du marché de l'emploi associé à des mécanismes de régulation interne aux établissements (une « logique de la demande »), cf. Stéphanie Mignot-Gérard, Christine Musselin (2001). L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations. Éducation et Sociétés, n° 8.

professionnelle, des modules de formation transversaux, des indications sur les volumes horaires ou encore la répartition des ECTS dans les maquettes.

Ces éléments montrent que les équipes de direction sont à l'interface entre des objectifs de politiques publiques portées par le MESR et une stratégie propre de l'établissement. Celle-ci s'exprime notamment en termes de positionnement et de cadrage de l'architecture de l'offre de formation, en réservant aux responsables pédagogiques l'initiative des contenus en cohérence avec leurs libertés académique et pédagogique.

Extraits de notes de cadrage de l'offre de formation d'universités visités par la mission

À l'université de Strasbourg (UNISTRA), l'architecture de l'offre de formation est ainsi présentée comme la traduction « d'une ambition qui est :
- *de proposer une offre de formation adaptée à tous les profils étudiants ;*
- *d'étendre la professionnalisation des formations (développer la culture professionnelle de spécialité, favoriser l'immersion, développer la pédagogie par l'expérience, etc.) ;*
- *d'accroître la lisibilité des compétences des étudiants ;*
- *d'assurer la soutenabilité pédagogique, financière et bâtimentaire.* »

À l'université de Rennes, le document de cadrage de sept pages précise notamment :
« *Pour répondre aux enjeux de formation tout au long de la vie (FTLV) et aux problématiques d'accueil des publics internationaux, un objectif est de disposer à terme de formations plus modulaires qu'actuellement, basées sur une approche compétences en lien avec les référentiels nationaux de compétences des diplômes (dont les fiches RNCP, répertoire national des compétences professionnelles), mettant en avant l'apprentissage par "le faire" et soutenues par une diversité des approches et modalités pédagogiques (présentiel, distanciel, hybride, alternance ou non) et de délivrance des diplômes (e.g., VAE, validation des acquis de l'expérience) permettant de gagner en flexibilité (…* ».

À l'université Paris-Est Créteil (UPEC), pour la licence, le document de cadrage de neuf pages mentionne : « *La licence ménage un socle de compétences commun en S1*[7] *qui reste suffisamment généraliste et transversal pour permettre les orientations futures vers les spécialisations. Un portail commun à plusieurs mentions au moins en S1 sera ainsi privilégié. Cette organisation trouve sa pleine expression dans la mise en place du projet PULSE*[8]*. Les formations qui souhaitent adopter le dispositif PULSE doivent d'ores et déjà envisager cette architecture. Le socle de compétences communes comprend notamment des compétences numériques, linguistiques, la documentation, la méthodologie pour le travail universitaire et le projet professionnel étudiant. Une spécialisation progressive se dessine ensuite au cours des semestres S2 à S4 voire S5, plus rapidement dans le cas d'une architecture basée sur une organisation majeures / mineures (UEs*[9] *d'approfondissement / UEs d'ouverture), ou moins rapidement dans le cas d'une licence qui reste pluridisciplinaire. Les UEs d'ouverture se réduisent avec la progression dans le cursus au profit des UEs d'approfondissement. Les licences doubles diplômes conservent jusqu'en S6 une majorité de majeures regroupées en modules explicitant clairement la double diplômation. Cette organisation peut aussi servir de base à la modulation du rythme au cours du cursus dans le cadre de parcours personnalisés.* »

Les stratégies mises en œuvre par les universités intègrent la plupart du temps les contraintes en matière de soutenabilité budgétaire que s'est fixé l'établissement : nombre minimum d'étudiants, respect des cadrages horaires, limitation des heures complémentaires, redéploiement des moyens en locaux et vacations, etc. Dans la conjoncture actuelle, la volonté de contenir le coût de l'offre de formation et de la faire évoluer globalement à moyens constants est une préoccupation voire une priorité de tous les établissements visités, même si les outils de mesure disponibles pour objectiver son coût sont parfois lacunaires (cf. infra). De fait,

[7] Il s'agit des semestres.

[8] Le projet « Parcours universitaires en licence au service des étudiants » (PULSE) a été lauréat du second appel à projet « Nouveaux cursus universitaires » (NCU) en 2019 et doté de plus de 10 M€. Il vise notamment la mise en œuvre d'une démarche compétences et d'une plus grande individualisation des parcours.

[9] Unités d'enseignement.

l'évolution des charges d'enseignement peut être estimée à + 5,3 % entre 2017 et 2023 pour un échantillon d'universités et pour des effectifs en hausse en licence, même s'ils sont globalement stables sur la période[10].

En revanche, la mission a rarement constaté de déclinaison explicite entre les priorités stratégiques affichées et les moyens mobilisés de façon concrète pour les atteindre, par exemple en faisant référence à une gestion prévisionnelle des ressources humaines[11], à des projets immobiliers ou au développement de ressources propres pour financer des équipements pédagogiques.

Par ailleurs, force est de constater que les documents stratégiques portent uniquement, dans la quasi-totalité des établissements visités, sur les formations menant aux diplômes nationaux de type licence, master ou doctorat (LMD) : la formation continue hors diplômes nationaux et les diplômes d'établissement (appelés également diplômes d'université) sont rarement évoqués, comme si, paradoxalement, la stratégie de l'établissement en matière d'offre de formation ne portait pas sur les formations pour lesquelles il dispose des marges de manœuvre les plus importantes[12].

Il serait néanmoins réducteur de ne considérer que les documents d'orientation formels pour approcher la façon dont les gouvernances orientent et pilotent leur offre de formation[13]. La mission a en effet fréquemment constaté qu'une part importante, voire prééminente, des orientations en matière de formation se manifeste aussi dans les procédures et les processus mis en œuvre, notamment lors des campagnes d'accréditation.

L'adaptation des structures de l'établissement et l'élaboration de procédures font alors parfois office de stratégie. En matière de structures, particulièrement dans les nouveaux établissements publics expérimentaux (EPE) ou les grandes universités fusionnées, les établissements s'efforcent de trouver des réponses au défi d'une meilleure intégration des composantes en créant des regroupements ou des niveaux intermédiaires tels que des « pôles », des « collegium » ou en recomposant des facultés[14]. Si des formations pluridisciplinaires ont pu voir le jour grâce à la création de ces EPE, la mission note toutefois que ces changements d'organigrammes mobilisent beaucoup d'énergie pour des résultats, au niveau du pilotage de l'offre de formation, qui sont contrastés[15].

Un autre travail porte non pas directement sur les structures mais sur l'architecture de l'offre de formation, en promouvant des règles communes propres à l'établissement, au-delà du cadre réglementaire national. À l'université de Montpellier Paul-Valéry (UPV), une université à dominante lettres et sciences humaines, un important travail a ainsi été réalisé pour aligner et mutualiser une majorité des modules d'enseignement en licence, à la fois pour optimiser les moyens disponibles (dans une situation de déficit d'encadrement) mais aussi pour ménager des améliorations pédagogiques (orientation progressive, amélioration des taux de réussite, diffusion des langues, etc.). Les établissements assument ainsi essentiellement un rôle de cadrage et d'harmonisation, en dehors des périodes de contractualisation où les orientations scientifiques sont discutées.

En matière de procédures, les universités ont souvent largement amélioré, en réaction aux évaluations, les circuits internes qui conduisent à proposer de nouvelles formations ou à modifier celles qui existent, en formalisant des cahiers des charges, en établissant des critères et des indicateurs partagés, en fixant des

---

[10] IGÉSR (2025). Les chargés d'enseignement vacataires dans les établissements relevant de l'enseignement supérieur. Rapport n° 24-25 021A. Voir annexe n° 7 qui présente l'évolution des effectifs de l'enseignement supérieur sur les dix dernières années.

[11] Incluant par exemple des redéploiements et changements d'affectations des enseignants-chercheurs au fur et à mesure des départs prévisibles à la retraite.

[12] La mission a eu connaissance d'un document de cadrage pour les DU et DIU dans une des universités visitées, proposant une typologie des DU. Elle fait néanmoins le constat que le cadrage proposé a plutôt vocation à encadrer son utilisation qu'à en faire un outil de la stratégie de l'offre de formation.

[13] Dans une université, certes de petite taille, l'absence de document d'orientation remis à la mission n'a d'ailleurs pas semblé poser problème aux acteurs rencontrés aux différents niveaux qui semblaient tous connaître, de fait, les principes guidant l'élaboration de l'offre de formation de l'établissement.

[14] Cf. IGÉSR (2024). La place des composantes dans l'université. Rapport n° 23-24 012B.

[15] Dans certains cas emblématiques, généralement dans le cadre de NCU, des reconfigurations du premier cycle, notamment, ont été réalisées (par exemple à Sorbonne Université, à l'université Paris-Saclay ou à CY Cergy Paris Université), voir IGÉSR (2023), L'organisation de la première année des formations supérieures, rapport n° 21-22-089A.

objectifs communs et en réalisant des cartographies au sein de l'établissement. Ici, l'effort porte plutôt sur la qualité du dialogue entre les composantes, les responsables de formation et les instances de l'établissement en charge des études et de la scolarité. À l'université de Strasbourg (UNISTRA), qui comprend 35 composantes, c'est la voie qui a été privilégiée pour progressivement instaurer une culture commune en matière d'offre de formation, plutôt que de créer de nouveaux niveaux intermédiaires entre le centre et les composantes. Dans un autre établissement, à l'université Évry Paris-Saclay, une « commission de suivi de l'offre de formation » (CSOF), adossée à la commission de la formation et de la vie universitaire (CFVU), a été mise en place pour instruire les demandes d'évolution de l'offre de formation avec l'ensemble des parties prenantes, rassembler les données, anticiper les conséquences des évolutions demandées, organiser le dialogue avec les composantes et préparer les dossiers avant leur passage dans les instances.

La mission a constaté une réelle volonté des établissements de mieux connaître leur offre de formation, qui se traduit par la réalisation de cartographies associées à des indicateurs précis qui permettent de suivre les formations (cf. infra). Les taux de pression à l'entrée des licences et masters et les évolutions de recrutements sont le plus souvent connus et analysés afin d'anticiper des tendances structurelles (en particulier une baisse ou une stagnation démographique à venir[16]), envisager des diversifications (nouvelles formations ou parcours professionnalisants dans les filières les plus demandées) ou reconfigurer les formations les moins attractives (en langues et dans les formations menant à l'enseignement notamment, mais aussi à un degré moindre dans certaines disciplines comme la physique et la chimie).

Sauf rares exceptions, les orientations stratégiques n'abordent pas les contenus d'enseignement, les savoirs ou les champs de connaissances et de compétences en tant que tels, ce qui irait dans le sens de l'affirmation d'une signature scientifique. Elles sont plutôt organisées autour de priorités générales transversales, de principes relevant de l'architecture des formations (semestrialisation, ECTS, modules transversaux, etc.) et de démarches méthodologiques et pédagogiques. La mission a finalement constaté que le pilotage stratégique de l'offre de formation s'apparente le plus souvent à un pilotage de la qualité des formations plus qu'à celui de leurs contenus et thématiques, en cohérence d'ailleurs avec les démarches qualité portées par les agences d'accréditation mais en décalage avec la perception spontanée ou naïve d'un pilotage qui consisterait essentiellement à créer ou supprimer des diplômes.

De fait, la meilleure maîtrise de l'offre de formation par les établissements se traduit rarement par des fermetures de formations, même dans des cas de très faibles effectifs ou de retours négatifs (que ce soit du HCÉRES, des conseils de perfectionnement, des partenaires socioéconomiques, etc.). La mission a entendu deux catégories d'arguments avancés pour justifier cet état de fait. D'une part, certaines universités affichent une volonté politique de maintenir des formations à faibles effectifs pour soutenir des activités de recherche jugées performantes dans tel ou tel secteur, la conservation des postes d'enseignants-chercheurs et d'un vivier minimum de doctorants étant par conséquent jugée stratégique. D'autre part, certaines universités affichent dans le même ordre d'idée une volonté de sauvegarder des formations pour maintenir l'existence de la discipline au niveau de l'établissement voire de la région académique, justifiée par des objectifs pédagogiques (préparation aux concours de l'enseignement ou apports indispensables de la discipline dans d'autres formations). Toutefois, en l'absence de fermeture, les retours d'évaluation ont pour conséquence des modifications des maquettes, par exemple au moment de l'accréditation dans le dialogue entre la DGESIP et les établissements.

Au-delà de ces motivations assumées, la mission a également constaté dans plusieurs établissements que la gouvernance n'était pas en mesure d'infléchir significativement l'offre de formation dans les composantes, ces dernières étant toujours à l'origine et à la conclusion des décisions en la matière. C'est d'ailleurs pourquoi une grande part du travail stratégique des gouvernances en matière d'offre de formation est consacrée à l'élaboration et à la diffusion d'indicateurs. La mission note ainsi qu'une plus large publicité des indicateurs au sein de l'établissement peut amener les porteurs de formation dans les composantes à infléchir d'eux-mêmes leurs propositions pour ne pas être « *pointés du doigt* » lors de la publication des données.

[16] Cf. SIES (2025). Projection des effectifs de l'enseignement supérieur pour les rentrées de 2024 à 2033, note d'information. https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2025-05/ni-sies-2025-07-36873.pdf

1.1.2. Les équipes pédagogiques sont à l'initiative de l'offre de formation avec un pilotage variable exercé par les composantes

Si les objectifs de politique publique sont fixés par le ministère et la stratégie et le cadrage donnés par la gouvernance de l'établissement, la construction de l'offre de formation, au sens de la décision initiale de créer ou de transformer une formation s'agissant de ses contenus est, quant à elle, un processus à l'initiative des équipes pédagogiques, plutôt qu'un processus d'impulsion par le niveau central.

Des responsables pédagogiques à l'initiative pour les contenus

Si le rôle prépondérant des composantes est souvent mis en avant dans les discours, la mission a observé que l'élaboration de l'offre de formation trouve réellement son origine dans les équipes disciplinaires, avant même les discussions en conseil de gestion de composante. La mission a rencontré des enseignants-chercheurs qui présentaient des projets de création de mentions ou de parcours nourris de leur réflexion et de leur activité dans le domaine.

La distinction doit à nouveau être faite entre ce qui relève des contenus et objectifs d'enseignement, domaine relevant de l'expertise des enseignants-chercheurs, de leurs libertés académique et pédagogique (en lien étroit avec leur recherche et leurs domaines de spécialisation), et ce qui relève du cadrage commun mis en place dans l'établissement, d'une part, du cadrage national des formations, d'autre part.

Il convient également de distinguer, des moments de mobilisation générale souhaités ou subis lors de la procédure d'accréditation et portant sur les orientations scientifiques et, des ajustements en cours d'accréditation pour mettre à jour et modifier des parcours, des contenus ou des modalités pédagogiques. En fonction de la stratégie de l'établissement et de sa capacité à la diffuser à tous les niveaux, la mission a rencontré peu d'acteurs qui contestaient l'intérêt de règles au niveau de l'établissement, qu'il s'agisse de l'architecture des parcours, des conditions de soutenabilité ou de procédures à respecter[17].

En ce qui concerne les contenus, plusieurs interlocuteurs élus dans des conseils ont expliqué à la mission qu'ils ne se sentaient pas légitimes pour modifier ou refuser des propositions de « *leurs collègues* », qu'elles relèvent du volume horaire à accorder à tel ou tel enseignement, de l'intitulé des cours, des pondérations des coefficients des évaluations ou des modalités pédagogiques. En revanche, le rôle des conseils est à leurs yeux de vérifier que les créations ou les transformations respectent, d'une part, la réglementation nationale, d'autre part, les règles propres à l'établissement. D'une manière générale, un fort souci d'équité préside à ces échanges sur l'évolution des formations.

En termes de contenu par exemple, dans l'université de Nîmes, jeune et de taille modeste, la mission a remarqué un dynamisme incontestable dans toutes les composantes, et en phase avec l'identité de l'établissement, pour créer des formations en relation avec des besoins territoriaux (formation de secrétaires de mairie, métiers de l'immobilier, design social, etc.), que ce soit sous la forme de diplômes d'université (DU), de licences professionnelles (LP) ou de masters.

En termes de cadrages généraux issues d'orientations nationales, Aix-Marseille Université (AMU) déploie l'approche par compétences et conduit une transformation coordonnée et générale des diplômes en blocs de connaissances et de compétences, ce qui repose sur une plus grande coordination des équipes pédagogiques et implique de repenser les modalités d'évaluation des apprentissages. C'est donc une transformation d'ampleur de l'offre de formation qui est ici engagée à l'initiative de la gouvernance, mais en associant les composantes et responsables de formation. De même, à l'université de Strasbourg, la généralisation en premier cycle des UEs dédiées à la mise en situation professionnelle ou de formation internationale en licence par les langues constitue un exemple d'opérationnalisation d'une stratégie d'établissement en matière d'offre de formation, et ce malgré la complexité de piloter de vastes structures ancrées dans une histoire institutionnelle et disciplinaire.

Dans toutes les universités visitées, la mission a noté la mise en œuvre d'une réelle ambition pour piloter l'offre de formation, reposant sur un dialogue dense et régulier entre l'équipe de direction de l'établissement

[17] Dans un établissement, le plafonnement des heures complémentaires par enseignant-chercheur suscitait néanmoins de vives protestations de représentants de formations, dans la mesure où cela remettait en cause à leurs yeux la possibilité de trouver l'encadrement nécessaire pour certains cours.

et les différentes composantes, et ceci aussi bien au niveau politique (présidence, vice-présidence, élus, doyens, etc.) qu'au niveau administratif (directeurs généraux des services, direction des études, cellule de pilotage, directions administratives des composantes, etc.). Dans plusieurs universités, des directeurs généraux des services adjoints sont depuis quelques années dédiés au domaine des formations, preuve de l'intérêt d'un pilotage renforcé. Ce dialogue dense traduit une démarche de co-construction de l'offre de formation entre centre et composantes qui justifie de mobiliser les acteurs dans des processus parfois chronophages, que ce soit par exemple pour mener la concertation, partager des données ou discuter des aspects réglementaires. Il s'agit alors parfois de passer d'un processus de dialogue, voire de négociation, entre le centre et des composantes, à un partage plus large des données et des orientations, assurant la mise en cohérence de tous les acteurs de l'établissement impliqués dans la formation.

A contrario, dans les établissements dans lesquels des oppositions politiques caractérisent les rapports entre une partie des composantes et la gouvernance, le pilotage est en grande partie en panne. Les équipes pédagogiques et les composantes conçoivent alors leur action sur l'offre de formation comme un « jeu de piste » pour répondre à leurs propres priorités en contournant ou en évitant les contraintes que représentent à leurs yeux les orientations de la gouvernance de l'université vécues comme autant d'obstacles bureaucratiques. Au mieux, cela se traduit par un respect formel mais passif des règles communes, au pire comme une « conformité de papier » pour couvrir des pratiques en décalage.

Ces constats généraux doivent être complétés par la prise en compte de situations différentes en fonction de filières dans les universités.

Une approche différente selon le niveau des diplômes et les disciplines

Dans une grande partie des établissements, la mission a perçu une approche différente de la stratégie en licence et en master. En licence, la pression du nombre ou des priorités nationales ou locales joue sur des évolutions centrées sur les modalités pédagogiques. L'identité de chaque composante, et parfois de l'université, s'affirme plus dans l'offre de formation en master, au niveau des mentions mais surtout dans les parcours qui sont adossés à la recherche.

Pour le niveau master, la problématique consiste à concilier une « signature scientifique », qui s'affirme dans la multiplication des propositions de master, pendant que, dans le même temps, des masters, en nombre significatif, connaissent des problèmes d'attractivité avec des effectifs inférieurs à trente étudiants (cf. annexe n° 5) dans certains parcours voire certaines mentions[18]. Il convient de préciser que la mission n'a rencontré que peu de créations de master gagées sur la suppression de masters existants, dans une optique de soutenabilité, alors que la pression reste très importante dans le même temps à l'entrée du master dans certains secteurs (droit, psychologie, etc.).

Certaines filières ont un modèle national qui change évidemment largement la façon dont elles peuvent être l'objet de stratégies en matière d'offre de formation à l'initiative de l'établissement :

- il en est ainsi par exemple des formations des instituts universitaires de technologie (IUT), dont deux tiers des maquettes du bachelor universitaire de technologie (BUT) sont déterminés au niveau national, laissant la possibilité d'une « adaptation locale »[19] à hauteur d'un tiers des enseignements. Un responsable de département rencontré par la mission a même choisi d'augmenter la part des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE)[20] par projets à 40 % des horaires, pour mieux s'adapter aux profils des étudiants, rythmer la formation et améliorer la réussite des bacheliers technologiques ;
- en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), c'est un autre modèle qui fonctionne, avec cinq mentions qui sont autant de parcours déterminés nationalement, dans un cadre où la coordination des UFR STAPS joue un rôle moteur d'impulsion en matière d'offre de

[18] Le cas particulier des masters MEEF, en difficulté, ne sera pas traitée ici en considération de la réforme en cours de la formation initiale des enseignants.

[19] Arrêté du 15 avril 2022 portant définition des programmes nationaux de la licence professionnelle « bachelor universitaire de technologie ».

[20] Une SAE est une situation pédagogique concrète où l'étudiant réalise des tâches spécifiques pour développer une compétence clé nécessaire à son diplôme.

formation, son rôle allant jusqu'à réguler l'implantation de ces spécialisations afin d'éviter les redondances territoriales.

La mission a relevé plus largement que certaines associations nationales disciplinaires, sans reconnaissance officielle dans ce domaine, jouent un rôle non négligeable pour diffuser une culture commune dans leur réseau concernant l'offre de formation et éventuellement diffuser des bonnes pratiques, par exemple en matière d'approche par compétences. La mission estime que le pilotage national de l'offre de formation gagnerait en efficacité à intégrer le rôle de tels réseaux pour accompagner les priorités stratégiques nationales.

À côté des filières nationales les plus importantes, la mission souligne la situation contrastée des licences professionnelles et des diplômes d'université.

Concernant les licences professionnelles (LP), leur existence est interrogée dans certains établissements depuis la mise en œuvre de la réforme créant le BUT, les IUT qui portaient les LP ayant mobilisé les moyens utilisés pour ces dernières afin de financer la création de la troisième année de BUT. À l'heure où les filières d'IUT ne parviennent pas toujours à remplir leurs capacités d'accueil, les LP rencontrent aussi des difficultés d'attractivité. Pour autant, dans d'autres établissements, comme à l'Université de Bretagne Occidentale ou à l'Université de Nîmes, les LP, pas nécessairement portées par les IUT, sont utilisées avec succès pour disposer d'un outil de formation souple et réactif pour répondre à des besoins territoriaux ou pour offrir une poursuite d'études à des diplômés de BTS.

Concernant les diplômes d'université (DU), dont la mission a constaté qu'ils relèvent plutôt de stratégies de composantes que de stratégies d'établissement – alors qu'ils pourraient être le fer de lance d'une politique de formation continue –, ils occupent des places extrêmement variables selon les composantes. Ils peuvent être utilisés pour accueillir des publics de formation continue, mais aussi pour servir de « ballons d'essai » pour tester une formation avant de la proposer à l'accréditation nationale, pour servir de formation complémentaire aux étudiants inscrits dans des diplômes nationaux, pour accueillir une formation très spécialisée localement ou encore pour organiser la préparation aux concours.

En définitive, les constats et les analyses de mission dessinent un pilotage de l'offre de formation où chaque niveau de responsabilité joue un rôle différent :

- au niveau ministériel, des orientations générales sont fixées, par exemple pour renforcer la professionnalisation des formations. Le MESR poursuit un objectif global d'adaptation, via la transformation des formations inscrite dans le contrat d'objectifs, de moyens et de performance. En revanche, il intervient peu sur les contenus pédagogiques ou les choix disciplinaires. Même dans le cadre des appels à projets « compétences et métiers d'avenir », le ministère s'appuie principalement sur les propositions émanant des établissements ;
- au niveau des établissements, le cadrage assuré par la direction porte surtout sur l'architecture des formations, afin d'harmoniser l'offre et de décliner certaines priorités. Au-delà du cadrage annuel, l'élaboration du contrat quinquennal et la procédure d'accréditation offrent l'occasion d'échanges plus poussés sur les contenus disciplinaires. En dehors de ces échéances, les règles portent sur des normes permettant d'assurer cohérence et orientation de l'architecture (nombre d'heures par ECTS, seuils d'ouverture, éléments transversaux à intégrer) ;
- l'élaboration proprement disciplinaire des formations relève des composantes, en lien étroit avec les équipes pédagogiques, les responsables et les départements de formation. L'adaptation de l'offre de formations aux besoins socio-économiques s'effectue à ce niveau.

La mission considère que cette répartition des rôles – avec, au niveau central, des orientations pour l'architecture et les règles d'élaboration, et au niveau des composantes, la responsabilité des contenus – est à la fois opérationnelle, cohérente et respectueuse des libertés académiques.

1.2. Un pilotage de l'offre de formation qui traduit les missions de l'université, avec un accent important mis sur la professionnalisation

1.2.1. Le pilotage de l'offre de formation participe d'une logique de différenciation des établissements

À l'occasion du colloque de la conférence des présidents d'universités de mars 2019, Frédérique Vidal, alors ministre de l'enseignement supérieur, prononce un discours sur l'importance de l'autonomie des universités et la nécessité d'affirmer leur identité en développant leur « *signature* »[21]. Cette expression d'affirmation des spécificités a été interprétée par des acteurs comme l'encouragement d'une concurrence entre établissements, ou la justification d'une iniquité dans la répartition des moyens. La perception de cette signature a évolué et cette notion est aujourd'hui largement utilisée et défendue par l'essentiel des interlocuteurs rencontrés par la mission. À tel point que les COMP comprennent une rubrique dédiée à la définition de cette signature, considérée comme un élément clé d'identification de la stratégie de l'établissement.

La rubrique des contrats dédiés à la signature de l'établissement fait apparaître des orientations très diverses selon les établissements[22] qui se situent à des niveaux très différents : améliorer la réussite étudiante, transformer la politique des ressources humaines ou accentuer l'internationalisation. Car la notion de signature comprend probablement une ambiguïté, selon qu'il s'agisse de réaffirmer un engagement dans le service public et les valeurs de la République, de mettre en avant des thématiques ou de se positionner, par exemple en tant qu'université de recherche intensive. Dans cette perspective, une université peut ainsi décider de conforter le nombre d'heures financées en master, même en situation de sous-encadrement, s'il s'agit de traduire des priorités stratégiques, à l'image de l'université de Montpellier Paul-Valéry (UPV) qui se définit comme une université de recherche intensive en lettres et sciences humaines. Les appels à projet successifs ont incité les universités à chercher un positionnement qui les différencie. Par exemple, La Rochelle Université est une des rares universités à avoir affirmé clairement une thématique, en l'occurrence celle du « littoral urbain durable intelligent »[23].

D'une manière plus générale, un meilleur pilotage de l'offre de formation contribue à ce que les universités participent plus efficacement aux missions du service public de l'enseignement supérieur (cf. l'article L. 123-3 du code de l'éducation), qu'il s'agisse de la formation initiale et continue, de l'orientation, la promotion sociale et l'insertion professionnelle, de la diffusion de la culture humaniste ou encore de la participation à la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche. Ces objectifs sont régulièrement mentionnés dans les notes de cadrage des établissements, les documents d'orientation ou leurs sites internet. Par exemple, l'université de Bretagne Occidentale indique sur sa page d'accueil que *« l'UBO a pour missions premières de concourir au développement de la recherche et à l'élévation du niveau scientifique, culturel et professionnel de la nation* »[24].

Le financement par appels à projets a pu orienter l'action des établissements vers certains domaines ou priorités. Ainsi, par exemple, les universités ont mis l'accent sur les améliorations pédagogiques dans le premier cycle universitaire, déjà au premier plan avec la loi du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants, en répondant à l'appel à projets « nouveaux cursus universitaires » (NCU). Si toutes les universités n'ont pas été lauréates, la plupart ont déposé un dossier. Il n'en est pas de même pour d'autres appels à projets plus récents, comme « accélération des stratégies de développement des établissements d'enseignement supérieur et de recherche » (ASDESR) et sa partie sur le développement de la formation tout au long de la vie ou l'appel à manifestation d'intérêt sur les « compétences et métiers d'avenir » (CMA). Dans tous les cas, ces appels à projets ont nourri les réflexions menées pour différencier le positionnement des universités et les inviter à préciser leur signature définie dans les COMP.

Sans surprise, la mission constate que la promotion sociale est particulièrement valorisée dans les universités implantées dans des territoires où la part des boursiers est très élevée et où le poids du premier cycle est

[21] https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/colloque-de-la-cpu-discours-de-frederique-vidal-45593

[22] Voir Sénat (2025). Contractualisation à la performance dans l'enseignement supérieur, rapport d'information n° 723, p. 44 et p.46.

[23] Voir les résultats de l'appel à projet « Excellence sous toutes ses formes » : https://anr.fr/fr/france-2030/actions-et-projets-finances/excellences-exes/

[24] https://www.univ-brest.fr/fr/page/les-atouts-de-lubo

important. À l'inverse, l'internationalisation semble constituer une priorité des universités portant de nombreux masters. Quant à la diffusion de la culture humaniste et scientifique, elle apparait toujours en toile de fond. Au-delà des missions prévues par le code de l'éducation, les universités se saisissent également des défis sociétaux tels que la transition écologique ou l'intelligence artificielle, sans que cela soit toujours explicitement indiqué dans la présentation des établissements. Parfois, il s'agit bien d'un élément différenciant, comme lorsque l'université de Rennes ou l'université de Rouen se présentent comme « l'université des transitions », s'appuyant en cela sur leurs forces en recherche et en formation.

Ces orientations s'accompagnent souvent d'un portage politique avec une vice-présidence ou une charge de mission dédiée. Quand ces axes conduisent à modifier l'offre de formation, ils sont en général évoqués dans le cadrage proposé au moment de l'accréditation. Mais l'intégration de ces nouveaux enjeux n'entraine pas nécessairement de changements visibles des maquettes quand ils font l'objet de simples ajustements. C'est le cas avec le déploiement des modules liés à la transition écologique et au développement soutenable (TEDS[25]) sous des formats distanciels ou quand ils s'intègrent à des contenus déjà existants. Ces intégrations dans les maquettes peuvent également représenter une concurrence vis-à-vis des enseignements disciplinaires et créer des tensions avec les équipes pédagogiques.

1.2.2. Un trait commun autour de la professionnalisation

Parmi les missions de l'université, une attention particulière est portée sur l'insertion professionnelle et ce depuis plusieurs années (qui a notamment motivé le déploiement du dispositif Insersup[26]). L'ensemble des universités a ainsi intégré la perspective de l'insertion professionnelle des diplômés et la préparation active de celle-ci par des actions de professionnalisation dans la plupart des formations, dès le premier cycle. Il existe toujours des formations plus directement professionnelles que d'autres par nature, à l'image des BUT, des licences professionnelles ou de certaines formations adossées aux procédures de recrutement de certaines professions comme en médecine ou dans l'enseignement. Cependant, la mission a constaté que, même dans les formations les plus liées à la recherche académique, le souci de professionnalisation est présent et contribue à infléchir ou enrichir l'offre de formation.

Un travail de professionnalisation développé dans l'ensemble des établissements, significativement renforcé par la montée de l'apprentissage

Si des licences professionnelles, des parcours ou mentions de masters, voire des diplômes d'université, peuvent être ponctuellement créés pour répondre à des besoins économiques identifiés (y compris dans des logiques de réponse à des appels d'offre comme dans l'AMI CMA), il est plus fréquent d'identifier ce travail de professionnalisation au sein même des formations existantes. C'est ce qu'illustrent aussi bien le passage des formations en blocs de connaissances et de compétences à l'AMU que la généralisation des modules de mise en situation professionnelle à l'UNISTRA. Ce souci de professionnalisation a ainsi moins à voir avec la recherche d'une correspondance entre diplômes et emplois, dans une logique adéquationniste, qu'avec une approche plus variée de sensibilisation, de formation, de projection voire d'immersion des étudiants dans un devenir professionnel. Cette approche souligne l'intérêt de travailler l'employabilité des étudiants, même si la recherche a montré qu'il convient de ne pas opposer les deux approches, « *l'employabilité ne pouvant ignorer la professionnalisation, et inversement* »[27].

Cette orientation « professionnalisante » se traduit par conséquent par la mise en place d'enseignements pour construire sa professionnalité (construction du projet personnel et professionnel, ateliers *curriculum*

---

[25] La formation à la transition écologique est devenue une obligation pour les étudiants de premier cycle en France avec une mise en place progressive depuis 2022, et une généralisation prévue au plus tard en 2025. Cette décision a été annoncée par Sylvie Retailleau, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche le 20 octobre 2022. https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/former-les-etudiants-de-premier-cycle-la-transition-ecologique-pour-un-developpement-soutenable-93027

[26] Insersup est un système d'information, né de la collaboration entre le SIES et la direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques (Dares) du ministère chargé du travail, permettant la production de données sur l'insertion professionnelle des sortants de l'enseignement supérieur en croisant les dossiers sociaux nominatifs (DSN) et l'identifiant national étudiant (INE). Par conséquent, il ne prenait en compte jusqu'en 2025 que le travail salarié en France. Insertion professionnelle des diplômés des établissements d'enseignement supérieur – Dispositif InserSup — Plateforme open data (données ouvertes)

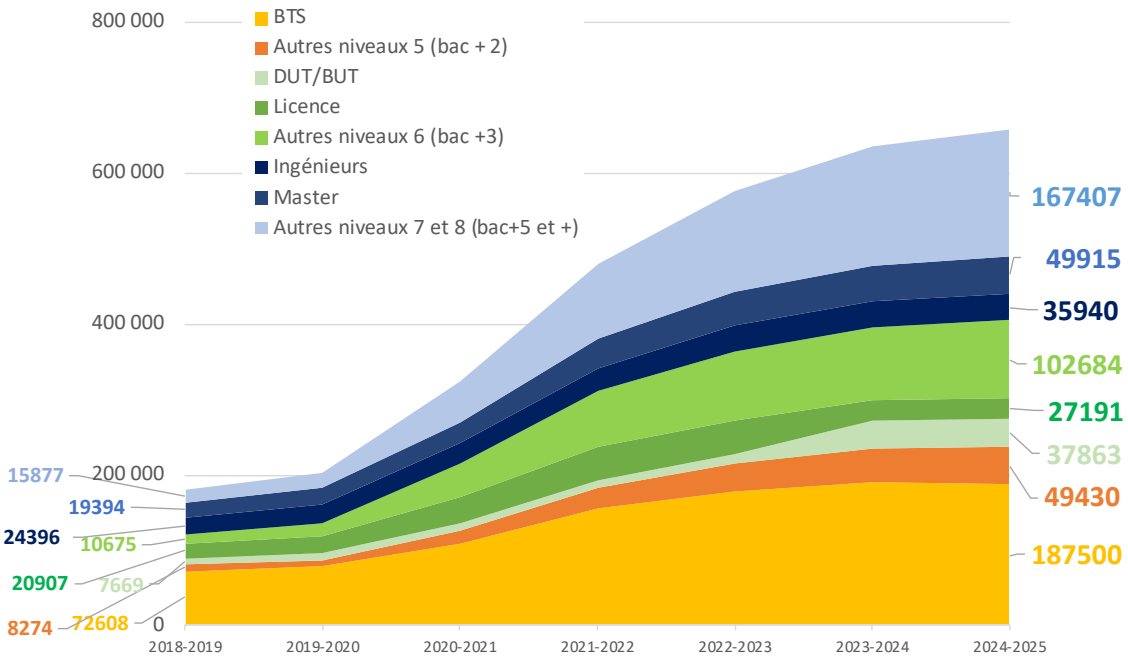
[27] Selon les termes de Jean-François Giret (2018). Professionnalisation et employabilité : une complémentarité nécessaire ? Céreq Échanges, n° 8.

vitae, modules, enseignements en mode projet), par le développement de stages intégrés ou pris en compte dans le cursus, par le développement d'offres en apprentissage en licence et en master, par la multiplication des relations avec les entreprises (forums emplois, rencontres métiers, intervention de professionnels dans l'enseignement), ou par une meilleure inscription dans des logiques professionnelles via l'approche par compétences. Chaque établissement peut, en la matière, approfondir son positionnement propre en fonction de son histoire, de son territoire et de sa stratégie comme l'illustrent les quelques exemples suivants relevés par la mission.

L'université de Montpellier Paul-Valéry concilie une identité forte en lettres et sciences humaines avec une stratégie de professionnalisation progressive de la première à la troisième année de licence (avec trois heures hebdomadaires de modules de préprofessionnalisation) et des formations fortement tournées vers la professionnalisation dans plusieurs secteurs autres que ceux, plus traditionnels, de l'enseignement. Le département cinéma est fortement soutenu au niveau régional par l'industrie dynamique de la production audiovisuelle en Occitanie et par la direction régionale des affaires culturelles ; une licence professionnelle a été transformée en master pour s'adapter à la demande. À Béziers, un dialogue avec le mouvement des entreprises de France (MEDEF) et les entreprises locales a permis de construire une licence professionnelle « langues et tourisme ». En lettres, une volonté de diversification vers le journalisme, le secteur culturel et touristique se traduit par des formations développées au niveau licence et master vers les métiers de l'édition ou les études culturelles. Au sein de l'institut des technosciences de l'information et de la communication, la centaine d'apprentis par an en master permet une interaction constante avec les milieux professionnels. Un master complet en alternance a aussi été construit en mathématiques et informatique appliquées aux sciences humaines et sociales.

Le développement de l'apprentissage représente d'ailleurs un changement majeur de ces dernières années, que la mission a pu constater dans tous les établissements à des degrés divers. Même si les universités représentent une faible part de la hausse des effectifs (cf. graphique n° 1 et annexe n° 7), la hausse des ressources propres générées est conséquente (cf. tableau n° 1). Il est aussi considéré comme un facteur d'attractivité important dans une université comme l'UPEC, qui a incité ses différentes disciplines et composantes à s'y engager, en partie pour développer sa signature autour de la mission de promotion sociale : ces formations en alternance permettent à des étudiants, d'origine défavorisée ou éloignés de la région Île-de-France, de s'engager dans des formations qu'ils n'auraient pas envisagées sans la sécurisation financière de l'apprentissage. L'apprentissage est transformant aussi à l'université de Bretagne Occidentale (UBO), surtout en licence professionnelle et en master. Néanmoins, l'UBO continue également de développer une approche originale de professionnalisation en permettant un accès à l'ensemble de ses formations par la valorisation des acquis professionnels, ce qui en fait l'un des premiers établissements français dans la promotion de cette voie. À l'université Évry Paris-Saclay, des parcours en alternance ont été développés pour maintenir des effectifs dans certaines formations jugées stratégiques, à l'image de celles du domaine de la génomique.

Graphique n° 1 : évolution des effectifs d'apprentis dans l'enseignement supérieur par niveau et type de formation depuis le vote de la loi choisir son avenir professionnel en 2018



Source : mission à partir de L'état de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, n° 18 complété par la note d'information de la DEPP, L'apprentissage au 31 décembre 2024, n° 25.44 de juillet 2025

L'université de Nîmes affirme pour sa part une identité d'université professionnalisante de proximité à tous les niveaux, dans un nouveau cadre d'EPE qui intègre deux lycées et la chambre de commerce et d'industrie locale. Cette orientation se manifeste par une réactivité forte pour créer des formations en phase ou à l'initiative de besoins territoriaux à tous les niveaux : DU, LP, masters. Une LP a été ainsi créée dans le domaine des métiers de l'immobilier pour offrir un élargissement des compétences à des étudiants issus notamment de BTS d'agent immobilier, à partir d'une expertise des contenus travaillés avec des enseignants de BTS, des enseignants-chercheurs de droit et des professionnels du territoire. Un master de design en innovation sociale a été co-accrédité avec l'école des Mines d'Alès, avec un projet d'offre de formation en direction des directeurs d'établissements médico-sociaux. Un diplôme d'université visant à former des secrétaires de mairie a été conçu à la suite de discussions avec des centres de formations de directeurs généraux de services de collectivités territoriales de l'Hérault. Dans le domaine de l'optique, trois diplômes d'universités avaient été créés pour faire monter en compétence les salariés du secteur, diplômes qui ont conduit à l'ouverture d'un master dans la même spécialité.

Une offre de formation qui mobilise peu la souplesse permise par les diplômes d'université pour développer la formation tout au long de la vie

La mission considère que l'utilisation des diplômes d'université (DU) pour lancer de nouvelles formations qui peuvent éventuellement servir de test ou de ballons d'essais pour de futures demandes d'accréditation, est pertinente et gagnerait à être plus souvent investie. La souplesse et la flexibilité des DU peuvent permettre de mieux répondre aux besoins socio-économiques ou de tester des formats pédagogiques auprès d'étudiants de formation initiale ou de formation continue avec des modèles économiques garantissant leur soutenabilité. Dans les établissements visités, la mission a pourtant observé que les DU étaient peu connus par les instances centrales de l'établissement, avec un cadrage souvent approximatif, que ce soit au niveau de l'encadrement (dans certaines universités, les enseignants-chercheurs comptent leurs heures en DU dans leur service alors que, dans d'autres, cette pratique n'est pas autorisée) ou de la soutenabilité budgétaire (tarification parfois au coût complet, parfois en fonction de montants fixés au regard de la concurrence locale ou d'autres règles peu explicites). Les procédures de création des DU sont parfois aussi complexes que pour un diplôme national, avec des délais de plusieurs mois voire d'un an.

La situation des DU, bien qu'ils puissent constituer un levier pour renforcer l'offre de formation continue, témoigne d'un engagement stratégique limité en matière de formation tout au long de la vie, à l'exception de certaines activités traditionnelles dans quelques secteurs (par exemple en médecine), comme le montre l'évolution des recettes de la formation continue (voir tableau n° 1). On remarque ainsi que des instituts, comme les IUT ou les instituts d'administration des entreprises (IAE), ou encore des facultés comme celles de droit, sont plus enclins à être saisis par leurs contacts professionnels de demandes de formation continue, même si certains interlocuteurs rencontrés par la mission jugent le fonctionnement d'un établissement public encore trop rigide pour être réactif en ce domaine. La mission a surtout constaté une activité traditionnelle et importante dans le secteur de la santé, étroitement liée à la formation obligatoire des professions médicales[28]. En effet, l'offre de nombreux DU, parfois très spécialisés et à petits effectifs, et de prestations de formation continue y constitue une modalité incontournable de la formation générale tout comme une source significative de ressources propres. À l'université de Nantes, le service de formation continue du pôle santé rassemble par exemple 22 personnes pour un chiffre d'affaires de 2,6 M€. L'explosion des effectifs en apprentissage depuis 2019 a peut-être contribué à absorber l'attention et l'énergie des établissements au détriment de la formation tout au long de la vie (cf. graphique n° 1 et tableau n° 1).

D'une manière générale, et dix ans après le rapport de François Germinet[29] sur la formation continue, de nombreux freins sont encore présents (par exemple l'impossibilité de recruter des personnels retraités, l'identification malaisée des publics de formation continue, etc.) et nécessiterait un bilan permettant de tracer de nouvelles perspectives. Celui-ci devrait s'appuyer sur un état des lieux à partir des statistiques du ministère en charge du travail.

Tableau n° 1 : recettes de l'apprentissage et de la formation continue dans les universités

En M€	2020	2021	2022	2023	Évolution 2023-2020
Apprentissage	253	445	577	688	+ 435
Formation continue	294	265	292	271	– 23[30]

Source : système d'information INDEFI (hors taxe d'apprentissage), traitement IGÉSR

Enfin, les microcertifications n'ont généralement pas été évoquées par les équipes rencontrées par la mission au moment d'échanger sur la formation continue. Alors que celles-ci ont fait l'objet d'une recommandation du Conseil de l'Union européenne en 2022[31], elles semblent encore avoir une faible visibilité en France. Certes, l'offre « UniCamp » par exemple propose de telles microcertifications, entre 7 et 30 heures, disponibles sur la plateforme en ligne FUN MOOC, afin d'accompagner les métiers de la formation. Cette initiative est issue du projet DigitalFCU porté par le réseau Univpro et lauréat de l'appel à projet CMA. Mais, en dehors de ce type de projets, l'offre reste peu connue et peu développée. Par ailleurs, la mise en cohérence avec les blocs de compétences issus de l'approche par compétences demeure complexe, ce qui peut freiner le déploiement de ces microcertifications.

Recommandation n° 1 : intégrer explicitement la formation tout au long de la vie dans les documents stratégiques de toutes les universités afin de renforcer leur place en tant qu'actrices de la formation continue. Dix ans après le rapport de François Germinet sur le « développement de la formation continue dans les universités », réaliser un bilan de son déploiement afin de lever les freins encore existants.

[28] Le « développement professionnel continu » est une obligation pour les professionnels de santé en vertu de l'article L. 4021-1 du code de la santé publique.

[29] François Germinet (2015). Le développement de la formation continue dans les universités, rapport remis à Najat Vallaud-Belkacem et Thierry Mandon.

[30] Il est cependant à noter que le développement de l'apprentissage a entrainé un transfert des contrats de professionnalisation, qui relevaient de la formation continue, vers des contrats d'apprentissage.

[31] Recommandation du Conseil du 16 juin 2022 sur une approche européenne des microcertifications pour l'apprentissage tout au long de la vie et l'employabilité.

1.3. Les universités doivent composer avec des contraintes bien identifiées, mais disposent de marges de manœuvre à exploiter

L'élaboration des stratégies des établissements, si elle traduit les missions des universités, résulte également d'une adaptation à différentes contraintes. Les choix pédagogiques relèvent majoritairement de décisions collectives, visant un équilibre entre exigence disciplinaire et enjeux extra-académiques croissants.

1.3.1. Des contraintes externes et internes bien identifiées et intégrées

La nomenclature nationale des diplômes

Interrogés sur les limites que pouvait imposer la nomenclature nationale des diplômes, les responsables de formation considèrent majoritairement qu'elle n'est pas un obstacle aux modifications nécessaires des *curricula*. Dans un souci de lisibilité de l'offre de formation universitaire pour les candidats et les employeurs, le ministère a établi en 2014 une liste limitative de mentions comprenant 45 intitulés de licences[32] et 253 intitulés de masters[33]. Cette nomenclature garantit donc une lisibilité nationale des diplômes et elle n'a généralement pas été remise en cause par les équipes rencontrées. Sa rigidité initiale, toutefois, a pu freiner la visibilité de certaines spécificités propres aux formations, utiles notamment pour mettre en avant des compétences ciblées (un terme générique sur l'informatique par exemple ou l'inclusion des sciences de l'environnement dans la mention sciences de la vie et de la Terre) ou le développement de l'interdisciplinarité. Certaines disciplines, comme les STAPS, vont jusqu'à procéder, à l'initiative de leurs enseignants-chercheurs, à une harmonisation des parcours en licence. D'une manière générale, les composantes qui disposent de cadrages normatifs (IUT, STAPS) ne les considèrent pas comme des contraintes négatives, mais elles y voient une garantie de lisibilité des diplômes pour les employeurs[34]. Pour les masters où il est possible de jouer avec les parcours pour innover, le large empan des nomenclatures permet de couvrir tout le spectre des disciplines et des secteurs.

La mission constate que la nomenclature nationale a fortement réduit le nombre d'intitulés génériques de diplômes proposés. En dépit de cette réduction, des mentions comprennent des effectifs inférieurs aux objectifs en matière de réduction des mentions à faibles effectifs du projet annuel de performance (PAP) du programme 150[35], soit 50 étudiants en troisième année de licence et 30 en deuxième année de master. La part des mentions de licence à faibles effectifs était de 27,9 % en 2022 et a augmenté à 34 % en 2024 pour un objectif 2027 fixé à 30 %. Elle est toutefois relativement stable sur près de dix ans (cf. graphique n° 2).

En licence, la déclinaison de parcours professionnalisants (hors licences professionnelles) a probablement justifié cette augmentation récente. En master, cette part était de 40,7 % en 2022 et a augmenté à 44 % en 2024 pour un objectif 2027 fixé à 42,1 %. Sur près de dix ans, le pourcentage de masters à faibles effectifs a fortement cru passant de 33 % en 2006 à 44 % en 2024.

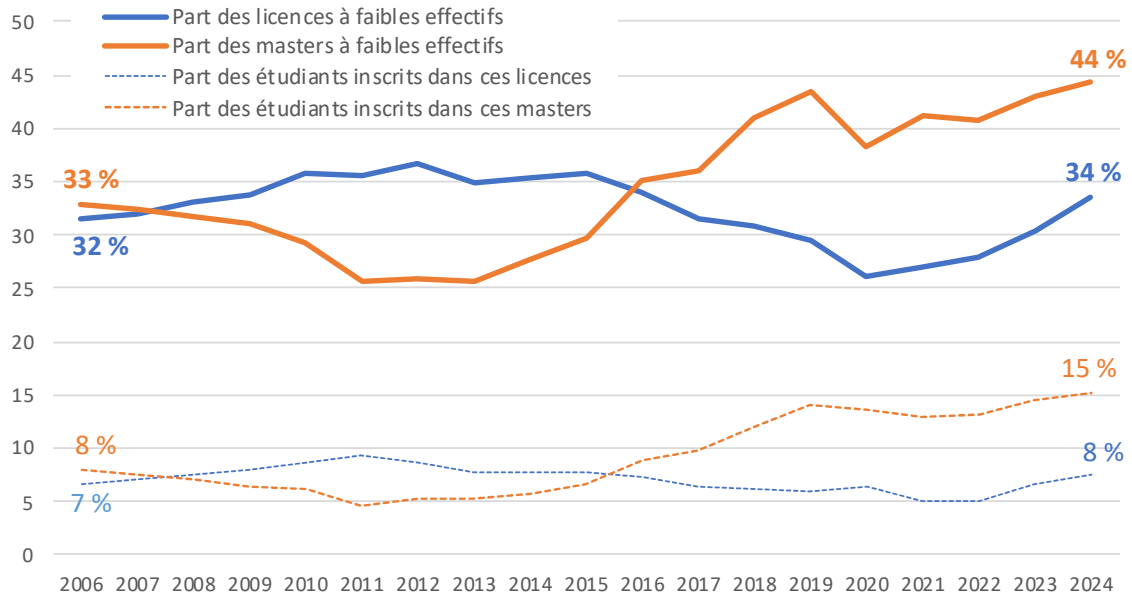
[32] Arrêté du 22 janvier 2014 fixant la nomenclature des mentions du diplôme national de licence.

[33] Arrêté du 4 février 2014 fixant la nomenclature des mentions du diplôme national de master.

[34] S'agissant du BUT, deux tiers du volume global des heures relève d'un cadrage national et un tiers d'une adaptation locale. Cet équilibre satisfait les directeurs d'IUT qui considèrent que les compétences sont ainsi clairement lisibles par les employeurs tout en permettant de prendre en compte les spécificités locales. Cf. l'article 17 de l'arrêté du 6 décembre 2019 portant réforme de la licence professionnelle.

[35] Il s'agit de l'indicateur « 6.1 Part des mentions à faibles effectifs (L et M) » des projets annuels de performance du programme 150 « formations supérieures et recherche universitaire ».

Graphique n° 2 : évolution des mentions de licence et de master à faibles effectifs



Source : mission à partir des données du SIES, MESR, relatifs à la réalisation de l'indicateur 6.1 du programme 150 formations supérieures et recherche universitaire. Détail en annexe n° 6. Hors licences professionnelles

L'augmentation de masters à faibles effectifs s'est réalisée alors même que le nombre de mentions, y compris dérogatoires, diminuait sur la période considérée (cf. graphique n° 3). L'effet d'harmonisation lié à la nomenclature nationale des mentions apparaît clairement à partir de 2014 même si des mentions dérogatoires sont ajoutées dans les arrêtés d'accréditation au gré des vagues contractuelles. Ainsi, on assiste avec les mentions dérogatoires à une sorte de « diversification à bas bruit » de l'offre.

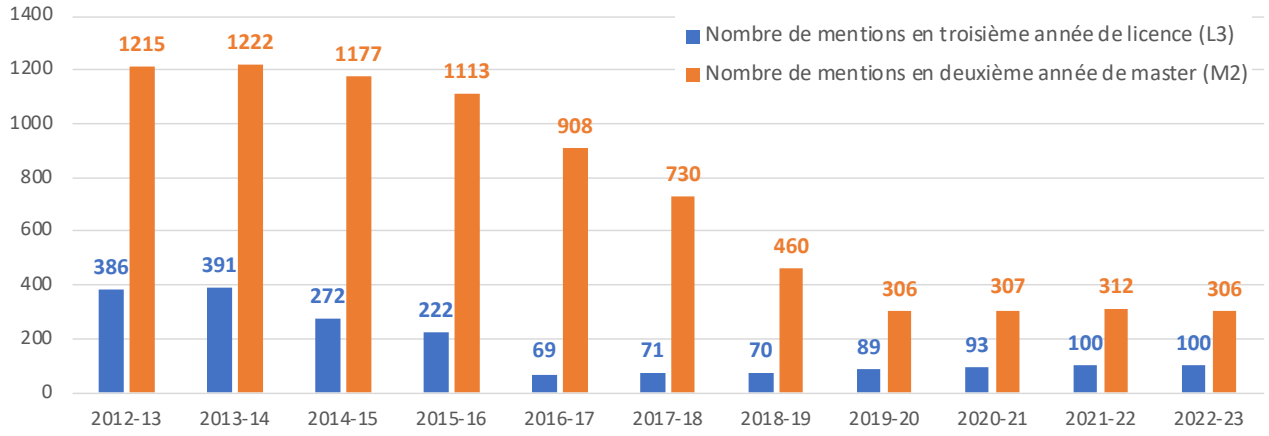
Une analyse plus approfondie, non pas du pilotage mais de l'offre de master elle-même, serait nécessaire afin de savoir dans quelle mesure cette diversification et le maintien de mentions à faibles effectifs répond à un souci d'adaptation aux évolutions socio-économiques ou relèvent de contraintes en matière de ressources humaines**.** En effet, les formations de niveau master constituent un cadre privilégié permettant aux enseignants-chercheurs de mobiliser et de valoriser leurs activités de recherche. Ces recherches, parfois pointues, donnent lieu à des cours ou parcours parfois sans lien immédiat avec les besoins en matière de formation, ce qui conduit à de faibles effectifs.

Si cette souplesse a permis de faire évoluer l'offre de formation, la nomenclature telle qu'elle découle de l'arrêté est devenue, de fait, incomplète. La mission estime que la liste de toutes les mentions y compris dérogatoires devrait faire l'objet d'une communication du MESR afin que les établissements puissent s'en saisir[36]. En effet, les mentions dérogatoires déjà accréditées peuvent plus facilement être reprises par d'autres universités au gré des vagues d'accréditation. D'une manière générale, cet équilibre entre une harmonisation nationale permettant d'accroître la lisibilité de l'offre pour les candidats et des possibilités d'ajouts est relativement accepté par les équipes de direction et responsables pédagogiques rencontrés par la mission.

Recommandation n° 2 : communiquer annuellement au niveau du ministère chargé de l'enseignement supérieur la liste des mentions accréditées y compris dérogatoires.

[36] Seul le jeu de données ouvert proposé sur DATA ESR permet de consulter la liste des mentions sous une appellation par ailleurs ambigüe. Une clarification devrait être apportée à cet égard en indiquant clairement les « mentions » et les « parcours ».

Graphique n° 3 : évolution du nombre de mentions de licence et de masters



Source : mission à partir des données du SIES, MESR, sur DATA ESR relatifs aux diplômes des établissements d'enseignement supérieur

Des marges de manœuvre limitées par la mise en œuvre de réformes nationales et la gestion des capacités d'accueil

Certaines réformes récentes imposées nationalement sont aussi et parfois perçues comme réduisant la capacité d'initiative des départements concernés[37] ; ainsi en va-t-il des masters dédiés à la formation des enseignants des premier et second degrés avec des parcours qui obéissent aux prérequis de l'éducation nationale, employeur, et qui sont de fait préétablis, ou de la réforme de la première année d'accès aux études de santé dont la mise en œuvre a été laborieuse dans les facultés concernées[38]. La mission note que la contrainte externe est d'autant mieux acceptée qu'elle associe étroitement les acteurs[39].

Par-delà les variations locales, une autre contrainte externe dans l'évolution d'une offre de formation a été systématiquement évoquée par les responsables de formation : il s'agit de la pression exercée par les rectorats pour le maintien des capacités d'accueil[40] qui apparait en contradiction avec l'autonomie des universités et les prive d'un levier de régulation des effectifs. Cette pression a un double effet : d'une part, face aux contraintes liés à la massification du premier cycle (besoins accrus en personnels et en locaux), il en résulte souvent le maintien d'une architecture générale des formations, le recours à des mutualisations pour réduire le coût des maquettes d'enseignement et un rééquilibrage entre cours magistraux (CM) et travaux dirigés (TD) pour équilibrer au mieux l'offre de formation en premier cycle[41]. D'autre part, ces mêmes contraintes restreignent les possibilités d'innover, soit en matière pédagogique, soit dans les contenus. En particulier, la forte mobilisation des enseignants dans les licences disciplinaires limite les moyens et le temps disponibles pour élaborer des formations plus interdisciplinaires, à moins de revoir l'architecture générale autour de portails.

Face à des contraintes multiples, les universités ont ainsi fait preuve d'adaptabilité et sont amenées à piloter une offre de formation au plus près des ressources disponibles.

Les orientations ministérielles, déclinées dans le dialogue contractuel et plus récemment à travers les COMP fixent aussi des priorités qu'intègrent les établissements, par exemple en matière d'approche par compétences (APC), d'enseignements en matière de transition écologique et de développement soutenable

[37] Une chronologie des différentes réformes est proposée en annexe n° 8.

[38] Cour des comptes (2024). L'accès aux études de santé. Quatre ans après la réforme, une simplification indispensable. Communication à la commission des affaires sociales du Sénat.

[39] De nombreux travaux de recherche analysent ainsi les questions de réception de l'action publique (la manière dont les politiques publiques sont appropriées), voir par exemple Revillard Anne (2016). La réception de l'action publique, Sciences Po, LIEPP, *working paper*. Dans le domaine de l'enseignement supérieur, la réforme des bachelors universitaires de technologie a été portée par les acteurs eux-mêmes et s'est aujourd'hui installée dans le paysage, contrairement par exemple à la réforme des études de santé qui a été mise en œuvre dans un calendrier resserré.

[40] Chaque année, les recteurs fixent les capacités d'accueil de chaque formation, soit le nombre d'étudiants qui intégreront la formation via la plateforme Parcoursup. Ils participent ainsi à garantir le droit à la poursuite d'études.

[41] IGÉSR (2023). L'organisation de la première année des formations supérieures, rapport n° 21-22-089A.

(TEDS), de professionnalisation des formations, etc. Les gouvernances des universités peuvent se contenter d'une mise en conformité *a minima* et globalement subie ou bien utiliser leurs marges de manœuvre pour traduire certaines de ces évolutions dans leur offre de formation à un rythme qui leur est propre. La mise en place de l'approche par compétences, par exemple, nécessite à la fois un cadrage important de l'établissement pour fixer des objectifs et des étapes, et un travail coordonné pour accompagner les composantes et les responsables de formation (avec le soutien d'ingénieurs pédagogiques, l'instauration de moments de concertation et de consolidation des expériences, la mise en cohérence des modalités d'évaluation, l'ajustement des systèmes d'information, etc.). Or, dans certaines universités, l'APC est l'occasion d'une révision complète des formations, par exemple par un passage simultané de tous les diplômes en blocs de connaissances et de compétences, comme à AMU. Dans d'autres, l'APC entre progressivement en œuvre, composante par composante.

Des ressources limitées

Les responsables de formation ont aussi régulièrement fait état auprès de la mission de la difficulté à recruter aussi bien des titulaires que des chargés de cours ou des vacataires[42] en particulier dans des filières très professionnalisantes. Cette question de la disponibilité des ressources humaines se pose avec acuité dans des secteurs d'avenir très concurrentiels (informatique et intelligence artificielle par exemple), mais aussi dans des secteurs plus classiques qui peinent à attirer les compétences extérieures dont ils auraient besoin sur des enseignements très techniques.

Parmi les facteurs de rigidité de l'offre de formation, l'organisation administrative en facultés ou en UFR, chacune étant légitimement attachée à ses ressources humaines, voire à ses locaux, a été évoquée. Le poids des disciplines au sein de la vie académique rend difficile les redéploiements de postes, d'une composante à l'autre, qui seraient quelquefois nécessaires pour satisfaire des attentes nouvelles en matière de formation. Certaines universités essaient de contourner cet obstacle en créant des grandes facultés regroupant plusieurs disciplines ou des instances supra-facultaires (*collegia*, pôles, par exemple) ou encore en organisant des commissions spécifiques préalables aux dialogues de gestion de composantes ; mais toutes reconnaissent qu'il s'agit là d'une difficulté sur laquelle les gouvernances butent encore. Le transfert de postes entre les composantes est d'autant plus ardu que la multiplicité de critères qui président à l'ouverture d'un poste vacant permet toujours d'en justifier la publication dans la composante d'origine : une UFR ou un département est-il en perte d'effectifs étudiants ? Le maintien du poste sera alors fondé sur les besoins des équipes de recherche ou sur la nécessité de préserver *a minima* le potentiel des disciplines rares. De fait, les campagnes d'emploi d'enseignants-chercheurs sont aussi l'occasion d'arbitrages entre impératifs d'encadrement pédagogique et besoins de recherche, les fiches de postes étant co-signées entre le responsable de l'UFR ou du département, et celui de l'équipe de recherche[43]. Si la prise en compte des besoins en recherche est particulièrement affirmée dans les établissements de recherche intensive, elle l'est aussi dans la très grande majorité des universités qui, toutes, entendent préserver ces deux missions fondamentales.

D'une manière générale, la perspective de projets de formation pluridisciplinaires voire interdisciplinaires se heurte à des rigidités d'organisation, qui reflètent de fait des rigidités en termes de ressources humaines. En particulier, la définition au niveau national de disciplines et l'existence d'une qualification – qui, certes, permettent d'apporter une garantie et une équité au niveau national en matière d'évaluation – peuvent limiter l'adaptation de l'offre en dehors de ces cadres[44].

Enfin, le patrimoine immobilier et le manque de locaux disponibles ou adaptés (tant pour des cours magistraux que pour des TD ou TP) pèsent sur certaines universités (par exemple à l'Université de Nîmes ou

---

[42] IGÉSR (2025). Les chargés d'enseignement vacataires dans les établissements relevant de l'enseignement supérieur, rapport n° 24-25 021A.

[43] Les décisions en matière d'offre de formation appellent ainsi à de « *multiples négociations* », Sylvain Brunier, Aude Soubiron (2017). La construction de l'offre de formation dans l'enseignement supérieur, rapport d'enquête de l'Institut français de l'éducation, ENS Lyon. Dans un article plus ancien, Pierre Dubois revient aussi sur la « *construction des compromis* » nécessaire à l'élaboration de l'offre, Pierre Dubois (1997). Université. Les stratégies de l'offre de formation, Formation Emploi, n° 58.

[44] Voir notamment Fabienne Blaise, Pierre Desbiolles, Patrick Gilli (2021). Concertation sur le recrutement des enseignants-chercheurs. Rapport à madame la ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. https://www.vie-publique.fr/files/rapport/pdf/279546.pdf

à l'UPEC), ce qui réduit parfois leur capacité à proposer des nouvelles formations, notamment pour répondre positivement à des demandes de formation continue, quand bien même les difficultés RH seraient levées.

Parmi l'ensemble de ces contraintes, celles relatives à la gestion des enseignants-chercheurs – caractérisées par une structuration fortement disciplinaire, un système de qualification nationale et une progression de carrière reposant principalement sur l'activité de recherche – apparaissent comme des facteurs déterminants limitant l'évolution de l'offre de formation. L'organisation institutionnelle autour des composantes disciplinaires tend, par ailleurs, à accentuer ces limitations.

1.3.2. Des marges de manœuvre pas toujours exploitées

Les équipes universitaires comme les gouvernances d'établissement ont ainsi largement pris en compte les contraintes qui pèsent sur une offre de formation et composent avec elles, notamment s'agissant de la soutenabilité budgétaire des maquettes d'enseignement. Toutefois, des marges de manœuvre peuvent encore être mobilisées, par un travail plus régulier d'évaluation de l'offre existante.

À ce titre, la mission a constaté que les équipes enseignantes recourent peu à des transformations importantes en cours d'accréditation, ni sous la forme de nouvelles mentions, ni sous celle de nouveaux parcours, pourtant techniquement et réglementairement possibles[45]. Les raisons qui expliquent cette réticence à opérer des modifications sont nombreuses, mais il semble que le rapport entre le coût administratif de la transformation et le gain pour les étudiants n'apparaisse pas toujours probant. De fait, le temps de création d'une formation est long et passe par de nombreux filtres pour s'assurer de la pertinence du changement, ce qui peut dissuader les équipes. Autant l'inscription dans une vague d'évaluation du HCÉRES finit par emporter les équipes enseignantes dans la préparation active de l'offre de formation, autant le temps entre deux vagues semble rarement perçu comme pertinent pour transformer les maquettes d'enseignement. Par ailleurs, les contraintes de soutenabilité sont souvent invoquées par les responsables rencontrés, dès lors que la création d'un parcours ne s'accompagnerait pas de la suppression d'un autre. La mission a toutefois eu connaissance d'une procédure formalisée à l'Université des Antilles (validée par la CFVU en février 2024) relative aux modifications de l'offre en cours d'accréditation. Cette procédure évoque les différents cas de figure et indique la marche à suivre.

La mission fait aussi le constat que certaines marges sont encore peu explorées. Le cas des diplômes d'université (DU) mérite une attention particulière, notamment au regard de leur grande diversité.

Même si tous les responsables rencontrés mentionnent l'obligation d'assurer l'équilibre financier des DU, la mission a pu constater que cet équilibre est loin d'être toujours atteint, constat corroboré par d'autres analyses et audits conduits par l'IGÉSR, parfois en raison d'une confusion entre le coût complet d'une formation (intégrant les coûts directs et indirects) et le seul coût des heures d'enseignement (parfois également pris en compte au taux de l'heure complémentaire, c'est-à-dire au coût marginal, cf. supra). Cette confusion n'est pas sans conséquence pour l'établissement puisque cela revient à faire supporter par la subvention pour charges de service publique (SCSP) des formations qui, bien que partie prenante du service public de l'enseignement supérieur (article L. 123-3 du code de l'éducation) ont toutefois vocation à s'auto-financer[46]. Il peut s'agir d'un choix assumé, à l'instar des préparations à certains concours nationaux, comme l'agrégation, que certains établissements souhaitent assurer même sans financement de la part de l'État, mais il n'est pas certain que l'ensemble des ressources globales de la SCSP consommées par les différents DU soient connues de l'établissement. La mission recommande une plus grande vigilance pour la tarification des DU afin de ne pas entrainer une subvention croisée implicite des activités de formation initiale et de la recherche vers la formation continue. Une évaluation, *a posteriori* – afin de ne pas brider l'initiative des enseignants – devrait être systématiquement effectuée. S'agissant des DU au service de la formation

[45] Arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master.

[46] L'article D. 714-62 prévoit que « *le conseil d'administration définit la politique générale de tarification des actions de formation continue, compte tenu du coût global de la formation continue évalué chaque année. S'agissant des cycles de formation initiale ouverts au public de la formation continue, la tarification doit être déterminée de telle sorte que les ressources supplémentaires obtenues par conventions de formation professionnelle couvrent les coûts additionnels de structure et de gestion, et les coûts pédagogiques dus à des aménagements particuliers d'enseignement (…)* ».

continue, leur pilotage se heurte à une connaissance statistique problématique, tant au niveau des établissements qu'au niveau national. Un suivi dédié aux diplômes d'établissements au sein des établissements serait par conséquent nécessaire. Par ailleurs, la mission estime que les DU portés par une université devraient bénéficier d'une reconnaissance de droit au RNCP[47]. En effet, il paraît légitime à la mission que des diplômes à vocation d'insertion professionnelle issus d'établissement publics évalués par le HCÉRES et soumis à un fort encadrement réglementaire puissent bénéficier de cette inscription à l'image des diplômes nationaux, ce qui permettrait de faciliter l'accueil d'apprentis et de stagiaires de la formation continue.

Plus largement, la mission a pointé la faiblesse du pilotage de la formation continue et en particulier des certifications professionnelles et diplômes d'établissement au niveau des universités. Cette situation trouve son pendant dans l'appareil statistique déployé par le ministère sur cette thématique. En effet, la mission a constaté que les données des diplômes d'établissements dans le système d'information sur le suivi des étudiants (SISE) du MESR étaient erronées (des effectifs aberrants et des intitulés incohérents) sans que ni les établissements ni le ministère n'aient pu fournir d'explication satisfaisante. Or, la mission considère que la formation continue, et en particulier les diplômes d'établissement, doit également faire l'objet d'un dialogue approfondi lors de la contractualisation. Cette dimension apparaît tout aussi essentielle, voire davantage, que la formation initiale pour permettre aux établissements de répondre aux besoins du monde économique. À ce titre, la mission invite la DGESIP à inclure aussi les diplômes d'université dans le champ de l'outil Fresq en cours de développement par la DGESIP.

La mission constate que dans cet équilibre délicat entre soutenabilité et transformation continue de l'offre, les établissements utilisent avec parcimonie les dispositifs récents, tels que les postes contractuels dits LRU, sur le fondement de l'article 954-3 du code de l'éducation, qui permettent des recrutements ciblés, à durée déterminée ou indéterminée, à temps complet ou partiel. Ils pourraient apporter des réponses pertinentes en plusieurs occasions, notamment sur des besoins en formation que l'équipe de titulaires ne peut assumer. La mission est cependant consciente que ces profils spécifiques ne sont pas toujours disponibles, même si l'établissement a une réelle latitude quant à la rémunération proposée. En effet, plusieurs établissements ont fait part des difficultés à recruter les candidats attendus.

Enfin, lorsque des besoins pédagogiques nouveaux émergent, certaines universités peuvent également recourir à des congés de recherche et de conversion thématique (CRCT) et, depuis l'arrêté du 30 septembre 2019, à des congés pour projet pédagogique (CPP), soit des décharges d'enseignement de six ou douze mois, applicables aux enseignants-chercheurs et autres personnels d'enseignants dans les établissements d'enseignement supérieur. Ces CPP ont vocation à favoriser les évolutions pédagogiques, qu'elles portent sur des modalités ou des contenus. Toutefois, le recours à ces congés demeure faible, avec en moyenne 250 CPP utilisés par an pour 900 possibilités[48]. Alors que cet outil apparaît pertinent au regard des multiples enjeux liés à la formation (évolution des profils des étudiants, transitions écologique et numérique, enjeux de réindustrialisation, etc.), un bilan devrait être mené afin d'analyser les causes de sa faible attractivité, en posant notamment la question de l'opportunité de lier les CPP a des décharges d'enseignement alors qu'il s'agit souvent pour les enseignants concernés d'expérimenter des modalités d'enseignement différentes.

Recommandation n° 3 : améliorer la connaissance par les universités de leurs diplômes d'établissement et les mobiliser comme outil dans l'évolution de l'offre de formation.

Pour faciliter cette mobilisation :

---

[47] L'article L. 6113-5 du code du travail précise les notions d'enregistrement au RNCP. L'enregistrement de droit concerne les diplômes et titres à finalité professionnelle délivrés au nom de l'État créés par décret et organisés par arrêté des ministres compétents, après avis des commissions professionnelles consultatives ministérielles compétentes (article L. 6113-3 du code du travail) et les diplômes et titres à finalité professionnelle délivrés au nom de l'État prévus aux articles L. 613-1, L. 641-4 et L. 641-5 du code de l'éducation, après concertation spécifique prévue par l'article L. 6113-3 du code du travail. Quant aux diplômes d'université, ils relèvent à ce jour d'un enregistrement sur demande. Ils sont examinés par une commission de France compétences au même titre que toutes les autres demandes.

[48] Note de la direction générale des ressources humaines du MESR aux présidents et directeurs d'établissement d'enseignement supérieur du 22 novembre 2023.

- faire bénéficier les diplômes d'établissement des universités d'une inscription de droit au registre national des certifications professionnelles, à l'image des diplômes nationaux ;
- réaliser systématiquement des bilans financiers *a posteriori* des diplômes d'établissement afin de s'assurer de leur autofinancement, *a minima* à l'échelle globale de la composante ou de l'établissement ;
- inclure les diplômes d'université dans le champ du référentiel de l'offre de formation que constituera l'outil « Fresq » en cours de développement par la DGESIP.

2. Un pilotage qui gagnerait à mobiliser plus systématiquement les outils existants et l'évaluation interne

Si les établissements se sont saisis du pilotage de leur offre de formation au niveau stratégique, il demeure en revanche insuffisamment étayé et objectivé. Pourtant, les universités ont développé de nombreux outils et des réflexions ont été engagées sur ces questions. Mais le lien entre la stratégie, la décision et les moyens devrait être consolidé. Celui-ci est aussi indissociable d'une évaluation plus efficace des formations. À cet égard, l'évaluation externe devrait être réformée en s'appuyant sur une évaluation interne renforcée, ce qui permettrait de donner plus de latitude aux universités pour faire évoluer leur offre.

2.1. Les universités développent des outils, *in fine* peu exploités dans la prise de décision

2.1.1. Une volonté des gouvernances de s'appuyer sur des indicateurs pour piloter

Une maturité variable dans l'élaboration des indicateurs

Dans la majorité des établissements rencontrés, la gouvernance a entrepris un travail relatif aux indicateurs et tableaux de bord des formations. La mission a ainsi pris connaissance de documents (émanant de cellules de pilotage, d'observatoires de la vie étudiante, de services des études et de la scolarité) souvent détaillés qui complètent les statistiques nationales par des enquêtes locales plus précises, parfois au niveau des parcours. Cette démarche débute systématiquement par un échange avec les composantes et une amélioration de la qualité des données disponibles dans les outils de gestion, qui alimentent ensuite le calcul des indicateurs, via des tableurs ou un véritable système d'information décisionnel (SID).

Les indicateurs produits sont en général nombreux et portent sur les effectifs et les caractéristiques des étudiants, la réussite, la poursuite d'étude et l'insertion professionnelle. Les observatoires de la vie étudiante, présents dans tous les établissements, assurent la production de tout ou partie de ces données : profils et effectifs, parcours, réussite et insertion professionnelle (articulés avec les données Insersup). Certains coordonnent également les enquêtes sur l'évaluation des formations (cf. infra). Ces études comportent des suivis de diplômés avec des descriptifs pertinents pour mieux comprendre les parcours, la nature des emplois occupés, leur positionnement dans les entreprises et les organisations, même s'ils n'ont pas forcément des échantillons suffisamment représentatifs. À l'université de Rennes, par exemple, l'Observatoire du suivi et de l'insertion professionnelle des étudiants (OSIPE) mène des suivis de cohorte de bacheliers et des enquêtes d'insertion professionnelle à 5 mois, 18 mois ou 30 mois après l'obtention de leur diplôme. Les résultats complets par diplôme (licences générales, LP, master) sont mis en ligne de façon claire et ergonomique. Librement consultables sur internet[49], ils offrent un panorama très lisible des devenirs des étudiants de l'université.

Parmi les établissements rencontrés, certains ont automatisé la production de ces indicateurs. Par exemple, l'université Évry Paris-Saclay ou l'université de Rennes ont développé des systèmes d'information décisionnels avec des données consolidées : « Scolaviz »[50], pour le premier, qui fournit des éléments concernant les étudiants et les formations, et « Sterennes »[51], pour le second, qui propose plusieurs briques

[49] https://soie.univ-rennes.fr/enquetes-dinsertion-professionnelle-des-diplomes
[50] https://data.univ-evry.fr/pages/modele-datastory/
[51] https://sterennes.univ-rennes.fr/ C'est aussi l'objet de la solution SIROCCO proposée par l'AMUE : https://www.amue.fr/offre-de-solutions-et-services/solutions-et-services/logiciels-si/sirocco

logicielles dont une concerne la formation. Ces outils, dont l'ergonomie est travaillée, offrent un grand nombre d'informations qui permettent de caractériser les formations. Cependant, leur appropriation et leur utilisation par les composantes varient fortement : certaines reconnaissent la pertinence des outils déployés mais n'en maitrisent pas l'usage, d'autres en ignorent même l'existence et il arrive que des composantes se présentent aux dialogues de gestion internes avec leurs propres données chiffrées dans les établissements n'ayant pas de système d'information décisionnel robuste ou généralisé.

Une utilisation limitée des données dans la prise de décision

Si ces données servent à caractériser l'offre de formation, permettant à chacun d'identifier les points forts et les points faibles, elles débouchent rarement sur la fixation d'objectifs et restent insuffisamment exploitées pour éclairer la prise de décision. En effet, à plusieurs reprises, la mission a rencontré des gouvernances qui préfèrent s'appuyer sur des indicateurs d'alerte nationaux, type Quadrant (tout en insistant sur leurs limites) pour amener les équipes à faire évoluer l'offre, voire à fermer des formations. Plusieurs interlocuteurs ont indiqué à la mission vouloir « *piloter par la donnée* » mais force est de constater qu'il s'agit encore le plus souvent plus d'un objectif que d'une réalité. Un précédent rapport de l'IGÉSR pointait déjà en 2020, que « *bien que la très grande majorité des universités se soit dotée d'un appareil de production de statistiques plus détaillées que celles de l'enquête annuelle ministérielle, l'utilisation de ces données pour le pilotage de l'établissement et son offre de formation est encore à consolider* »[52]. Cela ne signifie pas que les gouvernances ne connaissent pas leur offre de formation et ses caractéristiques mais plutôt qu'elles rencontrent des difficultés à prendre des décisions fondées sur ces données. En effet, les indicateurs remplissent principalement une fonction d'alerte, en signalant les points faibles d'une formation, parfois perçus comme des signaux de fermeture potentielle. Ils peuvent aussi représenter aux yeux des équipes pédagogiques une forme d'ingérence, plutôt que d'être utilisés comme des outils d'objectivation des situations et de fondement pour initier le dialogue.

Certains interlocuteurs rencontrés en établissement ont fait part de l'intérêt qu'ils identifiaient à l'élaboration et au partage d'indicateurs au niveau national, plutôt que laisser chaque établissement travailler de son côté, en profitant de possibles suivis de cohortes à partir de l'exploitation des bases de données nationales sur le modèle des indicateurs proposés par Insersup. La sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques (SIES) du MESR propose déjà des indicateurs et des jeux de données en accès libre, s'agissant des effectifs et de la réussite des étudiants (dont les données issues de Parcoursup et Mon Master[53]). Le niveau de granularité proposé est cependant celui de la mention, pas toujours assez fin pour être véritablement utile aux établissements, et les données mises en ligne le sont après un an.

Au-delà des démarches propres à chaque établissement et de la production de données nationales par le SIES, la mission a identifié plusieurs initiatives visant à élaborer des tableaux de bord et destinés à outiller la gouvernance dans le pilotage de l'offre de formation. Ces initiatives, qui visent à professionnaliser et outiller la démarche de pilotage de l'offre de formation, reposent sur des communautés d'experts en réseau (vice-présidents des conseils d'administration, des CFVU, DGS, réseau des observatoires ou des services d'appui au pilotage, etc.) ou sur la DGESIP. Elles témoignent d'un besoin de disposer de référentiels communs dont la portée nationale garantirait la légitimité au sein des établissements, notamment dans le cadre du dialogue entre la gouvernance et les composantes. Concernant ces initiatives à vocation nationale, la mission estime que le MESR devrait identifier un chef de file qui aurait notamment la responsabilité de s'assurer de la cohérence des indicateurs choisis et de la capacité de production des différents tableaux de bord retenus au niveau des établissements en différenciant clairement les indicateurs d'activité des indicateurs de performance. Le réseau des vice-présidents formation lui semblerait être le bon interlocuteur. Ensuite, chaque établissement aurait la responsabilité de l'usage et de la diffusion de ces données auprès de l'ensemble de sa communauté.

Recommandation n° 4 : s'appuyer sur une liste commune et resserrée d'indicateurs pour le pilotage de la formation de l'établissement, définis à l'issue d'une réflexion nationale partagée entre établissements,

[52] IGÉSR. (2020). La mission d'insertion professionnelle de l'université : bilan dix ans après la loi relative aux libertés et responsabilités des universités, rapport n°2020-101.
[53] https://data.esr.gouv.fr/FR/T525/enseignement_superieur

HCÉRES et ministère. Au sein de chaque établissement, assurer la publicité de ces données auprès de l'ensemble de la communauté universitaire

Démarches engagées autour de la production d'un tableau de bord de l'offre de formation

La mission a identifié cinq projets en cours ayant une portée nationale.

La DGESIP pilote trois projets :
- le déploiement de l'outil Quadrant qui s'articule avec la mise en œuvre des COMP (cf. infra). Cet outil propose une représentation graphique croisant les taux de réussite et de poursuite d'études (en premier cycle) et d'insertion professionnelle (en deuxième cycle). Existant pour le moment dans une version figée et avec un nombre restreint d'indicateurs, le projet a vocation à devenir dynamique en s'appuyant sur un référentiel en construction de l'ensemble de l'offre de formation offerte par les établissements publics et privés sous contrat (projet Fresq). Celui-ci s'inscrit dans un dispositif plus large visant notamment à permettre un pilotage plus réactif des formations. Il se limite à l'offre de formation accréditée ;
- le deuxième est la mise à jour des données du « projet connaissance des coûts des activités » (P2CA) en juin 2025. Initié en 2013, ce projet avait pour objectif de développer une méthodologie nationale afin que les établissements disposent d'une comptabilité analytique en proposant un référentiel d'activités et une méthodologie de définition des coûts directs et indirects adaptés aux établissements d'enseignement supérieur[54]. Le périmètre est plus large que le pilotage de l'offre de formation car la méthode permet de mesurer le coût complet des formations par étudiant tout en offrant la possibilité d'exploiter par ailleurs les indicateurs utilisés dans le modèle (effectifs, charges d'enseignement, etc.) ou ceux concernant la recherche ;
- le troisième, s'appuyant sur la communauté qui travaille sur le P2CA, s'est constitué en janvier 2024 à la demande de vice-présidents du conseil d'administration (VP CA) membres de ce groupe, et élargi aujourd'hui à l'ensemble du réseau des VP CA, pour « disposer au niveau national d'un cadre de travail commun pour piloter l'offre de formation ; donner aux gouvernances des établissements les outils de pilotage de leur stratégie formation et de dialogue partagé avec la tutelle ; construire un tableau de bord commun et adaptable aux spécificités locales »[55]. Le travail mené a notamment conduit au choix de 18 indicateurs de pilotage, certains à un niveau macro, d'autres au niveau de la formation, certains produits par le SIES, d'autres à construire au niveau de l'établissement. La définition de l'ensemble de ces indicateurs est en voie de finalisation avec l'objectif de partager le travail avec la communauté mi-2025.

Par ailleurs, la mise en place du comité numérique pour la réussite étudiante et l'agilité des établissements (COREALE) au MESR en mai 2023 vient aussi répondre pour partie à ces préoccupations[56]. Parmi les 30 mesures identifiées, la mesure n° 23 consiste à « définir un socle d'indicateurs communs et évolutifs entre les SI décisionnels des établissements à interfacer avec celui en construction au MESR » et s'intéresse notamment aux indicateurs relatifs à l'offre de formation. 16 indicateurs dits stratégiques sont pour le moment proposés (autour des effectifs et caractéristiques des étudiants, de la réussite, de l'insertion professionnelle et de la mobilité internationale). Les définitions des indicateurs retenus sont en cours de validation.
Enfin, le réseau des vice-présidents du conseil des études et de la vie universitaire (CFVU) a inscrit à son programme de travail 2025 la thématique du pilotage de l'offre de formation avec l'objectif d'outiller les différents membres du réseau, en capitalisant sur l'expertise des établissements plus avancés sur ces questions. Leur objectif est de pouvoir s'accorder sur une dizaine d'indicateurs de « vulnérabilité » des formations qui serviraient de signaux d'alerte[57].

[54] Voir Jean-Serge Boiteau, Claude Jameux (2019). Le projet de connaissance des coûts des activités des établissements d'enseignement supérieur et de recherche : retour d'expérience. Recherches en sciences de gestion, vol. 4, n° 127.
[55] Cf. présentation des journées des VP CA de février 2025 communiquée à la mission.
[56] Voir IGÉSR (2025). Les systèmes d'information de gestion des établissements d'enseignement supérieur, rapport n° 23-24-013B.
[57] Ces questions ont encore fait l'objet des discussions des journées des VP CFVU en juin 2025 : https://vpcfvu25.sciencesconf.org/

2.1.2. La mesure de la soutenabilité n'est pas pleinement appropriée même si des démarches sont engagées

La mission déplore que les universités rencontrées, malgré un accompagnement par la DGESIP sur la mesure de la soutenabilité de l'offre de formation, ne se saisissent que trop peu des travaux sur le coût de leur offre de formation. Or, toutes les universités ont déployé le projet de connaissance des coûts des activités (P2CA) au moment de leur accréditation et de négocier leur contrat[58], qui comprenait une annexe dédiée au chiffrage du coût de l'offre de formation. Au mieux, l'outil est utilisé pour déterminer les tarifs des diplômes d'université à destination d'un public de reprise d'études (ou des DU qui viennent en complément de l'offre de formation initiale). Même dans ce cas, les tarifs existant antérieurement à toute démarche de comptabilité analytique sont parfois utilisés ou alors sont rarement mis à jour en tenant compte du coût complet de la formation et de l'effectif réellement inscrit (même si certains établissements rencontrés actualisent les données chaque année). Les DU ont fréquemment été présentés par les équipes de formation comme étant équilibrés financièrement. Certains établissements ont communiqué à la mission leur outil permettant le calcul du coût complet, sans qu'il soit pour autant possible de vérifier cette réalité en accédant au calcul du tarif de l'ensemble des DU (et pas uniquement ceux destinés à des actions de formation continue), ni de pouvoir s'assurer que les effectifs attendus - élément crucial en la matière - aient été atteints.

Sans aller jusqu'à l'identification du coût complet de la formation, la mission a constaté que certains établissements ne connaissent pas précisément leurs charges d'enseignement par discipline ou composante (souvent en raison des difficultés à ventiler les cours mutualisés, mais aussi par méconnaissance des charges des DU), et n'ont pas la capacité de les confronter à leur potentiel pédagogique. Ainsi, il n'est pas possible à ces établissements d'évaluer la soutenabilité de leur offre de formation en termes de charges pédagogiques (ni les besoins en heures complémentaires), empêchant également toute comparaison des taux d'encadrement entre disciplines (pouvant fonder par exemple des décisions de redéploiement). Cependant, d'autres établissements se sont emparés de ces problématiques, soit en ciblant un volume jugé soutenable de charges pédagogiques à atteindre, soit en déployant une comptabilité analytique performante permettant d'automatiser la production d'indicateurs de soutenabilité comme à l'université de Montpellier Paul-Valéry.

La démarche volontaire engagée au niveau national par la DGESIP au printemps 2025 de mise à jour des données du P2CA pour fin juin de cette même année, qui prévoit en particulier le partage des résultats entre établissements, pourrait relancer une réelle dynamique, favorisant l'appropriation collective des résultats en proposant des indicateurs comparables entre formations (et en particulier le coût par étudiant)[59].

Pour autant, la soutenabilité de l'offre de formation est une préoccupation partagée par toutes les universités rencontrées, du président au responsable de formation, plutôt dans une optique d'évolution de l'offre que d'optimisation de l'existant. Cela se traduit en général par une règle visant à travailler à coût constant, à savoir que l'ouverture d'une formation doit être compensée par une fermeture, ou être financée par des ressources propres, en particulier l'apprentissage. Concernant l'offre existante, les éventuelles fermetures (d'une unité d'enseignement, d'un parcours voire d'une formation) sont discutées en fonction des effectifs d'inscrits et conduisent le plus souvent à des mutualisations ou des aménagements. Il n'existe pas vraiment de procédure de fermeture (sauf dans un établissement visité par la mission) même si des tentatives voient le jour (comme avec le « carnet de santé » à l'UNISTRA, mais cette démarche récente n'a encore conduit à aucune décision de fermeture, cf. encadré).

La démarche du « carnet de santé » déployée à l'université de Strasbourg

L'UNISTRA a développé une démarche de caractérisation de sa nouvelle offre de formation, qui a vocation à s'inscrire dans la durée, malgré son organisation en râteau avec 35 composantes qui peut faire obstacle à un pilotage centralisé et unifié[60]. Les 500 parcours de formation ont été identifiés par un code couleur (vert, orange, rouge) selon leur niveau de conformité aux critères d'ouverture d'une formation.

[58] Sur la base de recommandations faites par l'IGAENR en 2014. IGAENR (2014). L'évaluation de la soutenabilité de l'offre de formation des établissements d'enseignement supérieur, rapport n° 2014-028.

[59] Même si, à ce stade, la remontée des données pour les DU n'est pas obligatoire, dans un souci de simplification.

[60] Rapport HCÉRES de 2023 https://www.hceres.fr/fr/rechercher-une-publication/universite-de-strasbourg-1

Cette évaluation repose sur plusieurs éléments :
- le respect de la note de cadrage (et ses 24 critères pour valider la soutenabilité d'une formation) ;
- l'évolution des effectifs des formations ;
- le caractère rare ou non de la discipline concernée ;
- les effectifs attendus, comparés aux effectifs des années précédentes.

Certains critères sont appréciés au niveau de la formation, d'autres au niveau de la composante (par exemple la soutenabilité). Les demandes classées en rouge font l'objet d'un suivi particulier avec un délai de deux ans pour remédier aux points faibles identifiés. L'objectif est d'automatiser ce carnet de santé dans le système d'information décisionnel en construction. En attendant, les données sont d'ores et déjà diffusées et accessibles à l'ensemble des acteurs concernés.

Par conséquent, la façon dont les ressources propres sont gérées est un sujet de tension entre les composantes et la gouvernance. Il n'existe pas de modèle idéal pour inciter les composantes à les développer. Il s'agit toutefois d'un point crucial pour atteindre les priorités fixées par les stratégies d'établissement en la matière[61]. À l'occasion de ses visites, la mission a souvent été interpellée par les composantes sur ce sujet, ces dernières estimant souvent que la gouvernance prélevait un montant trop important des ressources propres générées par la composante sous forme de frais de gestion, ou que cette démarche créait des inégalités entre disciplines. De façon assez contre-intuitive dans une logique d'incitation à la recherche de ressources propres, la mission a constaté que les situations les plus apaisées se trouvent généralement là où les ressources propres sont centralisées, puis redistribuées aux composantes sur la base des montants encaissés l'année précédente et de projets à financer. Cette démarche permet d'une part de sécuriser la dépense, car les composantes n'attendent pas l'encaissement des recettes pour dépenser, et, d'autre part, de mutualiser une partie des recettes, un principe en général bien accepté dans un souci d'équité. Dans ce cas, le financement de projets jugés solides permet de garantir que les fonds seront effectivement utilisés.

La mission considère sur ce point que les établissements doivent encore progresser et s'outiller, sans s'éparpiller avec un nombre trop important d'indicateurs, l'essentiel étant de les suivre et d'engager la discussion avec les équipes en fonction des résultats et des évolutions. De ce point de vue, la démarche menée par l'université de Strasbourg semble pertinente et pourrait servir de fondement pour déterminer les formations nécessitant une évaluation externe (cf. infra). Ces réflexions rejoignent, dans son principe, les objectifs du réseau des VP CFVU sur la question.

Finalement, la mission souligne le fait que l'enjeu de soutenabilité de l'offre de formation est une préoccupation de toutes les gouvernances des universités dans un contexte de contrainte budgétaire accrue. Si les universités disposent de beaucoup de données, elles ne permettent néanmoins pas toujours d'éclairer les décideurs au moment des arbitrages sur la répartition des ressources. La mission insiste sur la place dévolue à la gouvernance dans la prise de décision et le rôle de la donnée au service du pilotage. Le chiffre ne fait pas la décision mais il aide à identifier les points forts et les points faibles, et peut servir à l'élaboration d'un plan d'actions pour faire évoluer la formation. Un travail reste à mener sur les tableaux de bord des formations pour qu'ils puissent utilement éclairer la décision. La mission insiste à cet égard sur la nécessaire co-construction des indicateurs entre la direction et les composantes des universités afin de nourrir le dialogue de gestion. En effet, les données utilisables par chaque niveau de responsabilité doivent être définies et présentées en fonction des besoins de chacun. Ainsi, des données d'un système d'information décisionnel cohérent avec la vision de l'équipe de direction peuvent ne pas être opérationnelles au niveau d'une composante. À l'inverse, les données utiles pour éclairer un responsable pédagogique peuvent ne pas correspondre à la maille utile, par exemple pour le conseil académique. C'est pourquoi les indicateurs du pilotage et du dialogue entre chaque niveau doivent être construits de manière collaborative afin de s'assurer qu'ils répondent aux préoccupations de chaque niveau de responsabilité. Cette préconisation s'applique

[61] La mission renvoie à une formation proposée par l'IGÉSR sur ce sujet, accessible dans le catalogue de l'AMUE : https://www.amue.fr/offre-de-solutions-et-services/solutions-et-services/le-catalogue-de-formations/finances?tx_events_eventlist%5BoverwriteDemand%5D%5BsearchTypeformation%5D=forele&cHash=995efe9e0d008a0dd520519e57291187#c13219

également au dialogue entre le MESR et l'établissement. Une fois les données partagées, le niveau politique est ensuite fondé à décider en toute connaissance de cause de garder par exemple un master à faible effectif pour assurer un vivier de doctorants dans une spécialité à fort enjeu ou de maintenir une licence dans une discipline rare. En effet, la répartition des ressources, soumise à des contraintes économiques, doit être guidée par des objectifs politiques, pédagogiques et scientifiques, afin d'éviter les écueils énoncés par l'économiste Charles Goodhart lorsqu'un indicateur de mesure se transforme en finalité[62].

Par ailleurs, le partage des responsabilités n'apparaît pas toujours très clairement au sein des établissements. Aussi, la mission propose de différencier d'une part, des indicateurs permettant de caractériser l'offre existante (dans une logique de démarche qualité), dont le suivi revient au responsable pédagogique de la formation, d'autre part, des indicateurs qui permettent de mesurer la capacité de l'établissement à mettre en œuvre l'offre de formation de manière satisfaisante (y compris sa soutenabilité), dont la responsabilité est partagée entre la composante et la gouvernance.

Ils ne sont pas nécessairement différents mais les calculs renvoient à des niveaux de granularité et de responsabilité spécifiques :

- l'équipe de direction mettra plus facilement en avant des éléments relatifs à la manière dont la formation répond aux orientations politiques, à son coût et à son évaluation ;
- les conseils pourront s'intéresser aux mêmes éléments ainsi qu'à des questions plus précises sur l'encadrement ou l'insertion professionnelle ;
- le responsable de composante s'assurera quant à lui que les enseignants sont en capacité de couvrir l'offre de formation d'une discipline, que le H/E des formations reste équilibré ou que les DU sont soutenables à son échelle ;
- enfin, le responsable d'un parcours sera par exemple attentif aux effectifs étudiant, à la part des heures des maquettes assurée par des permanents, aux recettes propres de sa formation et à l'insertion professionnelle.

Quel que soit le niveau, les indicateurs communs sur lesquels pourrait porter la discussion sont relatifs à l'attractivité des formations (avec une connaissance fine des profils des étudiants), le devenir des étudiants (poursuite d'études et/ou insertion professionnelle), la présence et la réussite aux examens, le taux d'encadrement et la soutenabilité (H/E, le coût par étudiant voire le taux de couverture par les recettes propres) ainsi que la satisfaction des étudiants. Ensuite, en fonction des objectifs stratégiques de la gouvernance, certains peuvent faire l'objet de cibles à atteindre ou de seuils à ne pas dépasser.

Recommandation n° 5 : conforter et valoriser le « projet de connaissance des coûts des activités » (P2CA) – outil de comptabilité analytique qui mesure le coût complet des formations – pour en faire un outil d'aide à la décision et partager les résultats entre établissements. Systématiser le calcul des charges horaires prévisionnelles en s'appuyant sur les outils déjà déployés.

2.2. Une évaluation externe utile mais qui doit être réformée, ou *a minima* simplifiée, et une évaluation interne à conforter

L'évaluation de l'offre de formation dans les universités se décline aujourd'hui à deux niveaux : l'évaluation interne, portée par les établissements eux-mêmes, et l'évaluation externe, assurée périodiquement par le HCÉRES dans le cadre d'un processus d'accréditation engagé tous les cinq ans.

L'évaluation interne s'inscrit dans une logique d'amélioration continue des formations : elle vise à des ajustements progressifs sans conduire, entre deux accréditations, à des transformations majeures de l'offre de formation. À l'inverse, l'évaluation externe est l'occasion de réinterroger l'ensemble de l'offre, notamment au travers de l'élaboration d'un dossier d'auto-évaluation, et de proposer des évolutions substantielles.

[62] Cf. Goodhart Charles (1975). *Problems of monetary management: The UK experience*. *Papers in Monetary Economics*, Volume I. Sydney: *Reserve Bank of Australia*, repris par Marilyn Strathern (« *Improving Ratings: Audit in the British University System* », *European Review*, vol. 5, n° 3, juillet 1997) sous la forme suivante : « *lorsqu'une mesure devient un objectif, elle cesse d'être une bonne mesure* ».

Les universités interrogées par la mission expriment aujourd'hui une volonté de structurer et de formaliser davantage l'évaluation interne, dans une perspective de système d'assurance qualité. En parallèle, elles pointent les limites de l'évaluation externe, jugée trop lourde et trop peu attentive aux spécificités de chaque établissement, même si elles en reconnaissent l'intérêt et la nécessité.

2.2.1. L'évaluation interne de l'offre de formation : une procédure souvent en devenir

L'évaluation interne s'appuie sur l'arrêté fixant le cadre national des formations du 30 juillet 2018[63] qui impose à chaque établissement de mettre en place des dispositifs d'évaluation avec deux objectifs : une amélioration continue de ses formations et une appréciation de la pertinence et la qualité de son offre de formation. Si la nature de ces dispositifs n'est pas explicitée dans cet arrêté, il précise qu'ils doivent associer des représentants des secteurs professionnels et inclure une évaluation des formations et des enseignements par les étudiants, notamment au moyen d'enquêtes régulières.

Dans les établissements visités par la mission, l'évaluation interne vise effectivement à une amélioration continue des formations. Elle mobilise des questionnaires aux étudiants sur les formations et, à un niveau infra, sur les enseignements qui composent ces formations. Elle s'appuie aussi, à des degrés variables, sur des conseils de perfectionnement. Mais ces dispositifs ne sont que rarement articulés pour former un système cohérent d'évaluation interne.

Une évaluation des formations pilotée par le niveau central avec de faibles taux de retour

Une évaluation des formations par les étudiants est menée dans toutes les universités visitées par la mission. En effet, l'évaluation des formations faisait l'objet d'un indicateur commun à tous les contrats quadriennaux signés par le ministère durant la dernière décennie. Cette évaluation est souvent pilotée par le niveau central et s'appuie sur un questionnaire en ligne adressé aux étudiants, le plus souvent en fin de semestre. Anonymes, ces enquêtes portent sur l'organisation des enseignements, les méthodes pédagogiques, les conditions d'apprentissage, les modalités d'évaluation ou encore la vie universitaire. Les résultats sont transmis aux responsables des composantes et des formations, mais leur exploitation reste peu lisible pour le niveau central qui ignore souvent dans quelle mesure les conseils de perfectionnement s'en saisissent, bien qu'il en exprime le souhait (cf. infra).

Le taux de réponse aux questionnaires est souvent faible – de 10 % à 30 % au mieux – ce qui en limite la fiabilité et peut aussi expliquer que les conseils de perfectionnement ou les responsables de formation les utilisent peu. Plusieurs raisons sont avancées pour expliquer ce faible taux de participation ; les étudiants perçoivent rarement d'effets concrets à leurs retours et se disent « *sursollicités* » par des courriels impersonnels « *de l'administration* ». Dans certaines universités, des initiatives ont permis d'améliorer le taux de réponse : questionnaires plus courts, évaluation des formations confiée aux composantes plutôt qu'au niveau central pour mieux cibler les formations, relances personnalisées ou communication renforcée autour de l'usage fait des réponses recueillies.

L'évaluation des formations peut néanmoins produire des effets concrets et visibles. Dans une composante de l'université de Nîmes, les résultats sont présentés aux étudiants à chaque fin de semestre et font l'objet d'un examen en conseil de perfectionnement, ce qui a permis, par exemple, d'ajuster les modalités de contrôle des connaissances en harmonisant les formats des questionnaires à choix multiples.

Une évaluation des enseignements à la discrétion des enseignants

Si l'évaluation des formations par les étudiants est généralisée, cela n'est pas le cas de l'évaluation des enseignements au sein des formations qui dépend de pratiques propres à chaque composante ou formation. Lorsqu'elle est mise en œuvre, elle l'est le plus souvent à l'initiative des enseignants chargés de l'enseignement. Elle est rarement intégrée à un système de pilotage global de l'offre de formation. L'université de Bretagne Occidentale envisage cependant de déployer un questionnaire commun harmonisé

[63] Art. 15 de l'arrêté du 30 juillet 2018 : « *Afin d'assurer l'amélioration continue des formations, des dispositifs d'évaluation des formations et des enseignements sont mis en place selon des modalités définies par l'établissement pour lui permettre d'apprécier la pertinence de son offre de formation et d'évaluer la qualité de son offre ainsi que l'efficacité des innovations pédagogiques mises en œuvre au regard de la réussite des étudiants*. »

et de traiter les réponses pour un retour aux étudiants ; elle souligne la sensibilité de la démarche qui exige de bien distinguer l'évaluation des enseignements de celle des enseignants.

Comme pour l'évaluation des formations, le taux de réponse est souvent faible, pour les mêmes raisons que celles évoquées plus haut pour l'évaluation des formations. En outre, les étudiants doutent parfois de l'anonymat réel de ces questionnaires, considérant que leurs enseignants s'adressent à un groupe d'étudiants qu'ils connaissent. Les étudiants interrogés indiquent préférer signaler leurs difficultés directement à leurs représentants ou aux enseignants eux-mêmes, plutôt que de répondre à des questionnaires. Cependant, certains indiquent à la mission qu'ils seraient prêts à répondre à des questionnaires plus interactifs, comme des sondages instantanés via des outils interactifs en fin de cours, car ils garantissent l'anonymat et sont jugés plus engageants.

Les conseils de perfectionnement : des dispositifs inégalement déployés mais jugés utiles notamment lorsqu'ils associent pleinement les professionnels

Les conseils de perfectionnement[64] ne sont pas en place dans toutes les formations : leur existence et leur fonctionnement sont variables d'un établissement à l'autre, voire d'une composante à l'autre. Connus et mis en œuvre de longue date dans les IUT dont ils constituent un marqueur fort du lien entre formation et monde professionnel, ils sont encore en devenir dans les universités, même si leur rôle n'a cessé de se renforcer ces dernières années, à la hauteur des enjeux de professionnalisation qui ont transformé la philosophie même de l'offre de formation universitaire (cf. supra).

Lorsqu'ils sont effectivement constitués et qu'ils se réunissent régulièrement, les conseils de perfectionnement sont jugés utiles par les équipes pédagogiques, qui estiment qu'ils remplissent leur rôle d'amélioration continue des formations. La participation de professionnels, en particulier lorsqu'il s'agit d'anciens étudiants (alumni), est particulièrement appréciée, notamment au niveau master. Leur regard extérieur est jugé précieux et peut conduire à des ajustements concrets des contenus de formation. Plusieurs exemples en témoignent : dans une formation scientifique, le choix du langage de programmation (Python) a été fait à la suite d'échanges avec les professionnels ; en psychologie, les retours des professionnels ont conduit à intégrer des simulations d'entretiens cliniques avec des acteurs professionnels.

Ces échanges au sein de conseils de perfectionnement peuvent également faire émerger des besoins d'évolution plus importantes, voire conduire à la création de nouvelles formations. Ce rôle d'interface avec le monde socio-économique est jugé essentiel, tant par les responsables de formation que par le niveau central de l'université, qui ne peut entretenir de lien direct avec l'ensemble des secteurs professionnels. Le retour des professionnels permet de faire évoluer les contenus en fonction des évolutions des métiers ou de souligner des décalages dans les compétences constatées des diplômés employés. Conscientes de cet enjeu, certaines formations choisissent de réunir leurs conseils à un rythme plus espacé, et à des dates compatibles avec la disponibilité des professionnels, afin de garantir leur participation. L'image renvoyée par ces conseils est alors bien éloignée de celle d'universités « *bunkerisées* », selon l'image d'un interlocuteur de la mission, qui seraient peu inscrites dans leur environnement socio-économique.

Interrogés sur leur rôle dans les conseils de perfectionnement, les étudiants estiment que leur parole y est entendue et citent plusieurs exemples d'évolutions de maquettes à la suite de leurs demandes. Les représentants des étudiants consultent leurs camarades en amont des réunions en s'appuyant sur des outils de communication familiers comme les boucles des réseaux sociaux.

Une volonté de cadrage et d'harmonisation des conseils de perfectionnement dans une perspective d'assurance qualité

Dans la plupart des universités visitées, les conseils de perfectionnement font aujourd'hui l'objet d'une attention renforcée de la part du niveau central. Leur généralisation à l'ensemble des formations et une harmonisation de leur fonctionnement sont considérées comme des étapes indispensables pour pouvoir les

[64] Art. L. 611-2 du code de l'éducation : « *Les établissements d'enseignement supérieur peuvent instituer en leur sein un ou plusieurs conseils de perfectionnement des formations comprenant des représentants des milieux professionnels. Les règles relatives à la composition et au fonctionnement de ces conseils sont fixées par les statuts de l'établissement* ». Ils ne sont obligatoires qu'en licence professionnelle, cf. article 6 de l'arrêté du 6 décembre 2019. Par conséquent, les conseils de perfectionnement sont particulièrement suivis dans les IUT.

inscrire dans un système global d'évaluation interne de l'offre de formation. Ces conseils sont en effet perçus comme une interface stratégique entre les enseignants à l'origine des propositions d'évolution de l'offre, les étudiants et les professionnels en tant qu'usagers, les instances chargées d'adopter ces évolutions et le niveau politique qui doit veiller à la cohérence et à la lisibilité de l'offre de formation.

Plusieurs établissements s'engagent ainsi dans un véritable processus d'assurance qualité qui se traduit par un cadrage des conseils de perfectionnement : adoption de chartes, définition de leur composition (notamment la présence et le nombre de professionnels et d'étudiants), standardisation des comptes rendus, intégration d'indicateurs communs à toutes les composantes, transmission d'éléments préparatoires par les services centraux. L'université Paris Cité souhaite par exemple proposer une structure commune de compte-rendu pour assurer une meilleure circulation et prise en compte par l'établissement des résultats de ses conseils de perfectionnement. Ce cadrage vise parfois aussi à assurer la prise en compte par ces conseils des autres outils d'évaluation disponibles : questionnaires aux étudiants, indicateurs de pilotage et analyses du HCÉRES.

Ces efforts du niveau central des universités répondent ainsi à une double exigence : renforcer l'utilité de ces conseils dans une logique d'amélioration continue, les inscrire dans un pilotage plus stratégique de l'offre dans une logique d'assurance qualité. Cependant, dans la plupart des universités auditionnées, cette volonté de mettre en place un dispositif global d'assurance qualité est encore à un stade de projet.

Ainsi, à l'université de Bretagne Occidentale, des groupes de travail de la CFVU préparent une charte des conseils de perfectionnement et s'emploient à améliorer les questionnaires aux étudiants sur lesquels reposent l'évaluation des formations et celle des enseignements afin d'articuler ces dispositifs pour en faire un système global d'évaluation interne. L'université d'Évry Paris-Saclay a mis en place une commission de suivi de l'offre de formation qui s'appuie sur les conclusions des conseils de perfectionnement, des réponses à des questionnaires étudiants (évaluation des formations) et des indicateurs (historique des effectifs, réussite aux diplômes insertion professionnelles, etc.) issues d'Apogée pour faire des propositions d'évolution de l'offre de formation à la CFVU. Partout, il s'agit de permettre au niveau central de mieux suivre les évolutions de l'offre de formation en rendant plus lisibles les raisons pour lesquelles les évolutions sont proposées.

En définitive, la mission estime qu'il est utile de :

- généraliser et structurer les conseils de perfectionnement pour qu'ils soient non seulement des lieux d'amélioration continue des formations mais qu'ils contribuent aussi au pilotage stratégique en formulant des avis argumentés sur l'évolution de l'offre de formation (ouvertures, fermetures, ajustements) ;
- améliorer la collecte et l'exploitation des avis des étudiants, par exemple en s'appuyant sur des questionnaires courts, une passation en présentiel, des relances ciblées et un retour systématique aux étudiants pour les suites données ;
- aligner les différents outils d'évaluation interne (questionnaires étudiants, conseils de perfectionnement, données) afin de parvenir à une vision partagée et consolidée de chaque formation, utile aux responsables pédagogiques comme à un pilotage centralisé.

Recommandation n° 6 : consolider l'évaluation interne par les universités de leur offre de formation dans une démarche d'assurance qualité, notamment :

- en généralisant et structurant les conseils de perfectionnement ;
- en améliorant les dispositifs de recueil des avis des étudiants ;
- en alignant les dispositifs d'évaluation internes.

2.2.2. L'évaluation externe : une nécessité et un intérêt qui ne sont pas remis en cause, mais une interrogation sur le rapport coût/bénéfice et une demande de simplification

Le code de la recherche attribue au HCÉRES « *l'évaluation des formations et des diplômes des établissements d'enseignement supérieur* »[65]. Si l'évaluation des formations par le HCÉRES fait l'objet d'un large consensus sur son utilité, les équipes universitaires entendues plaident pour une évolution de ses modalités.

Une évaluation externe jugée nécessaire mais des modalités à adapter

La quasi-totalité des universités visitées, qu'il s'agisse des équipes de direction, des responsables pédagogiques ou des étudiants, soulignent l'intérêt du regard extérieur apporté par le HCÉRES. Pour elles, il permet de sortir d'une logique strictement interne, souvent marquée par des rapports de force, des attachements historiques à certaines formations ou encore des équilibres politiques complexes, notamment entre le niveau central et les facultés ou les composantes. Par ailleurs, une évaluation positive du HCÉRES donne à une formation une forte légitimité, à laquelle les équipes universitaires sont particulièrement attachées. Enfin, le processus d'accréditation, qui repose aujourd'hui sur cette évaluation externe, reste, aux yeux de certains, indispensable car il est une reconnaissance de la qualité des formations par l'État.

Les modalités d'évaluation retenues par le HCÉRES font en revanche l'objet de critiques convergentes, en raison d'un rapport coût / bénéfice jugé défavorable, accentué par une fréquence d'évaluation jugée trop importante. La lourdeur du référentiel d'évaluation, la multiplication des tableaux à renseigner et « *l'accumulation* » d'indicateurs à fournir sont unanimement dénoncés. Le temps consacré par les équipes à répondre aux demandes du HCÉRES est considéré comme « *démesuré* », et ce d'autant plus que l'ensemble des données collectées ne sont pas agrégées au niveau national pour être exploitées par l'État ou par les établissements eux-mêmes. Ainsi, de nombreux interlocuteurs de la mission estiment que l'analyse produite par le HCÉRES n'est pas à la hauteur du temps et de l'investissement mobilisés par les équipes (cf. graphique n° 4). Cette analyse est jugée trop standardisée, donnant lieu à des observations qui prennent insuffisamment en compte les spécificités de certaines formations, notamment celles avec une forte dimension professionnalisante, comme les diplômes d'études universitaires scientifiques et techniques (DEUST)[66] ou territorialisées (BUT). Beaucoup déplorent que les particularités de certains profils étudiants soient négligées, par exemple lors de l'analyse des indicateurs liés à leur mobilité internationale, moins accessible à certains.

En conséquence, les avis réservés voire négatifs formulés par le HCÉRES pour certaines formations sont souvent mal vécus par les équipes qui ont le sentiment que leurs contraintes et spécificités n'ont pas été prises en compte.

Entre contrôle de conformité et accompagnement, une finalité à préciser et une évaluation à simplifier

Certains interlocuteurs de la mission s'interrogent sur la finalité même de l'évaluation : s'agit-il d'un contrôle de conformité ou d'un accompagnement à l'évolution ? Une université regrette le manque de soutien de la part de l'État pour la mise en œuvre des recommandations formulées par le HCÉRES, quand une autre relève que certaines recommandations peuvent rester sans effet, comme lorsqu'une offre de formation est accréditée par la DGESIP, malgré un avis défavorable du HCÉRES pour certaines formations[67]. À l'inverse, plusieurs établissements indiquent que l'évaluation externe a constitué un point d'appui pour faire évoluer leur offre de formation, voire leur pilotage global, en créant par exemple une direction dédiée à la formation à la suite d'une recommandation du HCÉRES.

---

[65] L'article L. 114-3-1 du code de la recherche précise que le HCÉRES est chargé « *d'évaluer les formations et diplômes des établissements d'enseignement supérieur ou, le cas échéant, de valider les procédures d'évaluation mises en œuvre par d'autres instances. Le Haut Conseil s'assure que l'offre de formations proposée par l'établissement est adaptée à l'orientation et à la réussite des étudiants.* ». L'arrêté du 18 juin 2018 ajoute que le HCÉRES est chargé d'évaluer « *la qualité du dispositif et des démarches d'évaluation mises en place par l'établissement* » et que « *cette évaluation externe ainsi que les résultats obtenus par l'établissement en matière d'évaluation sont pris en compte lors de la procédure d'accréditation* ».

[66] Diplôme de niveau bac+2 à visée professionnalisante.

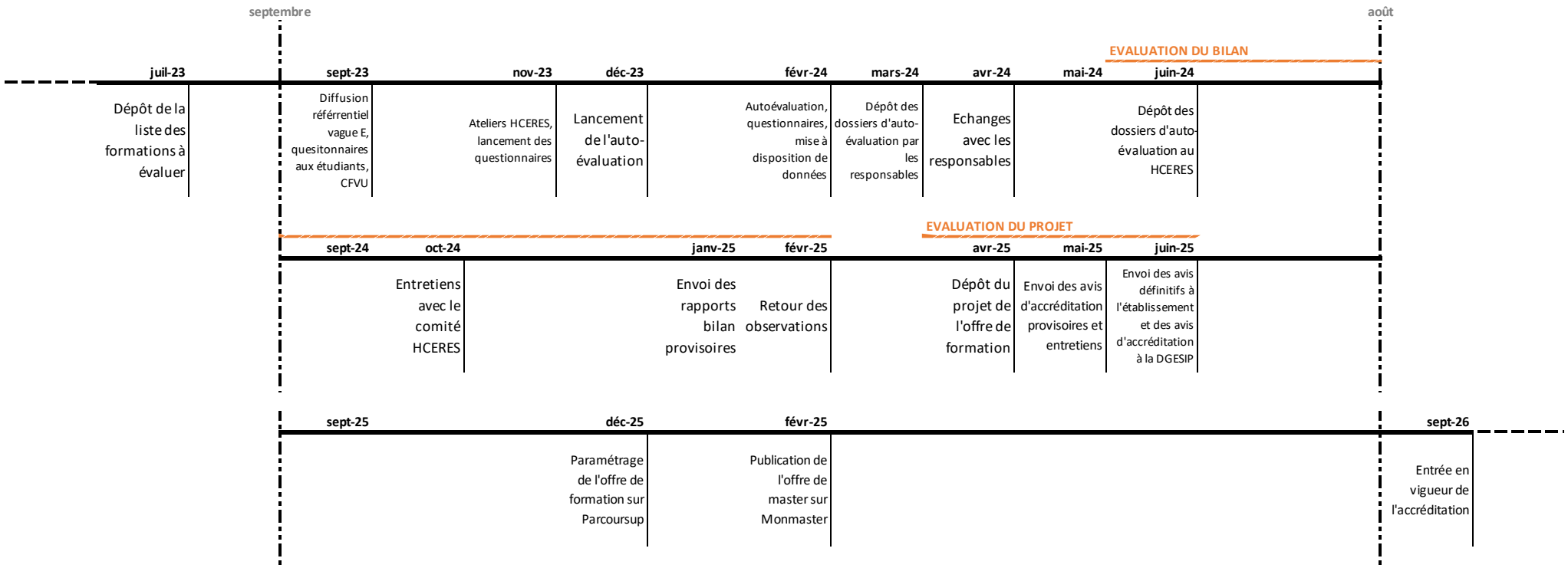
[67] La mission souligne toutefois que ces avis négatifs ou réservés font généralement l'objet d'un dialogue et d'une recherche d'évolutions et de compromis par les conseillers scientifiques de la DGESIP qui permettent, *in fine*, d'accréditer la mention.

C'est l'élaboration du dossier d'auto-évaluation qui est la plupart du temps jugée la plus utile, l'évaluation jouant un rôle de catalyseur. La périodicité des évaluations par le HCÉRES oblige les équipes pédagogiques à un temps collectif de mise à distance qui les incite à interroger collectivement le sens, les objectifs et l'architecture de leurs formations ainsi qu'à envisager une nouvelle offre de formation. Cette démarche apparaît comme le véritable levier de transformation, davantage parfois que les retours ultérieurs du HCÉRES. Dans ce contexte, les universités auditionnées appellent à une simplification ambitieuse du processus d'évaluation externe. Plusieurs pistes sont avancées, qui visent à recentrer l'évaluation externe sur ses apports jugés les plus utiles et à diminuer la charge des équipes universitaires.

La plupart des interlocuteurs universitaires de la mission préconisent une évaluation reposant sur un nombre restreint d'indicateurs – une dizaine – à la fois clairs, stables dans le temps, partagés entre établissements et co-construits avec eux. Ces indicateurs pourraient être ainsi mobilisés par les universités dans leur processus d'évaluation interne ainsi que dans les processus décisionnels d'ouverture ou de fermeture de formations, voire lors des dialogues de gestion (cf. supra). Nombreux sont ceux qui estiment que l'évaluation devrait être davantage ciblée sur une partie seulement de l'offre de formation – typiquement 10 à 20 % des formations. Ils font le constat que la majorité des formations évoluent peu entre deux accréditations, qu'il n'est donc pas nécessaire de les évaluer systématiquement. Seules seraient évaluées les formations que les établissements projettent de faire largement évoluer, d'ouvrir ou de fermer dans le cadre de leur nouvelle offre de formation, ainsi que des formations pour lesquelles quelques indicateurs clés (et partagés) atteignent un niveau d'alerte et pour lesquelles aussi bien les universités que le HCÉRES estiment qu'un regard externe doit être porté. Quelques interlocuteurs de la mission suggèrent des évaluations moins fréquentes : espacer les évaluations externes (et accréditations) permettrait de laisser le temps aux formations de se stabiliser. Pour éviter qu'un allongement du cycle ne conduise à figer l'offre de formation, elles suggèrent que les établissements puissent procéder à des ajustements de l'offre de formation entre deux accréditations, sans toutefois remettre en cause sa structure générale. Ces ajustements pourraient être décidés après un bilan à mi-parcours mené au sein des universités.

Enfin, plusieurs interlocuteurs formulent le souhait que la finalité de l'évaluation conduite par le HCÉRES soit davantage explicitée, notamment quant à l'équilibre entre une logique d'accompagnement des établissements et une logique de contrôle, plus procédurale. Ils soulignent également la nécessité de mieux identifier les effets concrets de l'évaluation externe, plaidant pour que le lien entre la décision d'accréditation par la DGESIP et les conclusions du HCÉRES soit davantage explicité. À cet égard et dans le cadre réglementaire actuel, la mission estime que le travail des conseillers scientifiques de la DGESIP pourrait être davantage mis en avant. En effet, ils interviennent régulièrement à la suite des évaluations du HCÉRES et invitent parfois les établissements à réviser certaines maquettes ou architectures de formation sans que ce travail soit valorisé dans la procédure globale d'évaluation-accréditation. Cette démarche et les évolutions apportées pourraient être évoquées auprès du conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (CNESER) afin de mieux rendre compte des impacts de l'évaluation externe sur les formations.

Graphique n° 4 : principales étapes du processus d'accréditation d'une université



Source : à partir des documents d'une université de la vague E, anonymisée, mission

Vers une auto-accréditation de l'offre de formation par les universités

Au-delà des propositions de simplification évoquées précédemment, certains établissements expriment le souhait de bénéficier d'une plus large autonomie en matière d'évolution de leur offre de formation et que leur soit donnée la possibilité d'une auto-accréditation de cette offre, suivant en cela une tendance au niveau européen. En effet, le Conseil de l'Union européenne dans sa recommandation de mai 2025[68] encourage les États membres à passer à « une approche par établissement de l'assurance qualité » qui se traduit par une évaluation institutionnelle de la capacité de l'établissement à évaluer ses propres formations en lieu et place d'une « approche par programme » (c'est-à-dire l'évaluation de chaque formation par une agence externe).

Ainsi, dans une logique d'élargissement des responsabilités et des compétences des universités, l'État ne considérerait plus à intervalles réguliers l'offre de formation d'un établissement mais s'assurerait plutôt de sa capacité à piloter cette offre et à en garantir la qualité. Autrement dit, l'accréditation par l'État garantirait la robustesse de son dispositif global d'assurance qualité en termes d'offre de formation. Dans cette perspective, l'activité du HCÉRES consisterait à « *valider les procédures d'évaluation réalisées par d'autres instances* » (alinéa 3 de l'article L. 114-3-1 du code de l'éducation) et éventuellement à porter un regard extérieur sur des formations choisies (cf. infra*)*. Le projet de loi du gouvernement de modernisation et de régulation de l'enseignement supérieur présenté au CNESER en juillet 2025 va dans ce sens en prévoyant qu'un établissement pourrait être accrédité pour délivrer tout diplôme national dans ses grands secteurs de formation, dans des conditions qui restent à préciser. À cet égard, la mission considère que la règlementation actuelle permettrait, de fait, une telle évolution dans le cas où « *ces autres instances* » seraient des instances internes aux établissements, formalisées et validées par le HCÉRES. Dans ce cas de figure, l'instance interne devrait donner la possibilité à l'évaluation globale du HCÉRES de s'assurer que « *l'offre de formations proposée par l'établissement est adaptée à l'orientation et à la réussite des étudiants* » selon les termes de l'article L. 114-3-1 du code de recherche.

Pour la mission, la possibilité donnée aux universités d'une telle auto-accréditation supposerait la satisfaction d'un ensemble de critères garantissant la qualité du pilotage de leur offre de formation. Ces critères pourraient inclure la soutenabilité de l'offre, l'utilisation d'outils d'aide à la décision reposant sur des indicateurs partagés et, plus globalement, l'efficience d'une assurance qualité. La mission propose une grille d'analyse regroupant une dizaine de critères et de conditions permettant de qualifier le pilotage de l'offre de formation (cf. tableau n° 2). À noter que ces critères sont autant de facteurs clés de succès dans la démarche de pilotage de l'offre de formations. L'IGÉSR pourrait être en appui des établissements souhaitant s'engager dans cette démarche, notamment en élaborant un guide d'audit du pilotage sur le modèle de celui conçu dans le cadre des audits de pré-dévolution du patrimoine.

Parmi les universités auditionnées par la mission, toutes ne souhaitent pas s'engager dans une démarche d'auto-accréditation. Outre des conséquences difficiles à anticiper, certaines pensent nécessaire de conserver un regard extérieur régulier sur toutes leurs formations, associé à une procédure d'accréditation, estimant que même les formations jugées comme satisfaisantes peuvent encore progresser et que l'accréditation par l'État demeure une garantie reconnue de qualité. D'autres envisagent avec inquiétude les obstacles internes à l'évolution de leur offre de formation, qu'ils relèvent de considérations politiques ou de difficultés à identifier en interne des experts scientifiquement et objectivement capables d'évaluer certaines formations. Ces universités rappellent également le coût élevé, en temps et en ressources, d'un processus d'évaluation approfondi, actuellement assumé par le HCÉRES. Elles soulignent qu'une autonomie élargie suppose toujours un transfert de compétences et donc des recrutements supplémentaires. Dans cette perspective, limiter l'accréditation externe aux nouvelles formations et mettre en place une auto-accréditation pour les autres programmes permettrait d'éviter des charges administratives supplémentaires.

[68] Recommandation du Conseil pour un système européen d'assurance qualité et de reconnaissance dans l'enseignement supérieur, adoptée le 12 mai 2025 : https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-8672-2025-INIT/fr/pdf

Tableau n° 2 : projet de grille d'analyse en vue de l'auto-accréditation des établissements

Thématique	Critère n°	Questions et enjeux	Exemples d'élément d'appréciation
Conception	1	Leçons tirées du bilan du précédent cadrage	Association des acteurs extérieurs et monde socio-économique, bilan exhaustif de l'offre de formation (y compris DU, FTLV ...)
	2	Réalisation d'une lettre de cadrage	Cohérence avec la stratégie et les appels à projet, thématiques évoquées, conformité réglementaire
Mise en œuvre	3	Soutenabilité de l'offre	Coûts de l'offre, initiale et continue. Mise en regard des maquettes et du potentiel
	4	Cohérence entre les différents niveaux de pilotage	Respect et déclinaison du cadrage, une gouvernance garante d'une subsidiarité avec les composantes
	5	Prise en compte des profils et des conditions d'études	Analyses des observatoires et services statistiques, étude sur l'orientation et la réussite étudiante
Gestion	6	Outils et leurs usages	Indicateurs financiers, RH, encadrement, insertion professionnelle, réussite, présence des étudiants
	7	Cohérence entre priorités et allocation des moyens	Suivi du taux d'encadrement, postes redéployés
Résultats et évaluation	8	Résultats et impacts par rapport aux objectifs initiaux	Analyse d'impact, suivi de trajectoires et des résultats
	9	Évaluations internes et concertation : conseils de perfectionnement, évaluation des enseignements	Documents relatifs à l'association des acteurs extérieurs et professionnels
	10	Qualité et impact de l'auto évaluation, prise en compte de l'évaluation HCÉRES	Évolutions suite aux évaluations

Source : mission

En conclusion, dans la continuité des travaux menés sur un acte 2 de l'autonomie[69], suivant en cela la recommandation du Conseil de l'Union européenne, et afin d'améliorer l'efficacité et la réactivité des universités dans le pilotage de leur offre de formation, la mission estime que des responsabilités nouvelles pourraient être accordées aux universités, à l'instar de la situation dans plusieurs autres pays européens (par exemple la Belgique, la Suisse, l'Irlande). En particulier, la Belgique (voir encadré) a entamé une réforme en ce sens avec un passage progressif des établissements vers ces nouvelles responsabilités. En France, ces nouvelles prérogatives pourraient aussi être accordées progressivement sur une période donnée, à l'instar des responsabilités et compétences élargies. Ainsi, les universités ayant ces nouvelles compétences ne feraient plus l'objet d'une évaluation des formations par le HCÉRES mais uniquement d'une validation de leurs procédures d'évaluation réalisées par une instance interne à l'établissement.

L'évaluation externe des formations en Belgique francophone et en Suisse

En Belgique francophone

En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur (AEQES) est chargée de l'évaluation des programmes et des institutions, selon un cycle de six ans. Jusqu'en 2018, l'AEQES menait des évaluations programmatiques par clusters disciplinaires, impliquant l'ensemble des établissements proposant des formations dans les disciplines concernées.

À partir de 2019, une « phase pilote d'évaluation institutionnelle » a été lancée, consistant à renoncer à l'évaluation programmatique au profit d'une évaluation de la capacité des établissements à développer un système de management interne de la qualité (SMQ) robuste, en s'appuyant sur les *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG)[70].

L'université catholique de Louvain (UCL), auditionnée par la mission, a participé à cette phase pilote. En avril 2022, elle a obtenu l'autorisation de prendre en charge de manière autonome l'évaluation de ses programmes pour la période 2023-2029. Elle a ainsi développé sa propre méthodologie, « l'évaluation facultaire de la qualité des formations », qui repose sur une évaluation menée tous les six ans au niveau de chaque faculté. Ce processus comprend une autoévaluation interne, l'élaboration d'un plan d'action et une visite d'experts externes. Les facultés choisissent leurs indicateurs (nombre de diplômés, durée d'obtention du diplôme, attractivité, avis des étudiants, etc.) et identifient des axes d'amélioration, favorisant ainsi une implication accrue des acteurs académiques et une meilleure appropriation des démarches qualité.

En Suisse

En Suisse, depuis la loi sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles (LEHE) en 2011, les universités bénéficient d'une accréditation institutionnelle qui examine le système d'assurance qualité interne et donne le droit à l'établissement de porter le nom d'« université » ou de « haute école ». Cette accréditation est menée par l'agence suisse d'accréditation et d'assurance qualité, à partir de la définition des standards de qualité, qui s'appuient notamment sur le cadre de référence que constituent les ESG, qui définissent des normes d'assurance qualité. En principe, les formations doivent être évaluées tous les dix ans.

Ainsi, l'université de Genève mène une autoévaluation qui doit fournir les garanties d'atteinte de ces standards. Elle fait ensuite l'objet d'une évaluation externe qui donne lieu à un rapport qui fournira les fondements d'un plan d'actions (dans une démarche d'amélioration continue). Celui-ci sert d'appui à l'accréditation par le conseil Suisse d'accréditation pour une durée de sept ans (avec ou sans conditions).

En interne, l'établissement a déployé un système propre d'évaluation interne des programmes de formation qui propose deux démarches distinctes :

- une démarche « standard » qui se fonde sur une auto-évaluation à partir d'un référentiel (progression des apprentissages, gouvernance du programme, etc.) et analysé par un comité qui rend un rapport et propose un plan d'actions ;
- une démarche dite « consolidée », qui comprend une expertise externe, comme pour l'accréditation, à laquelle l'établissement a recours s'il y a des enjeux financiers importants ou des partenariats en jeu.

[69] https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/discours-de-sylvie-retailleau-vers-l-acte-ii-de-l-autonomie-des-etablissements-d-enseignement-95499

[70] *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG). (2015). Brussels, Belgium. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/filebase/esg/ESG%20in%20French_by%20Re%CC%81seau%20FrAQ.pdf

Recommandation n° 7 : réformer l'évaluation externe en passant d'une évaluation de toutes les formations (« approche par programme ») à une évaluation du processus de qualité interne (« approche établissement »). Faciliter par la même occasion l'élaboration de diplômes au niveau européen. Réaliser un audit préalable pour apprécier la capacité de l'établissement à déployer ce nouveau mode d'évaluation.

À défaut, simplifier l'évaluation conduite par le HCÉRES notamment en réduisant le nombre d'indicateurs exigés (cf. recommandation n° 4) et en ciblant une fraction de l'offre.

3. Une volonté d'intervention directe de l'État qui doit prendre en compte un besoin accru de régulation à l'échelle territoriale

À l'échelle nationale, le pilotage de l'offre de formation universitaire relève du rôle réglementaire du MESR, qui veille à en garantir la qualité. En parallèle, les démarches incitatives en faveur de la transformation de cette offre ont principalement été portées par le secrétariat général pour l'investissement (SGPI), notamment à travers les appels à projets « Nouveaux cursus universitaires » (NCU), puis « Compétences et métiers d'avenir » (CMA). Après l'abandon des modèles d'allocation à la performance, le MESR a réinvesti la question au travers des contrats de moyens et de performance. Enfin, s'agissant de la régulation, elle se joue de plus en plus au niveau des territoires, en particulier avec le développement des établissements d'enseignement supérieur privés, ce qui appelle à trouver un nouvel équilibre entre les acteurs.

Chaque acteur impliqué dans le pilotage de l'offre de formation intervient à un niveau qui lui est propre (cf. annexe n° 4). Ainsi, la réglementation est assurée par le MESR. La régulation mobilise une pluralité d'acteurs : au niveau territorial ou déconcentré, parmi lesquels les régions, les collectivités territoriales et les recteurs ; au niveau national, avec le HCÉRES ; au niveau européen, à travers les recommandations du Conseil de l'Union européenne. Enfin, les incitations à faire évoluer l'offre sont traduites par des instruments variés, que le soit le COMP, des appels à projets, les contrats de plan ou des partenariats avec le monde socio-économique.

3.1. Un ministère à la recherche d'un équilibre entre régulation et incitation

3.1.1. Une nécessaire mise en cohérence des outils de l'action publique

Le ministère assume un rôle de réglementation, mais aussi de régulation et d'incitation

Le MESR exerce en premier lieu une fonction réglementaire. Dans ce cadre, la DGESIP élabore et met en œuvre la politique relative à l'ensemble de l'enseignement supérieur[71]. Elle prépare ainsi les projets de loi, décrets, arrêtés et circulaires relatifs aux établissements d'enseignement supérieur dans le domaine de la formation. Au niveau législatif, le domaine du pilotage des formations a été marqué par deux lois : le passage d'une habilitation des formations à une accréditation des établissements avec la loi du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et la recherche et celle du 8 mars 2018 relative à l'orientation et la réussite des étudiants. La DGESIP a aussi la responsabilité de fixer le cadre national des formations, lequel trouve à s'appliquer notamment lors des procédures d'accréditation ; le HCÉRES joue à cet égard un rôle important au niveau national en matière de régulation de l'offre (déjà traité supra). L'action réglementaire du ministère s'est plus précisément traduite dans l'architecture même des formations, par exemple avec les réformes du bachelor universitaire de technologie ou de la première année des formations de santé.

En plus de son rôle réglementaire, le ministère a mobilisé des leviers de régulation et d'incitation pour faire évoluer le pilotage et l'offre de formation des universités.

Tout d'abord, le système de répartition des moyens à la performance et à l'activité (SYMPA) a inclus de 2009 à 2013 un indicateur de performance avec la prise en compte de la « valeur ajoutée de la réussite en

[71] Voir le décret n° 2014-133 du 17 février 2014 fixant l'organisation de l'administration centrale des ministères de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports et de l'enseignement supérieur et de la recherche qui précise notamment dans son article 13 que « *la direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle fixe le cadre national des formations et la structure des niveaux de diplômes et élabore les textes réglementaires y afférents* ».

licence »[72]. Le projet du ministère en 2014 pour rénover ce modèle, et partiellement utilisé durant plusieurs années notamment pour calculer les subventions des écoles d'ingénieurs publiques, incluait plus précisément un indicateur de performance relatif à l'apprentissage et un autre concernant la formation continue[73]. Le modèle traduisait ainsi des objectifs des projets annuels de performance relatifs à la formation.

Avec l'abandon du modèle d'allocation des moyens, c'est, de fait, l'instrument contractuel qui a été mobilisé par le ministère pour orienter le pilotage de l'offre de formation des universités. Les contrats quinquennaux, rendus obligatoires depuis la loi du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités, comprennent des objectifs, indicateurs et jalons de mise en œuvre relatifs à la formation. La plupart des indicateurs de ces contrats étaient des indicateurs d'activité, par exemple le nombre d'étudiants en alternance (voir le tableau n° 3 concernant l'université de Rennes 1). Au fil des différentes vagues contractuelles, le ministère a pu intégrer des « indicateurs communs » afin d'encourager le développement de certains dispositifs ou actions, comme le suivi du pourcentage de diplômes dont les enseignements sont évalués par les étudiants. Au final, le faible suivi des engagements, son caractère peu incitatif, puis son élargissement et son alourdissement en 2013 avec le contrat de site, ont conduit le ministère à nouer des dialogues stratégiques et de gestion (DSG) à partir de 2019 et finalement à initier un nouveau type de contrats pluriannuels d'objectifs, de moyens et de performance (COMP) s'ajoutant depuis 2023 au précédent sans qu'une réelle évaluation des modalités et de l'impact de la politique contractuelle universitaire ait été réalisée. Cependant, dès 2021, la Cour des comptes[74] préconisait la mise en place d'un contrat pluriannuel d'objectifs et de moyens pour tous les opérateurs et évoquait, à l'occasion de son audit flash en 2025, une « *politique contractuelle à bout de souffle* » qui justifiait le lancement des COMP[75].

Afin de revivifier l'exercice de contractualisation, trois vagues de COMP ont été lancées à partir de 2023. Ce nouveau contrat a notamment permis de faire bénéficier les universités d'un financement complémentaire, à hauteur de 0,8 % de la subvention pour charges de service public (SCSP) en moyenne. Si l'argument financier est, depuis le contrat pluriannuel jusqu'au COMP, resté marginal, il apporte toutefois des marges de manœuvre budgétaire face à une SCSP en grande partie déjà obérée par des engagements antérieurs. Surtout, la question du pilotage de l'offre de formation a été au cœur des COMP au travers du premier axe consacré à cette thématique (voir ci-dessous le tableau n° 3 comparant le COMP et le contrat quinquennal) : 154 indicateurs sur les 649 des première et deuxième vagues concernaient le pilotage de l'offre de formation, soit presqu'un quart. C'est pourquoi une part importante des crédits relevait de cet axe : 15 % pour la première vague, 26 % pour la deuxième.

L'objectif lié au pilotage de l'offre de formation des universités s'est plus précisément traduit dans les COMP par un indicateur d'évolution de l'offre, que des formations soient créées, supprimées ou transformées. À l'université de Montpellier Paul-Valéry, visitée par la mission, cette transformation a par exemple consisté à introduire des UE transversales de préprofessionnalisation dans toutes les maquettes de licence, en écho au projet de NCU Nexus. Et c'est en effet la professionnalisation et la réponse aux besoins économiques qui ont été particulièrement mises en avant au travers de l'objectif intitulé « métiers d'avenir, en tension ou en évolution » au sein de l'axe dédié au pilotage de l'offre de formation. Cet appel à projet vise notamment à mieux articuler domaine d'études et domaine d'emploi (cf. encadré). Ainsi, progressivement, les contrats ont largement fait référence aux engagements liés à l'appel à projets CMA et ceci afin de renforcer la cohérence de l'action de l'État. Rien que pour la deuxième vague des COMP, 221 formations réparties entre 27 établissements ont été identifiées pour être transformées à l'issue du contrat. Toutefois, la possibilité de transformer une formation plutôt que de simplement la créer ou de la fermer - si elle introduit

[72] Cette valeur ajoutée correspond à l'écart entre un taux simulé de réussite en licence une fois pris en compte les effets de structure et le taux observé. Cf. par exemple SIES (2024). Parcours et réussite en licence : les résultats de la session 2023, note flash.

[73] « Le taux d'étudiants en apprentissage », soit le nombre constaté d'étudiants en apprentissage comparé au taux attendu compte tenu de la structure de formation et le « nombre d'heures stagiaires par enseignant », soit le rapport entre le nombre d'heures stagiaires par enseignant constaté et le nombre moyen d'heures stagiaires par enseignant au niveau national. Voir Frédéric Forest., Éric Piozin (2015). Les évolutions du financement public des établissements d'enseignement supérieur : leviers de transformation et de renforcement de leur autonomie, Gestion et finances publiques, n° 11-12.

[74] Cour des comptes (2021). Une stratégie de finances publiques pour la sortie de crise, Communication au Premier ministre.

[75] Cour des comptes (2025). Les contrats d'objectifs, de moyens et de performance (COMP) conclus entre l'État et les établissements d'enseignement supérieur, audit flash.

de la souplesse – crée aussi une ambiguïté sur ce que recouvre cet objectif (modification de contenus, d'intitulés, d'architecture de la maquette, d'évaluation, etc.). La mission estime qu'elle rendra difficile l'interprétation de l'impact de ces actions alors que le suivi des résultats est un élément clé de la réussite de ces contrats tout en ayant été l'un des écueils majeurs des précédents. Dans cet ordre d'idées, si le Sénat[76] souligne la réelle plus-value du COMP s'agissant de l'axe formation, il interroge aussi l'effectivité de la conditionnalité des financements.

Le positionnement du ministère comme commanditaire de la transformation des formations conduit à poser des questions délicates en matière de définition tout comme de mesure de l'atteinte de cet objectif.

Domaine d'étude et domaine d'emploi occupé

En France, plusieurs études soulignent un décalage structurel, et parfois marqué, entre le domaine d'étude et l'emploi occupé. Celui-ci apparaît d'autant plus problématique lorsqu'il s'accompagne d'une inadéquation des qualifications, c'est-à-dire d'un niveau d'emploi en deçà du niveau d'étude. Selon une étude toutefois ancienne (datant de 2017) l'inadéquation entre domaine d'études et domaine d'insertion était de 40 % en France et plus précisément d'environ 17 % en cumulant inadéquation quant au domaine et au niveau d'étude (c'est-à-dire qui sont également surqualifiés par rapport à l'emploi occupé[77]). L'élaboration d'une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) au niveau de la Nation vise à répondre à cette problématique en identifiant les besoins en termes de métiers à l'horizon 2030[78].

Dans cette perspective, les COMP ont inclus un axe « métiers d'avenir, en tension et en évolution » discuté avec les établissements. Ainsi, chaque établissement peut faire valoir ses spécificités en étant invité à indiquer comment sa politique de formation peut contribuer à participer à cet objectif. L'université de Rennes a par exemple proposé de développer un projet de formation autour de l'ingéniosité territoriale (tableau n° 3). D'une manière générale, la mission a constaté la grande variété avec laquelle est mis en œuvre l'objectif de réponse aux métiers en tension.

Au-delà de l'analyse de l'offre de formation centrée sur la réussite et l'insertion professionnelle des étudiants, le COMP pourrait également devenir un levier pertinent pour revitaliser la coordination et la régulation de l'offre de formation à l'échelle territoriale. Ceci supposerait une connaissance et une analyse plus large de l'offre au niveau du territoire à l'occasion de l'élaboration du COMP – hypothèse évoquée par une rectrice rencontrée par la mission – voire l'association ou la signature des contrats par les régions[79]. Cette dernière éventualité avait déjà été envisagée par le passé par le ministère sans aboutir, mais elle avait toutefois donné lieu à l'élaboration de diagnostics stratégiques territoriaux[80], publics et partagés. Sans aller jusqu'à la signature des contrats d'établissement, la mission estime que les collectivités territoriales et en particulier les régions pourraient être mieux associées (cf. infra).

[76] Sénat (2025). Contractualisation à la performance dans l'enseignement supérieur, rapport d'information n° 723 (2024-2025), au nom de la Commission des finances.

[77] Guillermo Montt (2017). *Field-of-study mismatch and overqualification: labour market correlates and their wage penalty. IZA Journal of Labor Economics,* vol. 6.

[78] Voir l'exercice de prospective au niveau national et régional des « métiers en 2030 » conduit par France Stratégie et la DARES : https://www.strategie-plan.gouv.fr/publications/metiers-2030

[79] Ce point est en discussion dans le cadre de l'expérimentation relative aux nouvelles modalités de déploiement des COMP.

[80] https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/strater-stratom-edition-2024-98172

Tableau n° 3 : comparaison des objectifs et indicateurs de la formation dans les COMP et les contrats quinquennaux pour l'université de Rennes 1 et l'université de Rennes (hors établissements composantes)

Instrument	Objectifs concernant la formation	Déclinaison
2023-2025 COMP de l'Université de Rennes	Métiers d'avenir, en tension ou en évolution	Objectif : développer un projet de formations autour de l'ingéniosité territoriale. Indicateur : nombre de nouveaux étudiants formés dans les formations sur l'ingéniosité territoriale (100). Objectif : faire évoluer les parcours de licence « sciences pour la santé ». Indicateur : nombre d'étudiants en formation initiale dans le parcours « métiers de coordination en santé » de la licence sciences pour la santé ; première promotion diplômée en 2026 (20)
Projet pour 2022-2027 Contrat pluriannuel de site de l'Université de Rennes	Axe 3 Hors établissements composantes	Objectif : transformer l'offre de formation pour favoriser l'insertion professionnelle, les expériences et la réussite étudiantes. Indicateurs : - taux d'étudiants du 1er cycle sensibilisés à l'esprit d'entreprendre ; - taux de réussite en licence : en première année, et en trois et quatre ans ; - taux de réussite en master en deux et trois ans ; - % d'étudiants en formation initiale pratiquant une activité sportive régulière ou ponctuelle au sein d'une structure universitaire ; - taux de boursier.
2012-2016 Contrat pluriannuel de l'Université de Rennes 1	Indicateurs communs à tous les établissements	Objectifs : - améliorer la réussite ; - répondre aux besoins de qualifications supérieures. Indicateurs : - taux de passage en deuxième année de licence ; - taux de réussite en licence en trois ans ; - flux d'étudiants entrants en master : part des nouveaux étudiants entrants dans l'établissement ; - évaluation des enseignements.
	Indicateurs spécifiques à Rennes 1	Objectif : améliorer la réussite. Indicateur : taux de réussite comparés, à l'issue de la première année de master, par origine des étudiants. Objectif : faire de l'enseignement supérieur un outil performant de formation tout au long de la vie, et accroître les ressources propres. Indicateurs : heures, chiffre d'affaires de la formation continue, etc. Objectif : développer les accords de coopération sur le volet formation. Indicateur : évolution du nombre d'étudiants en mobilité intégrée sortante.

Source : mission, à partir des contrats d'établissement

Des données et outils partagés sont des conditions d'une action ministérielle efficace

Initialement, la DGESIP s'est appuyée sur les résultats de l'outil Quadrant pour repérer les formations nécessitant une transformation, en ciblant celles présentant de faibles taux de réussite et/ou d'insertion professionnelle (données Insersup). Cette démarche visait à affirmer son rôle de pilotage national de l'offre de formation. Si la mission a constaté au cours de ses entretiens que la démarche d'outillage via l'outil Quadrant (et dans le futur avec Fresq qui permettra de partager un référentiel unique des formations) a été bien accueillie dans son principe, en revanche son opérationnalisation a suscité de vives critiques en raison de limites importantes et de la précipitation avec laquelle il a été déployé. En effet, des demandes de transformations de diplômes dans la deuxième vague des COMP ont été mal reçues et ressenties comme « *brutales* » quand elles revenaient à lister des formations pour lesquelles les chiffres d'insertion professionnelles apparaissaient discutables[81]. Les limites d'Insersup, qui ne prenait pas en compte les diplômés à l'étranger ou en activité libérale, ont souvent été invoquées devant la mission, de même que le décalage temporel entre les indicateurs affichés dans Quadrant et la situation actuelle de l'établissement[82]. En outre, par construction, l'outil Quadrant compare les formations par rapport à une médiane, ce qui contribue à identifier systématiquement des formations en difficulté quelle que soit la valeur de cette médiane. En dépit de ces limites, dans plusieurs établissements visités par la mission, les équipes ont exploité les résultats pour engager des changements.

Le ministère a ainsi fait face à un problème d'opérationnalisation car il ne disposait pas des données adéquates pour identifier de manière centralisée les formations problématiques au regard de ses propres critères, si tant est que cela soit possible. Néanmoins, l'idée d'un état de lieux commun fondé sur des données partagées et des « *indicateurs incontestables* » est une demande relayée par tous les acteurs rencontrés par la mission et un préalable à un dialogue serein et constructif. C'est ainsi l'objet d'un groupe de travail mené au sein de la DGESIP par la mission prospective (MIP) sur les « indicateurs et données prévisionnelles des effectifs », qui découle de la thématique n° 8[83] de la feuille de route élaborée par le comité numérique pour la réussite étudiante et l'agilité des établissements (COREALE) porté par le MESR sur la période 2023-2027 (cf. encadré supra). Ces indicateurs seraient notamment mobilisés lors du dialogue contractuel. Si la démarche apparaît cohérente et source de simplification, la mission souligne l'intérêt de veiller à associer les établissements et les acteurs impliqués, notamment le HCÉRES et les établissements, dès la définition de ces indicateurs, afin d'éviter l'écueil rencontré lors du déploiement de Quadrant. En particulier, la mission estime que les vice-présidents des CFVU, qui ont aussi parallèlement engagé une démarche similaire, constituent des interlocuteurs à mobiliser dans ce cadre (cf. supra).

Cette situation au niveau national met en évidence un ministère à l'initiative mais dont les instruments en matière de régulation et le niveau d'intervention doivent être interrogés et adaptés pour aboutir à une meilleure régulation. Celle-ci doit être cohérente avec l'autonomie revendiquée par les universités et promue par le ministère. Car si l'ambition affichée par les COMP est stratégique, elle se traduit cependant par un pilotage à un niveau relativement fin à partir d'indicateurs variés d'activité et de performance, dont la mesure n'est pas toujours stabilisée. La mission estime que la réforme de l'évaluation externe (cf. recommandation n° 7) et la définition et le partage d'un panel d'indicateurs partagés (cf. recommandation n° 4) iraient dans le sens d'un ministère positionné de façon plus pertinente pour assurer la régulation de l'offre de formation. Le ministère serait ainsi positionné en tant que stratège et non pas intervenant sur l'évolution de chaque formation.

Au-delà du cadre réglementaire, le gouvernement a développé une politique incitative pour encourager les établissements à faire évoluer leur offre. Cette volonté s'est manifestement traduite par plusieurs appels à

[81] Les formations étaient mises en exergue lorsque les chiffres de l'insertion professionnelle, les effectifs ou les chiffres de réussite étudiante semblaient problématiques. S'agissant de l'insertion professionnelle concernant les licences générales, cet indicateur est discutable car la licence est à la fois un diplôme d'insertion mais surtout un diplôme de poursuite d'études. Voir aussi l'audit flash Cour des comptes (2025). Les contrats d'objectifs, de moyens et de performance (COMP) conclus entre l'État et les établissements d'enseignement supérieur, audit flash.

[82] Les données affichées par exemple en 2024-2025 dans Quadrant correspondent aux résultats de l'année 2021.

[83] « Thématique 8 : des systèmes d'information (SI) fournissant des données fiables au service de la gouvernance : définir un socle d'indicateurs communs et évolutifs entre les systèmes d'information décisionnels des établissements à interfacer avec celui en construction au MESR », https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/le-comite-numerique-pour-la-reussite-etudiante-et-l-agilite-des-etablissements-coreale-98527?utm_source=chatgpt.com

projet du PIA (cf. infra) tendant à positionner le MESR dans un rôle d'administration et de régulation, et le SGPI dans un rôle de financement de l'innovation.

3.1.2. Une succession d'appels à projets qui a mis au premier plan les sujets de formation mais qui ne garantit pas suffisamment la continuité et l'équité du service public

Les pouvoirs publics ont développé depuis une quinzaine d'années une série d'appels à projets (AAP) visant à faire évoluer l'offre de formation des universités (cf. annexe 8, tableau n°6), de façon parallèle ou complémentaire aux programmes lancés par le ministère en charge de l'enseignement supérieur.

Dès 2011, l'appel à projets « initiatives d'excellence en formations innovantes » (IDEFI) donnait comme ambition aux projets de « *préfigurer les formations universitaires du futur et promouvoir de nouvelles démarches de formation* ». Dix ans après, l'appel à projet CMA lancé en 2021 visait à répondre aux besoins en emplois et compétences dans dix secteurs prioritaires. Entre-temps, plusieurs autres AAP ont été lancés pour soutenir des projets de taille variable, qui concernent directement ou indirectement l'offre de formation des universités (cf. annexe n° 8). Ces différents projets ont généralement été pilotés par le secrétariat général pour l'investissement (SGPI) dans le cadre de programme tels que les investissements d'avenir (PIA) puis de France 2030 et en articulation avec d'autres opérateurs tels que l'ANR (agence nationale de la recherche) ou la Banque des territoires du groupe Caisse des dépôts.

Chaque AAP a sa coloration particulière (plutôt vers les établissements ou vers les territoires, plutôt vers le premier cycle ou les second et troisième cycles, etc.) et a des vocations différentes au regard de sa sélectivité. Si les projets, « démonstrateur numérique dans l'enseignement supérieur » (DemoES) ou « dispositifs territoriaux pour l'orientation vers les études supérieures » (DTO) ont plutôt vocation à couvrir de larges parts du territoire ou des établissements, d'autres suivent plutôt une logique compétitive pour concentrer des moyens sur des projets afin d'atteindre rapidement l'impact recherché ou pour viser l'excellence, à l'image de l'AAP CMA ou de l'AAP « structuration de la formation par la recherche dans les initiatives d'excellence » (SFRI). Dans ce dernier cas, les moyens ont ainsi contribué, à l'Université de Strasbourg, à financer les instituts thématiques interdisciplinaires au niveau master et doctorat dans le cadre du projet « Strat'us ». Ainsi, l'effet dans l'offre de formation des établissements peut être différent : la mission a observé parfois un effet « vitrine » pour des réalisations de pointe mais qui restent dans des niches ou des créneaux restreints, d'autres fois, un effet « innovation » pour des dispositifs visant à tester, expérimenter avant une généralisation espérée ou promise, d'autres fois encore, un effet « opportunité » consistant à accélérer des projets en gestation dans l'établissement, etc.

La mission n'avait pas vocation à évaluer les projets développés dans le cadre de ces AAP[84]. Elle a en revanche pu observer, au sein des établissements, que l'imbrication des projets impulsés ou financés par un AAP ou une réforme est telle qu'il est difficile de déterminer par exemple si un projet visant à améliorer la réussite en premier cycle repose principalement sur des initiatives issues de la réforme de la loi « orientation et réussite des étudiants » du 8 mars 2018 ou sur des actions mises en place dans le cadre d'un projet NCU ou d'autres AAP.

À l'université de Montpellier Paul-Valéry, par exemple, l'architecture spécifique mise en place en premier cycle s'est largement appuyée sur des moyens mobilisés dès le premier projet IDEFI puis à l'occasion d'autres réponses d'appels à projets ainsi que sur des moyens obtenus dans le cadre du dialogue contractuel entre le ministère et l'université, jusqu'au récent COMP. Certains établissements ont d'ailleurs systématisé cette idée d'un recours « sur mesure » aux différentes sources de financement pour nourrir des initiatives, à l'image du portail mis en place au sein de l'université de Strasbourg qui centralise l'ensemble des financements possibles afin de permettre aux porteurs de projets d'identifier ceux qu'ils peuvent mobiliser et éventuellement combiner pour faire aboutir leurs idées. Des observations similaires peuvent être faites concernant de nombreux dispositifs numériques utilisés dans le cadre de la formation, car l'aspect « numérique » est particulièrement valorisé dans divers appels à projets. L'UPEC a par exemple développé un projet d'enseignement numérique en santé (« ENSUIITE ») dans le cadre de l'AAP CMA. L'université de Nîmes s'est,

[84] Voir à ce sujet le rapport de l'IGÉSR n° 21-22-089A de mars 2023 sur l'organisation de la première année des formations supérieures, notamment son chapitre 4 sur les investissements d'avenir et la loi ORE. Sur la question générale de l'évaluation des dispositifs pédagogiques, voir Christophe Michaut (2023). État des recherches en économie et en sociologie sur la réussite universitaire, Recherches en éducation, n° 52.

de son côté, engagée dans un processus de transformation numérique. Lauréate de l'appel à manifestation d'intérêt (AMI) DemoES, elle a créé un service numérique et d'accompagnement pédagogique pour assurer la montée en compétences des enseignants et a construit une salle de réalité virtuelle afin de poursuivre sa démarche autour du développement du numérique pour améliorer la réussite et le bien-être de ses étudiants.

La mission a également remarqué que les AAP sont utilisés de façon diversifiée dans la construction de la stratégie des gouvernances : dans certaines universités (comme à l'UPEC), la gouvernance choisit de répondre à tel ou tel AAP dans la mesure où il est susceptible de renforcer des priorités et des mobilisations en cours dans l'établissement pendant que dans d'autres universités (comme à l'université de Rennes), la gouvernance se saisit des succès des réponses aux AAP pour les intégrer ensuite dans une stratégie commune à l'échelle de l'établissement. À l'université Paris Cité, à travers le projet « Harvest » (AAP ASDESR) c'est toute la stratégie de ressources propres dans le cadre de la formation continue que l'établissement compte dynamiser.

De façon plus large, la récurrence des appels à projets nationaux depuis une vingtaine d'années et les moyens significatifs qu'ils apportent aux universités pose la question de la mise en cohérence des différents projets au sein de l'établissement. Dans certaines universités, la gouvernance affirme clairement son rôle de pilote pour éviter que chaque projet fonctionne de façon autonome ou isolée, avec ses moyens et son propre réseau d'acteurs, avec le risque de logiques ou de calendriers contradictoires entre différents projets. Dans d'autres, la gouvernance délègue à des équipes projets le soin de porter ce qui est présenté comme une expérimentation ou des innovations dont on espère qu'elles diffuseront ensuite dans le reste de l'université.

La mission s'interroge sur les limites de cette logique de projets qui reposent sur des financements nationaux de court terme et dont il n'est pas systématique que le passage à l'échelle de l'établissement, pour convertir l'innovation en transformation, soit pensé et préparé au niveau de la gouvernance. Ces dernières sont conscientes de la fragilité de ce mode de transformation de l'offre de formation. Ce constat amène la mission à relever qu'au-delà de l'appréciation de l'efficacité ou de l'efficience de tel ou tel AAP, les pouvoirs publics font reposer depuis plusieurs années des pans entiers de la politique du service public « ordinaire » sur des moyens « extraordinaires », reposant sur des appels à projets plus ou moins compétitifs.

La question de la pérennité des transformations qui reposent sur des ressources apportées par ces projets est clairement posée par ailleurs, notamment quand des personnels d'appui, des équipements numériques ou des moyens d'encadrement (pour du tutorat, des petits groupes, etc.) sont financés dans le cadre de ces projets. Par exemple, les ingénieurs pédagogiques, recrutés initialement avec les NCU, apparaissent aujourd'hui pleinement intégrés dans le paysage pédagogique aux côtés des enseignants et enseignants-chercheurs. La mission estime qu'il y a un enjeu fort à pérenniser les ressources pour que les initiatives réussies puissent perdurer. Les sources de financement pour ce faire peuvent être variées, qu'elles soient dégagées à l'issue d'arbitrages internes aux universités ou par le moyen de ressources supplémentaires négociés dans le cadre de la contractualisation par exemple.

Cette démarche, qui a probablement son intérêt pour lancer des expérimentations avant leur passage à l'échelle (comme l'approche par compétences) ou pour donner un coup d'accélérateur à des questions jugées urgentes (à l'image de la stratégie pour l'intelligence artificielle), trouve ses limites quand c'est une large partie de la politique d'accueil des étudiants qui dépend de soutiens ponctuels par nature. Elle interroge l'égalité de traitement entre les établissements et les étudiants sur l'ensemble du territoire, surtout dans le cas où les bilans des actions menées dans le cadre de ces AAP ne mènent pas forcément à en tirer des conclusions générales sur la politique nationale à conduire dans le secteur concerné. La mission considère qu'il y a un équilibre délicat à trouver entre l'affirmation de l'autonomie et de l'identité de chaque établissement en matière de pilotage de la formation, et la garantie assurée par l'État d'un service public, sinon uniforme, du moins équivalent voire équitable entre tous les établissements.

Recommandation n° 8 : s'assurer que les initiatives issues des appels à projets, dans le domaine de la formation et évaluées positivement par l'ANR, bénéficient d'un financement garantissant leur pérennité.

3.1.3. Piloter l'offre de formation des universités nécessite de réguler l'offre des établissements d'enseignement supérieur privés

Les actions de réglementation, de régulation et d'incitation de l'État se déploient dans un contexte où la place et les rapports entre les acteurs en matière d'offre de formations supérieures ont beaucoup évolué.

En particulier, la part des étudiants inscrits dans des établissements d'enseignement supérieur privés est de 27 % en 2023 contre environ 18 % dix ans plus tôt. Cette augmentation s'est principalement opérée à la faveur de la réforme opérée par la loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel. En rendant accessibles des formations jusque-là onéreuses et en assurant une rémunération aux étudiants apprentis, l'État a participé au développement des établissements privés et a contribué indirectement à accroitre la complexité de la carte des formations de l'enseignement supérieur[85].

Alors que le ministère a développé un cadre de régulation et d'incitation des universités, au travers notamment des contrats et des appels d'offres nationaux, les établissements d'enseignement supérieur privés se sont, quant à eux, développés de manière très réactive profitant d'un cadre réglementaire minimal. Même si des complémentarités existent (par exemple un NCU porté à la fois par l'Institut catholique de Lille et l'université polytechnique des Hauts-de-France), la très forte augmentation des propositions de formations des établissements privés a eu un impact sur le pilotage de l'offre de formation des universités. Elle a notamment renforcé la concurrence dans plusieurs secteurs (par exemple dans le commerce ou les ressources humaines), en contournant pour certains Parcoursup, l'outil national déployé pour réguler l'accès en premier cycle. Des appellations proches de celles des diplômes nationaux ont aussi créé de la confusion (mastère, *master of science*, *master of business administration* au lieu de master) et complexifié la compréhension de l'offre de formation du supérieur.

Il n'est par conséquent pas possible d'évoquer le pilotage de l'offre de formation des universités et en particulier le rôle de régulation et d'incitation du ministère sans aborder des établissements qui accueillent aujourd'hui plus d'un quart des étudiants dans tous les types et domaines de formation[86]. L'offre de formation devrait être considérée au travers des écosystèmes territoriaux[87] où les recteurs, sous la responsabilité du recteur de région académique, joueraient un rôle de régulation afin d'orienter au mieux l'offre et les étudiants (cf. infra).

Ainsi pour la mission, la régulation, d'une part, et le financement, d'autre part, des établissements d'enseignement supérieur privés doivent donc être abordés pour offrir un regard plus systémique concernant l'offre d'enseignement supérieur en France.

En premier lieu, en termes de régulation, les interlocuteurs universitaires rencontrés par la mission expriment de manière unanime une forte et réelle préoccupation face à l'essor des établissements privés (en particulier le lucratif hors grade et visas pour les formations), et le sentiment d'une concurrence déloyale (« *on ne joue pas à armes égales* » selon un responsable de formation), sans contrôle, sans régulation et bénéficiant de financements publics via l'apprentissage pour des formations dont la qualité est parfois jugée incertaine, voire problématique[88]. Plusieurs responsables de départements, notamment en cinéma ou en sciences de l'information et de la communication, ont signalé à la mission que certaines écoles privées proposent à des étudiants de troisième année de licence de s'inscrire dans leurs formations – en particulier en apprentissage – avant même qu'ils n'aient obtenu une réponse sur la plateforme Mon Master. Cette situation est facilitée par une inscription rapide au RNCP des formations lorsqu'un titre déjà existant est utilisé, voire loué à une autre école. En outre, aux yeux des responsables universitaires, les contrôles associés à cette reconnaissance apparaissent inopérants ou inefficaces.

---

[85] Cf. annexe n° 7 sur la situation des établissements d'enseignement supérieur privés et les modalités de reconnaissance des diplômes.

[86] C'est pourquoi la mission a tenu à auditionner les responsables d'un institut catholique (cf. annexe n° 2).

[87] Cf. Soldano Catherine, Filâtre Daniel (2012). Les systèmes régionaux de l'enseignement supérieur en France : disparités et inégalités territoriales *in* Martin Benninghoff, Farinaz Fassa, Gaële Goastellec et Jean-Philippe Leresche Inégalités sociales et enseignement supérieur, De Boeck Supérieur.

[88] Le rapport de la médiatrice de l'éducation nationale de 2022 a consacré un chapitre au sujet de l'enseignement supérieur : Médiatrice de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur (2022). Apprendre à vivre ensemble. Récemment, l'enquête de la journaliste Claire Marchal a révélé des dérives d'un groupe privé lucratif : Claire Marchal (2025). Le Cube. Révélations sur les dérives de l'enseignement supérieur privé, Flammarion.

Cette expansion suscite également des préoccupations au sein même d'établissements privés, notamment parmi les établissements d'enseignement supérieur privés d'intérêt général (EESPIG). Ceux-ci redoutent une confusion croissante entre, d'un côté, des établissements complétant ou offrant une alternative de qualité à l'université publique, et de l'autre, des structures avant tout guidées par la recherche de profit, où l'étudiant est perçu comme un simple client sur un marché lucratif. De fait, les écoles d'ingénieurs et les écoles de commerce qui souhaitent une reconnaissance de leur diplôme (par un visa ou une équivalence de grade) sont évaluées par la commission des titres d'ingénieurs (CTI), la commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion (CEFDG) et les EESPIG par le HCÉRES. Pour les instituts catholiques, ils sont par ailleurs soumis à une régulation particulière dans la mesure où leurs étudiants obtiennent des diplômes nationaux sous réserve de conventionner avec une université publique ou, à défaut, de soumettre leurs étudiants aux décisions d'un jury rectoral. Par ailleurs, ces conventions ont pour effet, dans certains cas, de limiter la possibilité de formations en apprentissage.

C'est cette illisibilité du système d'enseignement supérieur pour les candidats et les familles, ainsi que la différence de traitement entre des établissements privés soumis à des contrôles et des procédures d'assurance qualité et des officines privées à but lucratif délivrant bachelors et « mastère » sans contrôle suffisant, que le projet de loi relatif à la régulation de l'enseignement supérieur privé, présenté en conseil des ministres le 30 juillet 2025, entend notamment traiter. Il propose deux nouvelles formes de reconnaissance ministérielle : « l'agrément » et le « partenariat » qui seront des prérequis pour qu'un établissement privé puisse proposer ses formations sur Parcoursup et demander la délivrance de grades universitaires[89]. Les autres établissements ne bénéficieraient d'aucune reconnaissance de la part du MESR. Toutefois, certains continueraient de percevoir des financements de l'apprentissage, dépendant du ministère du travail, sous réserve d'un renforcement des attentes du référentiel Qualiopi, dans le cadre du plan d'amélioration de la qualité de la formation professionnelle et de la lutte contre la fraude, présenté en juillet 2025.

Ainsi, le MESR souhaite ouvrir la possibilité pour les établissements privés, y compris lucratifs, d'entrer dans une démarche qualité renforcée avec une évaluation du HCÉRES pour appartenir à l'une des catégories permettant de garantir la qualité des formations proposées. Compte tenu de la part prise par les établissements privés dans le supérieur, dans un système complexe et peu lisible, la mission juge positivement la démarche qui doit aider les candidats et les familles dans leur choix de poursuite d'études.

En second lieu, la mission souligne que cette régulation s'associe à des dispositions financières dont profitent les établissements, notamment concernant l'apprentissage. À ce titre, la mission estime que l'État pourrait aller plus loin en mobilisant les financements alloués comme un véritable outil de pilotage, au même titre qu'il le fait avec les appels à projet nationaux.

La mission rappelle qu'en matière de financement, sur les 16,8 Mds€ consacrés par les finances publiques à l'apprentissage en 2022, 4,3 Mds€ correspondent à l'aide à l'embauche d'apprentis et 10 Mds€ au financement des « coûts contrat », le reste étant essentiellement dévolu aux contrats de professionnalisation, à des aides diverses et à des exonérations financières. Pour l'enseignement supérieur seul, au prorata du nombre d'étudiants, la mission estime qu'environ 3,9 Mds€ bénéficient aux établissements, dont environ 80 % pourraient concerner les CFA privés[90]. La mission n'a pas trouvé de données précises par type d'établissement bénéficiaire des niveaux de prise en charge (NPEC).

---

[89] À noter également que trois propositions de loi sont en cours d'examen et portent également sur le sujet de la régulation de l'enseignement supérieur privé à but lucratif : une de l'Assemblée nationale enregistrée en février 2025 visant à « *un meilleur encadrement de l'enseignement supérieur privé à but lucratif pour mieux protéger les étudiants* », une autre enregistrée en juillet 2025 pour « *lutter contre les arnaques de l'enseignement supérieur privé lucratif* », une dernière du Sénat enregistrée en juin 2025 visant à « *réguler l'accès à l'enseignement supérieur* ».

[90] Il s'agit d'une première approximation permettant d'obtenir un ordre de grandeur, car les NPEC varient en fonction du niveau, du titre ou du diplôme préparé. Il convient de préciser que les CFA de branches sont privés et peuvent concerner dans certains cas des apprentis d'une formation publique (mais la mission ne dispose pas de données sur ce point). La dernière note du SIES estime à plus de 77 % la part des apprentis du supérieur inscrits dans un établissement privé. SIES (2025). L'apprentissage dans l'enseignement supérieur en 2024, note flash n° 21.

D'après les données publiées par l'inspection générale des affaires sociales (IGAS) et l'inspection générale des finances (IGF), les NPEC moyens (ressources versées à l'établissement pour leurs apprentis) sont croissants selon le niveau de diplôme. Ils sont de l'ordre de 8 532 € par apprenti pour les diplômes de master ou équivalent (niveau 7). D'après un travail mené par la DGESIP et communiqué à la mission, les coûts pris en compte pour le calcul des NPEC pour les masters en 2022 proposés en apprentissage à l'université couvrent en moyenne un peu plus de 90 % du coût complet[91].

Cette situation, dans laquelle le niveau de prise en charge ne couvre pas la totalité des coûts des masters des universités, interpelle la mission qui considère que les établissements publics et privés qui participent au service public, avec des garanties de qualité éprouvées, et pour lesquels la contractualisation peut permettre de viser des secteurs prioritaires, devraient être financièrement soutenus comparativement aux autres établissements. Ainsi, la mission propose d'utiliser les financements comme levier de régulation en explorant la piste d'une péréquation des niveaux de prise en charge au bénéfice du public et du privé participant au service public de l'enseignement supérieur. La prise en charge pourrait être plus élevée pour les diplômes relevant de ces établissements. Ceci permettrait de financer une amélioration des conditions d'apprentissage (taux d'encadrement, services aux étudiants, etc.), de promouvoir le développement de cette modalité d'apprentissage et de définir les secteurs à développer prioritairement. Dans cette perspective, plusieurs évaluations ont appelé à mieux cibler les financements afin de renforcer le lien entre formation et emploi[92]. Par exemple, le rapport parlementaire d'avril 2024 sur l'enseignement supérieur privé à but lucratif[93], s'appuyant sur les conclusions de la Cour des comptes et des inspections générales des finances et des affaires sociales, insiste sur le nécessaire « *ciblage de la politique de soutien à l'apprentissage, laquelle ne permet pas de privilégier la formation du secteur secondaire alors que l'industrie manque d'ouvriers qualifiés et de techniciens supérieurs* »[94].

Recommandation n° 9 : mener à terme le chantier de réforme de l'évaluation de la qualité des établissements d'enseignement supérieur privés. Sur ce fondement, étudier la possibilité de différencier les niveaux de prise en charge des contrats d'apprentissage afin de soutenir les universités, l'enseignement supérieur public et les établissements participant au service public de l'enseignement supérieur.

3.2. Au niveau territorial, le rectorat est appelé à jouer un rôle renforcé de coordination des acteurs et de régulation de l'offre de formation

3.2.1. Des collectivités territoriales qui revendiquent d'être davantage associées pour organiser la carte des formations de l'enseignement supérieur

Le cadre réglementaire et de régulation ainsi que les incitations ont pour objectif de développer un enseignement supérieur et une recherche également ancrés dans des territoires. À ce titre, les collectivités territoriales sont des partenaires essentiels des universités qui, en tant qu'opérateurs de l'État, ont pour mission de « *contribuer à l'attractivité et au rayonnement des territoires* » (article L. 123-2 du code de l'éducation). L'intérêt des collectivités territoriales pour l'enseignement supérieur est croissant ; elles sont conscientes de l'importance de disposer de forces vives universitaires sur leurs territoires à la fois pour renforcer leur attractivité et pour accueillir des populations étudiantes qui contribuent à faire vivre leurs territoires. Les études de plus en plus fréquentes relatives à l'impact économique des investissements opérés

[91] Coûts calculés selon la méthode P2CA, validée par France compétences.

[92] Cette modalité de formation visait à rapprocher formation et emploi tout en réduisant les inégalités sociales. Dans l'enseignement supérieur, ces objectifs ne sont que partiellement atteints. Selon Arnaud Pierrel (cf. L'apprentissage dans l'enseignement supérieur : une nouvelle donne depuis 2018 ? Diversité, n° 202, 2023), si l'apprentissage a fortement progressé sur le plan quantitatif, les résultats qualitatifs – insertion durable et égalité des chances – restent limités. La Cour des comptes (cf. Recentrer le soutien public à la formation professionnelle et à l'apprentissage, contribution à la revue des dépenses publiques, 2023) note un faible gain d'insertion (environ + 5 points), malgré un coût élevé pour les finances publiques. L'impact sur l'ouverture sociale est aussi incertain, les données sur les CSP des parents étant lacunaires : en 2023, les enfants de cadres représentent 32 % des apprentis contre 30 % des scolaires en IUT, et 38 % contre 55 % en école de commerce, avec environ 40 % de CSP non renseignées (cf. SIES, État de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en France, n° 18, 2025).

[93] Béatrice Descamps, Estelle Folest (2024). L'enseignement supérieur privé à but lucratif, rapport d'information de l'Assemblée nationale, commission des affaires culturelles et de l'éducation.

[94] Cour des comptes (2022). La formation en alternance, une voie en plein essor, un financement à définir, rapport public thématique.

dans l'enseignement supérieur sur les territoires en témoignent[95]. Les régions en particulier, en tant que cheffes de file territoriales en matière d'enseignement supérieur depuis la loi portant nouvelle organisation territoriale de la République (NOTRe) du 7 août 2015, pilotent la rédaction du schéma régional de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (SRESRI), document stratégique qui définit la politique régionale en matière d'enseignement supérieur, de recherche et d'innovation (article L. 214-2 du code de l'éducation). Le montant total des financements des collectivités est estimé à 1,5 Mds€[96].

Les régions interviennent activement sur des sujets tels que les conditions de vie étudiante, l'immobilier universitaire (via les contrats de plan État Région, CPER, cf. encadré sur la situation de la région Île-de-France) ou encore le soutien à la recherche. Mais la question de l'offre de formation dans l'enseignement supérieur reste le parent pauvre de ces actions, à l'exception des formations sanitaires et sociales. Les interlocuteurs régionaux rencontrés par la mission seraient favorables à l'établissement de relations plus structurées dans le domaine des formations supérieures, considérant leur positionnement pertinent au vu de leur bonne connaissance des attentes économiques des territoires (en lien également avec la FTLV) et de leur mission d'information sur l'orientation. Aujourd'hui, la déclinaison opérationnelle de la stratégie des collectivités territoriales passe quasi exclusivement par les CPER, qui traitent des formations supérieures d'une manière généralement indirecte, par exemple via le financement de l'immobilier des antennes universitaires. Le rapport Woerth de 2024 sur la décentralisation propose d'aller plus loin en « *impliquant plus fortement les régions dans la stratégie et le financement de l'enseignement supérieur* » (proposition n° 10)[97], préconisant de donner aux conseils régionaux une voix plus déterminante aux côtés de l'État et des universités dans la définition de l'offre de formation. De plus, ce besoin de coordination territoriale répondrait à la préoccupation relative à l'essor non maîtrisé de l'enseignement supérieur privé lucratif[98]. Ainsi, la présidente de la région Pays de la Loire a des échanges réguliers avec la rectrice de l'académie de Nantes sur ce point. D'une manière générale, la mission estime qu'un tel renforcement de l'implication des régions devrait veiller à respecter l'autonomie stratégique des établissements.

Concernant les villes universitaires de France, même si le contexte est très différent entre grandes villes universitaires et villes moyennes, qui se définissent maintenant comme « villes d'équilibre » dans le paysage universitaire, il y a dans l'ensemble peu d'échanges portant sur l'offre de formation entre universités et collectivités territoriales en dehors de projets ponctuels et circonscrits, en lien direct avec l'emploi local[99], alors même que certains territoires ont mis en place des schémas territoriaux de l'ESR pour répondre à l'enjeu de la poursuite d'études de leurs bacheliers.

De fait, les universités rencontrées ont témoigné d'une pression parfois forte, par exemple des élus locaux, pour ouvrir de nouvelles formations délocalisées[100], à laquelle elles peinent à répondre, en dépit du soutien financier apporté. En effet, ce dernier ne couvre généralement pas l'intégralité des coûts induits ni ne répond aux difficultés de recrutement des équipes enseignantes. Par ailleurs, se pose très régulièrement, et

---

[95] Par exemple : Agence de développement et d'urbanisme de Lille Métropole. (2018). Impact économique de l'enseignement supérieur et de la recherche dans la métropole lilloise ; université de Lille. (2023). Étude de l'impact de l'université de Lille sur son territoire. Rapport université de Lille, France 2030, UNIS, FNEGE ; Agence d'Urbanisme et d'Aménagement de Toulouse (2022). Enseignement supérieur : quelles retombées économiques sur les territoires ? Étude du Dialogue métropolitain de Toulouse.

[96] Cour des comptes (2023). Universités et territoires, rapport public thématique, p. 12.

[97] Éric Woerth. (2024). Décentralisation : le temps de la confiance, rapport au Président de la République.

[98] À noter par exemple le travail mené par l'agence d'urbanisme de l'agglomération rennaise. Audiar Rennes (2023). L'enseignement supérieur privé, état de lieux dans Rennes métropole. https://www.audiar.org/publication/economie/enseignement-superieur/lenseignement-superieur-prive-dans-la-metropole-rennaise/

[99] Par exemple la métropole de Lyon a donné trois projets pour lesquels elle a été directement associée : avec l'université de Lyon 2, s'agissant d'une formation diplômante d'animateurs scolaires au sein des sciences de l'éducation ; avec l'université Jean Monnet, s'agissant des filières du nucléaire et de l'industrie profitant de locaux libérés par l'EM Lyon ; des perspectives de création d'un master sur la thématique « risques et environnement » en formation continue. Ce constat d'échanges encore faibles est à relativiser notamment dans la filière santé avec une implication croissante des villes pour développer ces formations. La création d'une faculté de médecine à l'université d'Orléans, fortement soutenue par la ville d'Orléans et la région, en est un exemple. Voir IGÉSR, IGAS (2022). Développement de la formation médicale en Centre-Val de Loire, rapport et création d'un pôle hospitalo-universitaire à Orléans, rapport n° 2022-058.

[100] Au-delà de partenariats pour ouvrir des campus connectés. Sur ce point voir IGÉSR (2023). Campus connectés, rapport n° 22-23-160A. https://www.education.gouv.fr/campus-connectes-413766

singulièrement au moment de la préparation d'une nouvelle accréditation, la question du maintien, de l'expansion ou du redéploiement de cette offre de formation délocalisée dont le poids est très important désormais dans l'offre globale. Ainsi, 150 antennes universitaires accueillent environ 12 % des néo-bacheliers en 2020 (dont 80 % implantées dans des villes de moins de 100 000 habitants) et certaines universités peuvent avoir des antennes dans cinq, six voire jusqu'à dix villes, comme AMU ou l'université de Lorraine par exemple et dans plusieurs départements. La Cour des comptes note d'ailleurs que ces antennes ne sont pas spécifiquement prises en compte dans le financement des universités[101], les conduisant à solliciter le soutien des collectivités alors même qu'elles ne disposent pas de compétence relative à l'enseignement supérieur. Cette question est d'autant plus vive que les universités rencontrées sont particulièrement attentives aux possibilités qu'offrent ces antennes de renforcer la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur pour des publics qui ne poursuivraient pas sinon dans ces formations.

Cette difficulté des établissements publics à répondre à leurs demandes conduit certaines collectivités à solliciter directement les établissements privés. Par exemple la communauté d'agglomération de Saint-Quentin en Yvelines a initié un campus d'enseignement supérieur (SQY campus) regroupant université et écoles privées pour renforcer son attractivité. Elle a également lancé un appel à manifestation d'intérêt en janvier 2025 pour accompagner l'implantation de formations de bac+3 à bac+5 dans des secteurs définis[102].

Si l'implication des collectivités territoriales est donc de plus en plus importante, les interlocuteurs de la mission ont souligné le manque de coordination des acteurs et la difficulté à articuler de multiples schémas et contrats à tous les niveaux (national, régional et local). Ils appellent à l'établissement d'une cartographie exhaustive des formations supérieures (qu'elles soient publiques ou privées). Les collectivités rencontrées sont ainsi en attente d'une meilleure concertation, sous des formes non nécessairement normatives, par exemple via une conférence régionale de l'ESR ou un observatoire de l'ESR[103]. De fait, la participation des collectivités à l'exercice de contractualisation des universités s'est peu concrétisée[104]. Certaines ont indiqué à la mission avoir demandé à plusieurs reprises l'établissement d'un volet territorial dans le contrat de site. Cette demande est cohérente avec les recommandations de la Cour des comptes qui indique « *qu'une démarche de contractualisation entre les régions et les universités de leur ressort permettrait un meilleur ancrage territorial de ces dernières* »[105] et, surtout, relève de la loi de programmation de la recherche du 24 décembre 2020 et de l'application de l'article L. 178-5 du code de l'éducation qui prévoit l'établissement d'un « volet territorial »[106]. La volonté de déconcentration de la part du MESR visant à affirmer le rôle des rectorats dans l'élaboration des COMP pourrait être de nature à conforter ces partenariats.

---

[101] Par ailleurs, la Cour a calculé que le coût moyen d'un étudiant dans une antenne était systématiquement inférieur à celui de « *l'université mère* », Cour des comptes (2023). Universités et territoires, rapport public thématique, p. 51.

[102] https://www.saint-quentin-en-yvelines.fr/sqy-campus-ami-nouvelles-ecoles/

[103] Aucune des collectivités rencontrées par la mission n'a fait mention de leur implication ou information autour de l'élaboration des schémas directeurs de la vie étudiante (article L. 718-4 du code de l'éducation), élaboré par l'établissement chargé de la coordination territoriale, articulé avec les dialogues territoriaux menés par les rectorats, et transmis à l'État et aux collectivités territoriales en prévision du contrat pluriannuel d'établissement.

[104] « *Le ministère chargé de l'enseignement supérieur peine, quant à lui, à associer les collectivités territoriales à l'exercice de contractualisation qu'il mène tous les cinq ans avec les universités*. ». Cour des comptes (2023). Universités et territoires, rapport public thématique.

[105] Cour des comptes (2021). Les universités à l'horizon 2030, plus de libertés, plus de responsabilités. Note sur les enjeux structurels pour la France.

[106] L'article L. 718-5 prévoit que « *(…) Le volet territorial décrit les objectifs et les engagements des parties concernant l'insertion du site universitaire dans l'environnement économique, social et culturel régional et local. Il comprend, pour l'enseignement supérieur et la recherche, une étude d'impact visant à mesurer les effets de l'activité du site universitaire, ses perspectives d'évolution et les risques identifiés devant être surmontés pour sa pérennisation et son développement* ».

La situation de la région Île-de-France

La situation de la région Île-de-France est emblématique, aussi bien que singulière, de cette attente de régulation territoriale, du fait du poids économique et de la densité du potentiel d'enseignement supérieur[107].
Comme pour les autres régions, le contrat de plan État Région (CPER) constitue le principal vecteur pour décliner les orientations stratégiques[108]. Le CPER traduit les choix d'investissements d'infrastructures partagés avec l'État. Il finance indirectement la formation, en sélectionnant des projets, notamment immobiliers, en fonction de priorités partagées.
Le CPER permet de soutenir l'implantation, le développement ou le maintien d'antennes universitaires dans une logique d'équilibre ou d'aménagement territorial. Par exemple, les campus de Melun ou de Fontainebleau sont soutenus pour des thématiques précises (par exemple à Melun en droit avec l'antenne de l'université Paris-Panthéon Assas ou en santé dans le site de l'ancienne caserne Damesme à Fontainebleau). Pour autant, ce type d'intervention ne s'articule pas nécessairement avec la réflexion sur la carte des formations portée par l'éducation nationale ni même avec l'offre telle quelle est proposée par les universités en Île-de-France. En réponse à cette situation, la présidente de région tient à voir régulièrement les présidents pour faire état des besoins économiques du territoire.
Pourtant, la région intervient aussi bien en amont qu'en aval en matière d'évolution de l'offre de formation, voire est en responsabilité pour certains champs thématiques structurant le paysage économique régional (secteur sanitaire et social en particulier).
En amont, la responsabilité d'information des jeunes en matière d'orientation sur les formations et les métiers conduit la région à multiplier les initiatives et interventions. L'installation de l'agence ORIANE en 2023[109] et d'un portail numérique en 2018 témoignent des efforts consentis par la région pour informer et orienter les parcours scolaires et universitaires des franciliens. Cette infrastructure est complétée par des actions et interventions concrètes dans les lycées et les universités pour identifier et faire valoir les formations qui insèrent le mieux professionnellement.
En aval, la région intervient aussi, avec le préfet de région, dans l'animation de la formation professionnelle continue. Mais le champ de la formation professionnelle (délivrant titres et certifications) reste peu articulé avec les efforts de promotion de l'offre universitaire en la matière. Ainsi, par exemple, les universités ne sont pas parties prenantes des comités régionaux de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles (CREFOP). La région considère que l'université reste trop attachée aux diplômes nationaux, que cela freine sa capacité d'adaptation et l'empêche de participer à l'essor de la formation professionnelle permis par l'instauration et l'usage du compte personnel de formation (CPF).
Pour autant, des initiatives existent qui permettent aux acteurs de travailler ensemble. Par exemple, les campus des métiers et des qualifications (CMQ) sont plébiscités et perçus comme de bons relais opérationnels entre acteurs du scolaire et du supérieur pour des champs thématiques d'intérêt pour le territoire régional, même si des progrès en matière d'offre de formation sont attendus. Par ailleurs, des points réguliers existent entre acteurs (mensuels sur les CPER par exemple) et la région considère que les relations sont fluides et permanentes avec la rectrice déléguée à l'ESRI.

3.2.2. L'échelon de la région académique est appelé à jouer un rôle d'animation d'une gouvernance territoriale stratégique en matière d'offre de formation du supérieur

L'échelon de la région académique a progressivement joué un rôle de plus en plus important en matière d'offre de formation des universités, notamment depuis la loi du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants, puis la mise en place de la plateforme « Mon Master ». En effet, au-delà de la mission traditionnelle de contrôle budgétaire et de légalité dévolue aux recteurs chancelier des universités[110], ceux-ci interviennent dorénavant pour garantir le droit à la poursuite d'étude post-baccalauréat et en master.

[107] L'Île-de-France accueille près d'un quart de la population étudiante française, dont la moitié à Paris, cf. MESR (2024). STRATER Île-de-France. Diagnostic territorial de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, DGESIP, DGRI.

[108] Voir le schéma régional de l'enseignement supérieur, la recherche et l'innovation 2023-2028 de la région Île-de-France : https://www.iledefrance.fr/sites/default/files/2023-08/Schema-regional-enseignement-superieur-recherche-innovation-SRESRI.pdf

[109] L'agence ORIANE est un service de la région Île-de-France qui a pour ambition d'être le « guichet unique » pour l'orientation tout au long de la vie des franciliens. Cf. https://oriane.info/

[110] Même si c'est parfois par le biais de la discussion des conditions de retour à l'équilibre (CRE) que les questions d'offre de formation sont abordées.

Un échange avec le recteur de région académique qui porte d'abord sur les capacités d'accueil

Les responsables des établissements visités par la mission sont d'abord assez convergents pour constater et regretter une insuffisante réflexion stratégique d'ensemble portée par l'échelon de proximité que constituent les recteurs d'académie ou de région académique en matière d'offre de formation. Les critiques portent assez systématiquement sur les divergences d'appréciation en matière de détermination des capacités d'accueil en premier cycle universitaire, la marge d'action des recteurs de région académique (en vertu de l'article D. 614-1-2 du code de l'éducation) apparaissant largement subordonnée au cadrage provenant de la DGESIP. Les établissements pointent les injonctions contradictoires entre une demande constante d'ouverture de places en licence et master sans en tirer toutes les conséquences en termes de pédagogie, d'encadrement, de locaux ou de réussite. D'autant plus que l'université constitue souvent un recours mobilisé en dernier ressort par les commissions d'académiques d'accès à l'enseignement supérieur (CAES) instituées par l'article 1er de la loi du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants.

Cette question des places disponibles pour assurer le droit à la poursuite d'études a en outre été bouleversée par deux réformes. Tout d'abord, la réforme du lycée et la mise en place des enseignements de spécialité, qui ont à la fois diversifié les parcours et ouvert les choix des possibles pour la poursuite d'études des bacheliers. D'autre part, la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel du 5 septembre 2018 a modifié les équilibres de flux d'étudiants entre les différentes composantes absorbant ces bacheliers : lycées publics et privés sous contrat, universités, autres opérateurs publics comme le Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) par exemple ou d'autres opérateurs privés[111].

Cette situation peut toutefois être ponctuellement instrumentalisée, par exemple lorsque les recteurs sont sollicités par la gouvernance des universités afin de les aider à imposer leurs vues à des directeurs de composantes ou d'instituts. L'appui d'un acteur extérieur qui décide en dernier ressort s'avère alors utile.

Des solutions originales sont parfois trouvées. Par exemple, le rectorat de région académique Île-de-France appréhende l'offre de formation de premier cycle d'une manière globale par discipline au niveau de la région académique afin d'asseoir ses décisions et nourrir les échanges qui ont lieu jusqu'en décembre avec les équipes de direction des universités. Ailleurs, un rectorat a accepté la réduction du nombre d'étudiants accueillis en première année de licence dans un département de formation très demandé en contrepartie d'une ouverture dans une antenne délocalisée, solution qui, certes, réduit les difficultés logistiques mais pas nécessairement celles du recrutement d'un personnel enseignant qualifié. Ailleurs encore, la discussion porte davantage sur la transformation de l'offre que sur l'ouverture nette de places, ce qui apparaît par ailleurs cohérent avec la relative stabilisation des effectifs prévue sur les dix ans à venir[112]. Toutefois, les données nationales et les moyens humains disponibles au niveau de la région académique pour réaliser des analyses plus étayées sur l'offre de formation dans le supérieur s'avèrent généralement limités. Parfois, c'est à l'occasion d'autres travaux, par exemple la mise en œuvre de la loi dite Lévy du 13 avril 2023 visant à favoriser l'accès de tous les étudiants à une offre de restauration à tarif modéré, qu'une cartographie précise de l'ESR est réalisée.

Le besoin d'une gouvernance territoriale stratégique partagée se fait sentir

Le déploiement des COMP et la volonté d'une déconcentration accrue constituent une opportunité de changement, à condition qu'ils permettent de contractualiser une trajectoire d'évolution des capacités d'accueil et, en parallèle, de confier aux recteurs la responsabilité de réunir l'ensemble des acteurs pour discuter de la carte des formations à l'échelle académique ou interacadémique. La mission estime que les rectorats devraient engager une réflexion stratégique territoriale, intégrant l'ensemble des opérateurs (publics, privés, lycées, universités) ainsi que les régions, afin d'élaborer une vision commune de l'offre de

[111] Pour preuve, alors que le SIES prévoyait en 2017 dans ses projections sur dix ans environ 647 000 étudiants en 2025 dans les « autres filières » (hors universités, IUT, CPGE et STS), ils se sont révélés être en fait d'environ 901 700 étudiants (+ 39 %) dans les prévisions les plus récentes du SIES pour la même année 2025. Cette différence s'explique par l'essor de l'enseignement supérieur privé, soutenu par la réforme du financement de l'apprentissage. Cf. SIES (2017). Projections des effectifs dans l'enseignement supérieur pour les rentrées de 2016 à 2025, note d'information n° 5 et SIES (2025). Projections des effectifs dans l'enseignement supérieur pour les rentrées de 2024 à 2033, note d'information n° 2025-07.

[112] Le SIES prévoit 1 614 900 étudiants à l'université en 2033 contre 1 623 700 en 2025 (soit – 0,5 %), cf. SIES (2025). Projections des effectifs dans l'enseignement supérieur pour les rentrées de 2024 à 2033.

formation et de réguler des flux étudiants de manière plus cohérente. En effet, les établissements entendus par la mission souhaitent une plus forte implication du recteur de région académique (et le recteur délégué à l'enseignement supérieur, à la recherche et l'innovation le cas échéant) dans la régulation de l'offre de formation supérieure sur le territoire face notamment à une concurrence accrue entre acteurs, qu'ils soient publics ou privés.

En quelques années, un bouleversement structurel majeur a eu lieu avec l'accroissement de la concurrence de l'enseignement supérieur privé (cf. supra). Ainsi, un recteur a fait part à la mission de la difficulté de plus en plus grande à organiser des jurys rectoraux pour la délivrance des diplômes nationaux pour les instituts catholiques. Dans ce cadre, la complémentarité entre public et privé échappe aussi parfois à une logique territoriale, par exemple lorsque l'Institut catholique de l'Ouest, alors qu'il a des implantations en Bretagne, dépend du rectorat de Nantes pour ses jurys rectoraux. Les établissements d'enseignement supérieur privés hors contrat posent, quant à eux, d'autres nombreux problèmes : leur choix d'implantation n'est pas coordonné avec les autres acteurs et l'offre proposée n'est connue qu'au moment de son ouverture. L'implication de l'échelon de région académique dans une régulation de l'ensemble de l'offre régionale, y compris privée, est une attente des établissements, que la mission estime légitime.

Au-delà de la concurrence, et parfois de la complémentarité, de l'enseignement supérieur privé, un regard partagé sur la gestion des flux d'étudiants est attendu des établissements concernant l'offre de formation supérieure publique. Ce regard permettrait de développer une meilleure compréhension des parcours des étudiants et de traiter des enjeux de réorientation, qu'il s'agisse par exemple de la poursuite d'études post-bac dans les filières professionnalisantes, des réorientations précoces[113] (compte tenu de la part importante de places vacantes dans les BTS sous statut scolaire, soit un tiers en moyenne) ou des équivalences pour les étudiants venant des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE). L'action du recteur est aussi requise pour vérifier la cohérence et la complémentarité de l'offre de formation publique, qu'il s'agisse par exemple des CPGE et des doubles licences, de la création d'un institut au sein d'une université ou encore de la création de licences professionnelles par le CNAM dans des lycées. Si l'intervention du recteur peut être mal perçue lorsqu'elle interroge une offre de formation des universités déjà évaluée et accréditée par ailleurs, en revanche, elle est requise dans la perspective d'organiser les différentes offres sur le territoire. Les diagnostics financés dans le cadre de l'appel à projet CMA pourraient être plus largement mobilisés pour un tel objectif. À cet égard, plusieurs exemples ont été portés à la connaissance de la mission où le recteur s'est activement engagé dans une telle démarche :

- la rectrice de la région académique Centre Val-de-Loire a par exemple œuvré pour organiser la répartition, entre les universités de la région académique, des formations en langues à faibles effectifs. Dans une autre académie, cette démarche avait aussi été engagée sans aboutir pour le moment ;
- la rectrice de la région Occitanie a soutenu, dans le cadre de l'appel à projets CMA, le développement de nouvelles compétences dans le domaine de l'industrie verte à Béziers. Une filière de formation articule un baccalauréat professionnel « pilote de ligne de production » au lycée Jean Moulin de Béziers, un BTS « conception des processus de réalisation de produits », une licence professionnelle « intelligence artificielle et robotique » à l'IUT de Béziers et une formation d'ingénieurs en « génie industriel » toujours à Béziers[114]. L'ensemble est aussi en lien avec une jeune entreprise innovante et la perspective de réimplantation de lignes de production sur le site.

[113] Voir notamment les recommandations n° 7 et n° 11 du rapport IGÉSR (2023). L'organisation de la première année des formations supérieures, rapport n° 21-22 089A visant à faciliter les réorientations précoces des étudiants inscrits à l'université et à recalibrer l'offre de formation professionnalisante.

[114] https://www.ac-montpellier.fr/une-formation-d-ingenieurs-ouvrira-a-beziers-pour-repondre-aux-besoins-du-territoire-126357

Dans le même ordre d'idée, l'action du recteur de région académique trouve particulièrement à s'incarner au moment de la négociation des contrats de plan État-région où les questions relevant de la dynamique régionale sont traitées (par exemple à La Roche-sur-Yon pour financer l'immobilier d'une implantation secondaire universitaire) ou encore pour soutenir des établissements dans leur réponse aux appels à projets du PIA. C'est parfois l'occasion d'engager des travaux prospectifs : par exemple, la région académique Bretagne a commandé une étude sur les prévisions d'effectifs à 2040 à son service statistique afin d'anticiper les enjeux de formation sur le territoire.

Pour progresser sur la connaissance et l'évolution de la carte des formations, la mission considère nécessaire de partager entre une large palette d'acteurs – en incluant les collectivités territoriales et les représentants du monde économique – une vision de l'offre des formations supérieures des territoires, en particulier pour l'ensemble des formations courtes et du premier cycle universitaire[115]. À ce jour, il n'existe généralement pas d'espace aussi large où, au-delà des arbitrages portés par les rectorats et découlant de la mise en œuvre de la réglementation, une stratégie régionale de l'offre de formations pourrait se dessiner. C'est aussi une réalité également partagée par certaines collectivités territoriales régionales rencontrées. Ainsi, au-delà de l'installation des CAES pour conforter l'entrée dans l'enseignement supérieur, et à l'instar des comités régionaux de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles (CREFOP), qui assurent ce rôle de coordination pour la formation professionnelle, la transformation de la commission académique des formations post-baccalauréats (CAFPB) en un tel espace de délibération stratégique de l'offre de formation au niveau régional pourrait être une réponse à cette attente. La mission souligne que les CAFPB, instaurées en 2013 sont diversement actives selon les régions. En Occitanie, la rectrice de région académique l'a réinstallée après sa suspension durant la pandémie. L'ambition de la commission est de travailler non seulement sur des questions d'accès à l'enseignement supérieur mais aussi, plus largement, sur les parcours des étudiants quel que soit le type d'établissement, afin d'identifier redondances ou concurrences et mettre en cohérence l'offre.

De telles commissions post-baccalauréat au niveau régional seraient d'autant plus légitimes à jouer un rôle de régulation que les attendus des actuelles CAFPB visaient déjà à *« permettre d'avoir une vision complète de l'offre de formation à l'échelle du territoire, y compris les formations hors périmètre du MESR »* (cf. circulaire 2013-0012 du 18 juin 2013[116]). Au-delà des questions relatives à l'enseignement supérieur, la mission souligne l'intérêt d'inclure dans la réflexion au niveau des régions académiques des enjeux de filière de formation. Ceci devrait conduire les acteurs à s'intéresser également à l'articulation entre le bac–3 et le bac+3 et donc aux logiques de complémentarité pour répondre à des enjeux socio-économiques et industriels. À ce titre, le dernier appel à projet CMA a souligné l'intérêt d'adopter une approche intégrative, par exemple en se reposant sur les campus des métiers et qualifications[117]. Et, de fait, les résultats de ce dernier appel ont fait une large place à ces campus.

Recommandation n° 10 : réinvestir la commission académique des formations post-bac, à l'échelle régionale, dans son rôle d'analyse, de concertation et de propositions sur l'ensemble de l'offre de formation, publique comme privée. Intégrer explicitement dans ses analyses l'enjeu du continuum bac–3 / bac+3, en tirant notamment partie du travail mené dans les campus des métiers et qualifications d'excellence (CMQE).

[115] Cf. annexe n° 4 relative au rôle des différents acteurs en matière d'offre de formation de l'enseignement supérieur.
[116] https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/ESRS1315717C.htm
[117] https://anr.fr/fileadmin/aap/2023/france2030-ami-cma-texte-appel-31052023.pdf

En conclusion, la mission insiste sur la nécessaire articulation et cohérence entre les actions des différents acteurs en charge de la réglementation, de la régulation et des incitations. Le mouvement de déconcentration souhaité par le ministère, associé à une contractualisation renouvelée, appelle à revoir et à conforter le rôle de la région académique en matière de pilotage de la carte des formations. La cohérence de l'offre de formation, dont le recteur de région académique est garant, invite à repenser la gouvernance locale et à inclure dans l'analyse l'ensemble de l'offre de formation bien au-delà de celle des universités, publique comme privée. Il s'agit d'un défi qui nécessite de confirmer la place des services académiques dans la durée et de développer les moyens en termes d'outils et de compétences pour ce faire.

Mélanie CAILLOT	Frédéric FOREST	Pierre DESBIOLLES
Patrick GILLI	Michel QUÉRÉ	Olivier REY

Annexes

Annexe 1 : Lettres de saisine et de désignation 59

Annexe 2 : Liste des personnes rencontrées 60

Annexe 3 : Bibliographie 72

Annexe 4 : Interventions des acteurs sur l'offre de formation des universités 75

Annexe 5 : Distribution des mentions de licence et master en fonction de leurs effectifs.... 76

Annexe 6 : Indicateurs liés à l'objectif n° 6 « part des mentions à faibles effectifs » du projet annuel de performance du programme 150 formations et recherches universitaires 77

Annexe 7 : Évolution des effectifs de l'enseignement supérieur et progression du privé 78

Annexe 8 : Chronologie de la réglementation, des programmes et appels à projets relatifs aux questions de formation des universités 80

Lettre de désignation

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté
Égalité
Fraternité

IGÉSR INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION, DU SPORT ET DE LA RECHERCHE

Section des rapports

N° 24-25 020

Affaire suivie par :
Manuèle Richard

Tél : 01 55 55 30 88
Mél : section.rapports@igesr.gouv.fr

Site Descartes
110 rue de Grenelle
75357 Paris SP 07

Paris, le 3 octobre 2024

La cheffe de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche par intérim

à

Monsieur le directeur de cabinet
du ministre de l'enseignement supérieur
et de la recherche

Objet : Désignation des membres d'une mission inscrite au programme de travail annuel de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche 2024-2025.

Dans le cadre de son programme annuel, l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche assure une mission intitulée :

Le pilotage de l'offre de formation dans les universités : réalités, outils, perspectives

Je vous informe que la mission sera pilotée par Mme Mélanie Caillot et M. Frédéric Forest, et composée de M. Pierre Desbiolles, M. Patrick Gilli, M. Michel Quéré et M. Olivier Rey, inspecteurs généraux de l'éducation, du sport et de la recherche.

Anne SZYMCZAK

CPI :
Mme Mélanie Caillot
M. Frédéric Forest
M. Pierre Desbiolles
M. Patrick Gilli
M. Michel Quéré
M. Olivier Rey
M. Marc Foucault, responsable du collège ESRI

Annexe 2

Liste des personnes rencontrées

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

- Olivier Ginez, directeur général de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle
- Laure Vagner Shaw, cheffe du service de la stratégie des formations et de la vie étudiante, adjointe au directeur général de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle
- Benjamin Leperchey, chef de service, adjoint au directeur général de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle
- Muriel Pochard, sous-directrice de la stratégie et de la qualité des formations, DGESIP
- Stéphanie Mignon, coordinatrice GPEC de la Nation, DGESIP
- Laurent Régnier, adjoint à la sous-directrice des formations, DGESIP
- Elsa Pic, responsable du projet FRESQ, DGESIP
- Célia Choisi, adjoint à la responsable FRESQ, DGESIP
- Guirane NDao, chef du pôle synthèses, études et projets sur les étudiants, SIES
- Danièle Kerneis, cheffe de la mission prospective
- Jean-Serge Boiteau, chef de projet au sein de la mission prospective

Rectorats

- Sophie Béjean, rectrice de la région académique Occitanie
- Khaled Bouabdallah, recteur délégué à l'ESRI de la région académique Occitanie
- Bernard Beigner, recteur de la région académique Île-de-France
- Isabelle Prat, rectrice déléguée ESRI de la région académique Île-de-France
- Pierre Henard, directeur de cabinet de la rectrice
- Alexandre Bosch, secrétaire général, chef du service régional de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation et secrétaire général de la Chancellerie des universités de Paris
- Robin Lagarrigue, secrétaire général adjoint de la région académique Bretagne, responsable du pôle ESRI
- Flora Jourlin, cheffe de la division de l'enseignement supérieur de la région académique Bretagne
- Katia Béguin, rectrice de l'académie de Nantes
- Philippe Diaz, secrétaire général de région académique Pays de la Loire et de l'académie de Nantes
- Jean-Michel Moreau, directeur de cabinet
- Christelle Durand, secrétaire générale adjointe, directrice de l'organisation générale et de l'enseignement supérieur
- Madiha Hadi, déléguée régionale académique à l'information et à l'orientation

Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCÉRES)

- Coralie Chevallier, présidente
- Lynne Franjié, directrice du département d'évaluation des formations

France Universités (FU)

- Virginie Laval, présidente de l'université de Poitiers, présidente de la commission formation de FU

Association des directeurs d'IUT

- Martial Martin, président

Agence de mutualisation des universités et des établissements (AMUE)

- Simon Larger, directeur
- Romain Rey, directeur du projet PC-SCOL

Réseau des vice-présidents formation et vie universitaire

- Cécile Lecomte, vice-présidente commission formation et vie étudiante, université de Rennes, co-coordination du réseau des VP CFVU
- Nicolas Oget, vice-président en charge de la formation, de l'orientation et de l'insertion professionnelle, université de Lorraine, co-coordination du réseau des VP CFVU

Univpro

- Laurent Bourlès, président, université Bretagne Occidentale
- Laurent Bironneau, vice-président, université de Rennes

European University Association (EUA)

- Thérèse Zhang, deputy director, higher education policy
- Enora Pruvot, deputy director governance, funding & public policy development

Autres acteurs

- Philippe Lalle, responsable d'actions France 2030, Agence nationale de la recherche
- Bernard Dizambourg, ancien inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
- Dominique Sciamma, directeur de CY École de design, CY Cergy Paris Université

Association des régions de France (ARF)

- Laura Lehmann, conseillère santé, social, formations sanitaires et sociales et enseignement supérieur, Régions de France
- Anne-Laure Baudrier, chargé de mission, conseil régional Bretagne
- Delphine Pelade, directrice de L'enseignement supérieur et de l'orientation, conseil régional Île-de-France
- Salmi Cadjee, chargé de mission, conseil régional La Réunion

Association des villes universitaires de France (AVUF)

- Jean-Michel Longueval, vice-président ESR de la métropole de Lyon
- Françoise Raynaud, vice-présidente « Emploi, insertion professionnelle, enseignement supérieur et professionnel » de La Roche-sur-Yon Agglomération

Région Île-de-France

- Nelly Garnier, déléguée spéciale à la recherche et l'enseignement supérieur
- Alix de la Coste, DGA pôle transfert, recherche, enseignement supérieur, sanitaire et social : objectif réussite
- Hervé Combaz, adjoint à la DGA
- Edgar Jacomet, stagiaire à l'ESR à la région

Région Pays de la Loire

- Magali Bricaud, directrice enseignement supérieur et recherche
- Caroline Soucher, directrice du service enseignement supérieur

Université de Roskilde (Danemak)

- Hanne Leth Andersen, présidente

Université catholique de Louvain (Belgique)

- Françoise Docq, directrice du service d'appui à la qualité de l'offre des programmes académiques (QOPA)

Université de Genève (Suisse)

- Mallory Schaub, directrice du pôle de soutien à l'enseignement et l'apprentissage

Université de Rennes

- David Alis, président
- Cécile Lecomte, vice-Présidente CFVE
- Ludovic Babin-Touba, vice-Président finances, pilotage et qualité
- Bruno Bureau, vice-président ressources humaines et dialogue social
- Laurent Bironneau, vice-président délégué Formation continue et alternance
- Laure quatreboeufs, vice-présidente déléguée Insertion professionnelle, Entrepreneuriat étudiant et alumni
- Nathalie Hauchard-Seguin, directrice générale des services
- Élise Lamare-Violet, directrice générale des services adjointe
- Gaëlle Malécot-Tamborini, directrice générale des services adjointe
- Erwan Kerveadou, directeur de la direction des études et de la vie étudiante
- Laurent Bironneau, vice-président délégué formation continue et par alternance et directeur du service de formation continue et par alternance
- Jean-Christophe Sangleboeuf, administrateur provisoire de la faculté des sciences
- Claire Piquet Pelorce, directrice de l'UFR SVE
- Olivier Cador, responsable de la deuxième année de licence de physique-chimie
- Thierry Pénard, doyen de la faculté de sciences économiques
- Nathalie Colombier, responsable de la licence économie-gestion
- Franck Martin, responsable du master monnaie, banque, finance, assurance
- Ewan Simon, vice-président étudiant du conseil académique
- Loïc Jégou, directeur de l'IUT de Saint-Brieuc
- Antoine Brient, directeur adjoint de l'IUT de Rennes
- Valentine Regnault, représentant de la FAGE, étudiant
- Martin Carpentier, représentant de l'Union pirate, étudiant en troisième année de licence

Université de Nantes

- Carine Bernault, présidente
- Dominique Averty, premier vice-président
- Arnaud Guevel, vice-président formation et éducation ouverte
- Laurianne Schlaeppi, directrice générale des services
- Karine Foucher, vice-présidente déléguée orientation et insertion professionnelle
- Florent Laroche vice-président délégué formation continue
- Aurore Deledalle, vice-présidente déléguée transformation pédagogique
- Jérôme Gastineau, directeur général adjoint des services – formation et vie de campus
- Julie Belleil, collaboratrice de cabinet
- Johanna Boutin, directrice de la formation et des réussites universitaires
- Christèle Vincent, directrice du pilotage, de l'évaluation et de la qualité
- Céline Chadenas, directrice adjointe formation, pôle humanités

- Fanny Garcia, directrice adjointe formation, pôle sociétés
- Muriel Duflos, directrice adjointe formation, pôle santé
- Sylvain Collet, directeur adjoint Formation, pôle sciences et technologie
- Mohamed Bernoussi, directeur de l'INSPÉ
- Thomas Cattagni, responsable pédagogique de la licence activité physique adaptée et santé
- François Mandin, directeur adjoint formation STAPS
- Patricia Bertoncini, vice-doyenne de la licence de l'UFR sciences
- Bernard Humbert, co-directeur du département de chimie
- Frédéric Allaire, doyen de la faculté de droit et des sciences politiques
- Antoine Chausfoin, responsable de la licence, faculté de droit et des sciences politiques
- Nicolas Pistolesi, chef du département, licence de l'IAE
- Virginie Blot, vice-doyenne formation de l'UFR sciences
- Salima Hamma, responsable du master MIAGE à l'UFR sciences
- Nicolas Antheaume, responsable du master contrôle de gestion et audit organisationnel, IAE
- Flavienne Rakotobe, responsable qualité & RSE de l'IAE
- Isabelle Nocus, responsable du master de psychologie
- Aurore Zalouk-Vergnoux, responsable du master sciences du médicament
- Jean-François Berdjugin, directeur-adjoint formation de l'IUT de Nantes
- Véronique Laime, directrice des études du département GEA de l'IUT de Nantes
- Dominique Evrot, chef du département métiers de la transition et de l'efficacité énergétique à l'IUT de Nantes
- Hervé Grau, responsable formation initiale sous statut apprenti (FISA) à Polytech
- Nathalie Foulon, ingénierie de formation et gestion de projets, pôle santé
- Julien Nizard, vice-doyen en charge de la formation continue de la faculté de médecine
- Julien Chatelain, responsable du suivi administratif de DU et DIU, service de formation continue du pôle santé
- Emmanuelle Hubert, secrétaire générale du pôle santé
- Benoit Le Goff, professeur des universités-praticien hospitalier, chef du service de rhumatologie

Université Paris Est Créteil (UPEC)

- Jean-Luc Dubois-Randé, président de l'université
- Arnaud Thauvron, vice-président de la formation et de la commission de la formation et de la vie universitaire (CFVU) de l'UPEC
- Éric Léonel, vice-président orientation, insertion professionnelle et entrepreneuriat
- Marie Garapon, directrice générale des services
- Julien Rey, directeur général des services adjoint, cœur de métier
- Frédérique Bénard, directrice des études et de la vie étudiante
- Jihan Ghrairi, responsable du service pilotage et offre de formation
- Joëlle Faure, responsable du service commun universitaire d'information, d'orientation - bureau d'aide à l'insertion professionnelle
- Yann Bassaglia, doyen de la faculté des sciences et technologie
- Marc Presset, vice-doyen à la pédagogie et responsable de formation
- Nicolas Fray, vice-doyen aux moyens
- Lucie Gournay, directrice de la faculté des lettres, langues et sciences humaines

- Damien Zanone, vice-doyen aux moyens et responsable de masters
- Emmanuel Fureix, vice-doyen recherche
- Christophe Torset, directeur de l'IAE Paris-Est
- Hélène Peton, directrice adjointe de l'IAE Paris-Est
- Philippe Lépinard, responsable de la mention management des systèmes d'information
- Armelle Glérant-Glikson, responsable de la mention « marketing vente »
- Cédric Frétigné, directeur de l'UFR SESS-STAPS
- Jérôme Frigout, directeur du département STAPS
- Sébastien Lacroix, directeur du département SESS
- Nathalie Herbaut, responsable administrative STAPS-SESS
- Élise Chessari, responsable administrative adjointe chargée de l'offre de formation
- Toni Rezki, responsable de scolarité
- Andréa Gaucher, vice-présidente étudiante
- Adil Tagri, assesseur étudiant auprès de la vice-présidente étudiante en charge de la vie étudiante, des thématiques de santé et de qualité de vie étudiante, étudiant en santé
- Jeanne Gaspar Lopez, assesseure étudiante auprès de la vice-présidente étudiante en charge des affaires doctorales, doctorante
- Alice de Britto, élue étudiante à la CFVU, étudiante en économie-gestion

Institut catholique d'Angers

- Laurent Péridy, recteur
- Benoit Raveleau, vice-recteur en charge des affaires académiques
- Catherine Mouneyrac, vice-recteur recherche et valorisation
- Nathanel Wallenhorf, doyen de la faculté d'éducation
- Pascal Le Pautremat, responsable de filière sciences politiques
- Ségolène Le Mouillour, directrice du campus de Vanne
- David Rivreau, doyen de la faculté de sciences
- Anne Yvernogeau, étudiant en deuxième année de sciences politiques
- Enzo Raimbault, étudiant en deuxième année de master de sociologie

Université de Nîmes

- Benoît Roig, président
- Nicolas Leroy, premier vice-président
- Sylvain Olivier, vice-président formation
- Lamine Mahmoudi, directeur des Études
- Xavier Lahaye, directeur du pilotage
- Vanessa Monteillet, directrice de la formation professionnelle
- Christophe Gache, chargé de Développement de la formation professionnelle
- Marc Layalle, directeur du BA2iP
- Isabelle Guizard-Ortega, codirectrice de la faculté de lettres langues histoire
- Aurore Fournier, directrice de la faculté de droit économie gestion
- Aurélie Goncalves, directrice de la faculté de psychologie et des STAPS
- Sarah Le Vigouroux, responsable pédagogique de la licence de psychologie
- Marc Olivaux, responsable pédagogique du master management et prévention des risques et directeur adjoint de la faculté de droit économie gestion

- Zohra Benfodda, responsable pédagogique de la licence sciences de la vie
- Béatrice Gisclard, responsable pédagogique du master design innovation société
- Hugues Desbrousses, responsable pédagogique du master design innovation société
- Loic de Rougemont, étudiant en troisième année de licence d'histoire et patrimoine, élu du conseil de la faculté LLH
- Mathias Alvine, étudiant en première année de master droit des affaires privés, élu conseil faculté
- Élodie Toulouse, étudiante en deuxième année de licence STAPS, élue au conseil de la faculté psychologie-STAPS

Université de Montpellier Paul-Valéry

- Anne Fraïsse, présidente
- Patrice Séébold, vice-président du conseil d'administration
- Patrick Rateau, vice-président du conseil des études et de la vie universitaire
- Florence Nogeira, vice-présidente professionnalisation et relations avec le monde socio-économique
- Catherine Trottier, ancienne directrice de département MIAP
- Sylvain Durand, responsable de la licence MIASHS
- Sophie Lèbre, responsable du master MIASHS
- Antoine Coppolani, vice-président relations internationales
- Christophe Remond, directeur des relations internationales
- Marine Chabbert, directrice adjointe des relations internationales et de la francophonie
- Guillaume Boulanger, co-directeur du département cinéma et audiovisuel
- Catherine Pascal, directrice du département de lettres modernes
- Corinne Saminadayar-Perrin, responsable master du livre et de l'édition, directrice d'UFR
- Florence Therond, professeure des universités, licence d'études culturelles
- Léo Stambul, responsable des dispositifs de médiation, licence lettres modernes
- Arielle Syssau-Vaccarella, directrice de l'UFR 5
- Adrien Luce, responsable administratif de l'UFR 5
- Lise Verlaet, professeure des universités, responsable de master
- Christelle Chabbert, directrice administrative de l'ITIC
- Benoit Prévost, maître de conférences, directeur du site de Béziers
- Anne Barbère, responsable administrative du site de Béziers
- Florence Faquier, directrice adjointe de la DES, cellule d'aide et de réussite
- Julien Pequineau, co-responsable de la cellule d'aide et de réussite à la DES
- Claire Omhovere, directrice de l'UFR 2
- Hervé Lieutard, directeur adjoint de l'UFR 2
- Pascal Prat, responsable administratif de l'UFR 2
- Nathalie Magne, responsable de la licence science sociale, UFR 4
- Éric Perrin Saminadayar, directeur de l'UFR 3
- Hélène Ménard, directrice du département d'histoire, UFR 3
- Sandra Bringay, professeure des universités, directrice du service de l'apprentissage et de la formation continue
- Patricia Baneres-Monge, maître de conférences en espagnol, directrice du SCUIO-IP
- Mathieu Gayet, DGSA formation et directeur des études et de la scolarité (DES)

- Valérie Canals, DGSA pilotage, directrice de la direction de l'évaluation et de l'aide au pilotage (DEVAP)
- Agnès Castan, chargée de la qualité au Service de l'apprentissage et de la formation continue (SAFCO)
- Laurence Querci, directrice administrative du Service commun universitaire d'information d'orientation et d'insertion professionnelle (SCUIO-IP)
- Gao Fricaud, vice-président étudiant
- Helio Candelier, représentant de Solidaires étudiant
- Fabien Bon, représentant du syndicat de combat universitaire de Montpellier (SCUM)
- Munashyso Kettani, représentant du syndicat étudiant Lapinou

Université Évry Paris-Saclay

- Vincent Bouhier, président
- Bénédicte Sturbois, vice-présidente de la formation et de la commission de la formation et de la vie universitaire (CFVU)
- Mikaël Matingou, directeur de cabinet
- Christophe Domingues, directeur général des services
- Albert Cassoly, directeur pôle formation, innovation et recherche
- Maria Munier, directrice pôle accompagnement et vie étudiante
- Cécile Campet, directrice des affaires financières et du pôle marchés
- Hans Niakpa, vice-président étudiant, conseil d'administration, UNEF
- Kenza El Jouti, représentante étudiant au conseil d'administration, UNEF
- Kylian Razel-Leroy, représentant étudiant à la CFVU, liste indépendante
- Gilles Lacombe, directeur de l'UFR sciences fondamentales et appliquées
- Samia Bouchafa-Bruneau, directrice de l'UFR sciences et technologie
- Christine Renaud, directrice adjointe de l'UFR sciences et technologie
- Pierre N'Gae, directeur de l'IUT
- Frédéric Le Ven, directeur adjoint de l'IUT, en charge de l'offre de formation et de la vie étudiante
- Corinne Gaudinat, chef du département génie électrique et informatique industrielle, IUT

Université Paris Cité

- Édouard Kaminski, président
- Marie-Agnès Sari, vice-présidente formation
- Youcef Kadri, vice-président étudiant
- David Clément, directeur général des services
- Claire Blin, directrice générale des services adjointe appui aux missions académiques
- Jessica Chavel, directrice générale déléguée des études, de la formation et de l'innovation pédagogique

Université des Antilles

- Michel Geoffroy, président
- Laura Cassin, vice-président du conseil d'administration
- Célia Jean-Alexis, vice-président pôle Guadeloupe
- Pascal Saffache, vice-président pôle Martinique
- Guylène Aurore, vice-président CFVU Guadeloupe
- Antoine Delcroix, vice-président délégué à la politique contractuelle

- Jack Molinie, vice-président délégué aux moyens
- Marie-Laure Lopez, directrice générale des services
- Boris Hanot, directrice générale des services adjointe fonctions soutien
- Murielle Combet, DEVE
- Gladys Bertogal, directrice de la formation continue et de l'apprentissage
- Lionel Rinaldo, contrôleur de gestion
- Pascale Jean-Baptiste, responsable administrative et financière Martinique
- Emma Saint Claire, responsable administrative et financière s Guadeloupe
- Rosan Rausduel, administrateur provisoire de l'UFR STAPS (pôle Guadeloupe)
- Pascal Nanhou, doyen de la FRT (pôle Guadeloupe)
- Ericka Coudoux, responsable administrative et financière de l'UFR Humanités caribéennes
- Fabien Huet, responsable administrative et financière de l'INSPÉ
- Françoise Moulin, responsable administrative et financière de l'UFR STAPS (pôle Guadeloupe)
- Elsa Corbin, directrice de l'IUT (pôle Martinique)
- Cristel Potiron, vice-doyenne de l'UFR sciences exactes et naturelles

Université de Strasbourg (UNISTRA)

- Michel Deneken, président
- Frédérique Berrod, vice-présidente finances
- Alexandra Knaebel, vice-présidente formation et parcours de réussite
- Valérie Gibert, directrice générale des services
- Christophe de Casteljau, directeur général des services adjoint appui aux missions
- Jean-Paul De La Rica, directeur des études et de la scolarité
- Veronica Gajos, contrôleur de gestion à la direction des études et de la scolarité
- Bernard Lickel, directeur Espace avenir
- Alexandra Knaebel, vice-présidente formation et parcours de réussite
- Thierry Burger-Helmchen, vice-président délégué offre de formation
- Sophie Kennel, vice-présidente déléguée transformation pédagogique
- Jean-Paul de La Rica, directeur des études et de la scolarité
- Marie-Alexandra Chinetti, responsable du département offre de formation de la direction des études & de la scolarité
- David Cazier, directeur du département métiers du multimédia et de l'internet, IUT Haguenau
- Laurent Bach, vice-doyen de la faculté des sciences économiques et de gestion
- Sophie Bollinger, responsable du parcours de master gestion, audit et intelligence des affaires de la faculté des sciences économiques et de gestion
- Fabrice Favret, doyen de la faculté des sciences du sport
- Christelle Durringer, responsable administrative de la faculté des sciences du sport
- Rachel Schurhammer, directrice de la faculté de chimie
- Valérie Bénéteau, directrice adjointe offre de formation de la faculté de chimie

Aix-Marseille Université (AMU)

- Éric Berton, président
- Sophie de Cacqueray, vice-présidente formation
- Aurélie Philippe, directrice générale des services
- Cécile Bozzo, vice-présidente déléguée aux affaires générales en formation

- Christophe Pellegrino, vice-président délégué au pilotage des formations
- Anne Ribaud, vice-présidente déléguée à l'insertion et orientation
- Émilie Carretier, vice-présidente déléguée à la transformation de la formation par la recherche
- Pascale Brandt-Pomares, vice-présidente déléguée à l'innovation pédagogique universitaire
- Éric Valerio, vice-présidence déléguée à l'alternance et aux relations avec les CFA
- Guylène Nicolas, vice-présidence déléguée à la formation tout au long de la vie (FTLV)
- Nicolas Mascret, vice-président à la vie étudiante
- Nathalie Almeras, directrice de la direction de la formation (DIRFOR)
- Idoya de Poncins, directrice adjointe des services pôle formation et internationalisation
- Damien Vogel, directeur général adjoint des services - pôle pilotage et ressources
- Élisabeth Pelestor, directrice de la direction du pilotage et contrôle de gestion (DPCG)
- Florence Messina, directrice de la direction des affaires financières (DAF)
- David Kouhana, directeur du pôle pilotage RH de la direction des ressources humaines
- Nathalie Almeras, directrice de la direction de la formation (DIRFOR)
- Julie Atlan, directrice adjointe de la direction de la formation (DIRFOR)
- Anne-Gaëlle Joyaux, directrice du pôle études de la DIRFOR
- Dominique Segoni, directrice du pôle pilotage et évaluation de la DIRFOR
- Laurence Besançon, responsable de l'observatoire de la vie étudiante (OVE) du pôle pilotage et évaluation de la DIRFOR
- Jérôme Costantini, chargé du suivi de la soutenabilité de l'offre de formation et de son évaluation à la DIRFOR
- Maïlys Silvy, directrice administrative du service universitaire d'insertion et d'orientation (SUIO)
- Quentin Acquatella, vice-président étudiant AMU et membre élu CFVU
- Loic Fabre, membre élu de la CFVU
- Lucas Fileti, membre élu de la CFVU
- Nina Barbaroux-Pagonis, membre du conseil de l'école (EJCAM)
- Nils Gobardhan, membre du conseil de l'école (EJCAM)
- Thibaut Guérin, membre du conseil de composante (INSPÉ)
- Nada Belheouane, membre du conseil de composante (INSPÉ)
- Lou-Anne Aznar, membre du conseil de composante, faculté de droit et de science politique (FDSP)
- Aymeric Ferando, membre du conseil de composante, faculté de droit et de science politique
- Chiara Desages, membre du conseil de composante, observatoire des sciences de l'univers (OSU)
- Mattéo Hoerner-Valy, membre du conseil de composante, observatoire des sciences de l'univers
- Quentin Francq-Roussel, membre du conseil de l'IUT
- Caroline Vian, membre du conseil de l'IUT
- Noémie Vetter, membre du conseil de composante et vice-doyenne étudiants, FDSP
- Luka Sarti, membre du conseil de la FDSP
- Mike Aries, membre du conseil de Polytech
- Léna Kervoazou, membre du conseil de la faculté de pharmacie
- Loïc Fabre, membre du conseil de la faculté et vice-président étudiant délégué de pharmacie
- Baptiste Bermejo, membre du conseil de la faculté de pharmacie
- Pauline Amiel, directrice de l'école de journalisme et de communication d'Aix-Marseille (EJCAM)

- Pierre Dharréville, directeur adjoint de l'EJCAM
- Nuria Gala Pavia, vice-doyenne formation de la composante arts lettres langues sciences humaines (ALLSH)
- Caroline Renard, responsable de la licence arts du spectacle, parcours théories et pratiques du cinéma et de l'audiovisuel, composante ALLSH
- Étienne Kippelen, directeur du département arts, composante ALLSH
- Julien Loiseau, responsable du master histoire, composante ALLSH
- Nicolas Michel, directeur du département d'histoire, composante ALLSH
- Sophie Saffi, responsable de la licence langues, lettres, civilisations étrangères et régionales, compoante ALLSH
- Pascale Brandt-Pomares, directrice de l'INSPÉ
- Patrice Bonnet, vice-doyen formation de l'INSPÉ
- Caroline Gareau, directrice administrative de l'INSPÉ
- Patrice Laisney, responsable de formation de l'INSPÉ
- Patrice Bonnet, vice-doyen formation et responsable de formation de l'INSPÉ
- Jessyca Tretola, responsable de formation de l'INSPÉ
- Jean-François Garcia, membre du conseil de perfectionnement de l'INSPÉ
- Magali Coupaud, membre du conseil de perfectionnement de l'INSPÉ
- Jean-Baptiste Perrier, doyen de la FDSP
- Cécile Giorgi-Mesquida, directrice administrative de la FDSP
- Élodie Oosterlynk, responsable de formation de la FDSP
- Emmanuelle Bonnifay, responsable de formation de la FDSP
- Frédéric Lombard, responsable de formation de la FDSP
- Manuel Chasagnaret, membre du conseil de perfectionnement de la FDSP
- Vincent Perrucho-Triboulet, membre du conseil de perfectionnement de la FDSP
- Jean-Luc Beuzit, directeur de l'OSU
- Raphael Gros, vice-doyen formation de l'OSU
- Nicolas Kaldonski, responsable de formation de l'OSU
- Laurent Cavalli, responsable de formation de l'OSU
- Thierry Thibaut, responsable de formation de l'OSU
- Amandine Roehlly, membre du conseil de perfectionnement
- Lionel Nicod, directeur de l'IUT
- Christelle Camman, vice-doyenne formation de l'IUT
- Christine Logier, directrice administrative de l'IUT
- Selma Khader, responsable de formation de la troisième année de BUT management de la logistique et des transports (MLT) en alternance
- Samuele Anni, responsable de formation de la deuxième année de BUT informatique
- Joseph Moysan, responsable de formation du master management de projet aéronautique digital
- Gilles Mathieu, chef de département gestion des entreprises et des administrations (GEA)
- Wenceslas Rahajandraibe, chef de département génie électrique et informatique industrielle
- Christophe Alaux, directeur de l'institut de management public et gouvernance territoriale (IMPGT)
- Anaïs Saint-Jonson, responsable de formation et vice-doyenne formation, IMPGT
- Laurence Mouret, doyenne de la faculté des sciences (FDS)

- Djamal Habet, vice-doyen formation, FDS
- Fabrice Duvernay, responsable de la licence de chimie, FDS
- Carole Baffert, responsable de la licence de chimie, FDS
- Michel Carette, responsable de la licence professionnelle métiers de l'instrumentation, de la mesure et du contrôle qualité, FDS
- Cécile Capponi, responsable du master informatique, FDS
- Hervé Tortel, directeur adjoint à la formation, Polytech
- Jean-Marc Latarjet, directeur administratif, Polytech
- Georges Jourdan, responsable de formation d'ingénieur spécialité mécanique et énergétique, Polytech
- Jean Paul Borg, doyen de pharmacie
- Pascal Rathelot, vice-doyen de pharmacie chargé de la pédagogie
- Sylvie Bureau, directrice administrative de pharmacie
- Sandrine Alibert, chargée de mission master, responsable parcours master en pharmacie
- Christophe Sauzet, responsable de la licence professionnelle de pharmacie
- Thierry Terme, responsable du département de formation pharmacie
- Françoise Dignat George, responsable du département de formation pharmacie
- Rémy Casanova, doyen de la faculté des sciences du sport (FSS)
- Cyril Peyre, vice-doyen formation de la FSS
- Marie-Hélène Groulier, directrice administrative de la FSS
- Jean-Michel Viton, directeur de l'école de médecine, faculté des sciences médicales et paramédicales (FSMPM)
- Pascal Adalian, assesseur aux masters, FSMPM
- Diane Piclet, secrétaire générale, FSMPM
- Bruno Decreuse, doyen de la faculté d'économie et de gestion (FEG)
- Aurélie Watterlot, directrice administrative, FEG
- Antonin Ricard, directeur de l'IAE

Université Bretagne Occidentale (UBO)

- Pascal Olivard, président
- Vianney Pichereau, premier vice-président
- Hélène Couthon, vice-présidente CFVU
- Brigitte Bonin, directrice générale des services
- Laurent Bourles, directeur du service universitaire de formation continue et d'alternance
- Marie-Christine Bot-Cabanes, directrice de Cap'Avenir
- Jacques Drogo, directeur des études
- Myriam Savina, direction des études et de la vie étudiante
- Artus Evenou, vice-président étudiant
- Noah Le Meur, vice-président étudiant
- Brendan Fustemberg, vice-président étudiant
- Ludd Maugeais, étudiant UFR lettres et sciences Humaines
- Nine Fernandez, étudiante UFR lettres et sciences Humaines
- Melissa Grenier, étudiante élue à la CFVU
- Paul-Alain Jaffrès, directeur de l'UFR sciences et techniques

- Véronique Le Bris, responsable administrative et financière, UFR sciences et techniques
- Mickaël Lavaine, directeur de l'UFR droit, économie, gestion
- Christine Carré, responsable administrative et financière, UFR droit, économie, gestion
- Julie Grall, directrice de la faculté des sciences du sport et de l'éducation
- Julien Thomas, responsable administratif et financier, faculté des sciences du sport et de l'éducation
- Christophe Cellar, directeur du département de génie mécanique, UFR sciences et techniques
- Michaël Kerboeur, directeur du département d'informatique, UFR sciences et techniques
- Patrick Dieudonné, ancien directeur de l'institut de géoarchitecture
- Solène Conan, responsable de la mention licence sciences de la vie, UFR sciences et techniques
- Brice Franke, responsable du master actuariat, UFR sciences et techniques
- Thierry Michot, directeur du département management du sport, faculté des sciences du sport et de l'éducation
- Esther Régnier, département économie-gestion, UFR droit, économie, gestion
- Basile Darmois, directeur du département droit, UFR droit, économie, gestion
- Mourad Kertous, codirecteur du département d'administration économique et sociale (AES), UFR droit, économie, gestion
- Ronan Robert, codirecteur du département AES, UFR droit, économie, gestion

Bibliographie

Agence de développement et d'urbanisme de Lille Métropole. (2018). Impact économique de l'enseignement supérieur et de la recherche dans la métropole lilloise.

Agence d'Urbanisme et d'Aménagement de Toulouse (2022). Enseignement supérieur : quelles retombées économiques sur les territoires ? Étude du Dialogue métropolitain de Toulouse.

Audiar Rennes (2023). L'enseignement supérieur privé, état de lieux, Rennes métropole.

Fabienne Blaise, Pierre Desbiolles, Patrick Gilli (2021). Concertation sur le recrutement des enseignants-chercheurs. Rapport à madame la ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.

Jean-Serge Boiteau, Claude Jameux (2019). Le projet de connaissance des couts des activités des établissements d'enseignement supérieur et de recherche : retour d'expérience. Recherches en sciences de gestion, vol. 4, n° 127.

Sylvain Brunier, Aude Soubiron (2017). La construction de l'offre de formation dans l'enseignement supérieur, rapport d'enquête de l'Institut français de l'éducation, ENS Lyon.

Cour des comptes (2021). Les universités à l'horizon 2030, plus de libertés, plus de responsabilités. Note sur les enjeux structurels pour la France.

Cour des comptes (2021). Une stratégie de finances publiques pour la sortie de crise, Communication au Premier ministre.

Cour des comptes (2022). La formation en alternance, une voie en plein essor, un financement à définir, rapport public thématique .

Cour des comptes (2023). Recentrer le soutien public à la formation professionnelle et à l'apprentissage, contribution à la revue des dépenses publiques.

Cour des comptes (2023). Universités et territoires, rapport public thématique.

Cour des comptes (2024). L'accès aux études de santé. Quatre ans après la réforme, une simplification indispensable. Communication à la commission des affaires sociales du Sénat.

Cour des comptes (2025). Les contrats d'objectifs, de moyens et de performance (COMP) conclus entre l'État et les établissements d'enseignement supérieur, audit flash.

Béatrice Descamps et Estelle Folest (2024). L'enseignement supérieur privé à but lucratif, rapport d'information de l'Assemblée nationale, commission des affaires culturelles et de l'éducation.

Pierre Dubois (1997). Université. Les stratégies de l'offre de formation, Formation Emploi, n° 58.

Frédéric Forest, Éric Piozin (2015). Les évolutions du financement public des établissements d'enseignement supérieur : leviers de transformation et de renforcement de leur autonomie, Gestion et finances publiques, n° 11-12.

François Germinet (2015). Le développement de la formation continue dans les universités, rapport remis à Najat Vallaud-Belkacem et Thierry Mandon.

Jean-François Giret (2018). Professionnalisation et employabilité : une complémentarité nécessaire ? Céreq Échanges, n° 8.

Charles Goodhart (1975). Problems of monetary management: The UK experience. Papers in Monetary Economics, Volume I. Sydney: Reserve Bank of Australia.

IGAENR (2014). L'évaluation de la soutenabilité de l'offre de formation des établissements d'enseignement supérieur, rapport n° 2014-028.

IGAENR (2015). L'enseignement supérieur privé : propositions pour un nouveau mode de relations avec l'État, rapport n° 2015-047.

IGAS, IGF (2024). Revue des dépenses publiques d'apprentissage et de formation professionnelle, rapport IGF n° 2023-M-112-04.

IGÉSR (2020). La mission d'insertion professionnelle de l'université : bilan dix ans après la loi relative aux libertés et responsabilités des universités, rapport n° 2010-101.

IGÉSR (2023). Campus connectés, rapport n° 22-23-160A.

IGÉSR (2023). L'organisation de la première année des formations supérieures, rapport n° 21-22-089A.

IGÉSR (2024). La place des composantes dans l'université. Rapport n° 23-24 012B.

IGÉSR (2025). Les chargés d'enseignement vacataires dans les établissements relevant de l'enseignement supérieur. Rapport n° 24-25 021A.

IGÉSR (2025). Les systèmes d'information de gestion des établissements d'enseignement supérieur, rapport n° 23-24-013B.

IGÉSR, IGAS (2022). Développement de la formation médicale en Centre-Val de Loire, rapport et création d'un pôle hospitalo-universitaire à Orléans, rapport n° 2022-058.

Claire Marchal (2025). Le Cube. Révélations sur les dérives de l'enseignement supérieur privé, Flammarion.

Christophe Michaut (2023). État des recherches en économie et en sociologie sur la réussite universitaire, Recherches en éducation, n° 52.

Médiatrice de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur (2022). Apprendre à vivre ensemble.

MESR (2024). STRATER Île-de-France. Diagnostic territorial de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, DGESIP, DGRI.

Stéphanie Mignot-Gérard, Christine Musselin (2001). L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations. Éducation et Sociétés, n° 8.

Guillermo Montt (2015). The causes and consequences of field-of-study mismatch: An analysis using PIAAC, OECD Social, Employment and Migration Working Papers, n° 167, OECD Publishing.

Montt Guillermo (2017). Field-of-study mismatch and overqualification: labour market correlates and their wage penalty. IZA Journal of Labor Economics, vol. 6

Arnaud Pierrel (2023). L'apprentissage dans l'enseignement supérieur : une nouvelle donne depuis 2018 ? Diversité, n° 202.

Anne Revillard (2016). La réception de l'action publique, Sciences Po, LIEPP, working paper.

Sénat (2025). Contractualisation à la performance dans l'enseignement supérieur, rapport d'information n° 723 (2024-2025), au nom de la Commission des finances.

SIES (2017). Projections des effectifs dans l'enseignement supérieur pour les rentrées de 2016 à 2025, note d'information n° 5.

SIES (2024). Les effectifs étudiants dans l'enseignement supérieur en 2023-2024, note flash n° 2024-19.

SIES (2024). Parcours et réussite en licence : les résultats de la session 2023, note flash.

SIES (2025). État de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en France, n° 18.

SIES (2025). Projection des effectifs de l'enseignement supérieur pour les rentrées de 2024 à 2033, note d'information n° 2025-07.

Catherine Soldano, Daniel Filâtre (2012). Les systèmes régionaux de l'enseignement supérieur en France : disparités et inégalités territoriales in Martin Benninghoff, Farinaz Fassa, Gaële Goastellec et Jean-Philippe Leresche Inégalités sociales et enseignement supérieur, De Boeck Supérieur.

Marilyn Strathern (1997). Improving Ratings : Audit in the British University System, European Review, vol. 5, n° 3.

Université de Lille. (2023). Étude de l'impact de l'université de Lille sur son territoire. Rapport université de Lille, France 2030, UNIS, FNEGE.

Éric Woerth (2024). Décentralisation : le temps de la confiance. Rapport au Président de la République.

Annexe 4

Interventions des acteurs sur l'offre de formation des universités

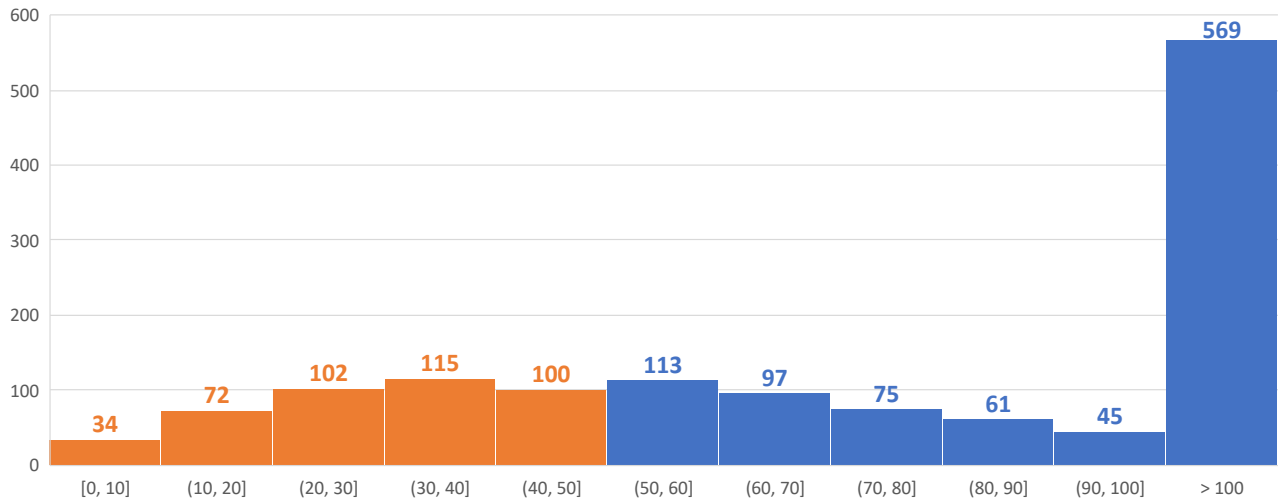
	MESR, autres ministères, Commission européenne, BFUG	**SGPI (ANR)**	**Recteurs de région académique**	**HCERES et évaluateurs**	**Collectivités territoriales**	**Entreprises Associations**	**Universités étrangères**	**Autres partenaires publics : CROUS, ONR, CHU, EPLE…**	**Autres acteurs de la formation**
Réglementation	Cadre national. Méthode ouverte de coordination au niveau européen								
Régulation	Accréditation		Chancelier des universités, contrôle, CRFPB*, capacités d'accueil	Évaluation	Stratégies régionales enseignement supérieur, recherche et innovation		Universités européennes, diplômes conjoints		Concurrence
Incitation	Contrats, modèle de financement, appels à manifestation d'intérêt	Appels à projet			Contrats de plan, partenariats et subventions	Partenariats, participation aux conseils		Partenariats, contrats	Partenariats

Source : mission

**CRFPB : commission régional académique des formations post-bac*

Distribution des mentions de licence et master en fonction de leurs effectifs

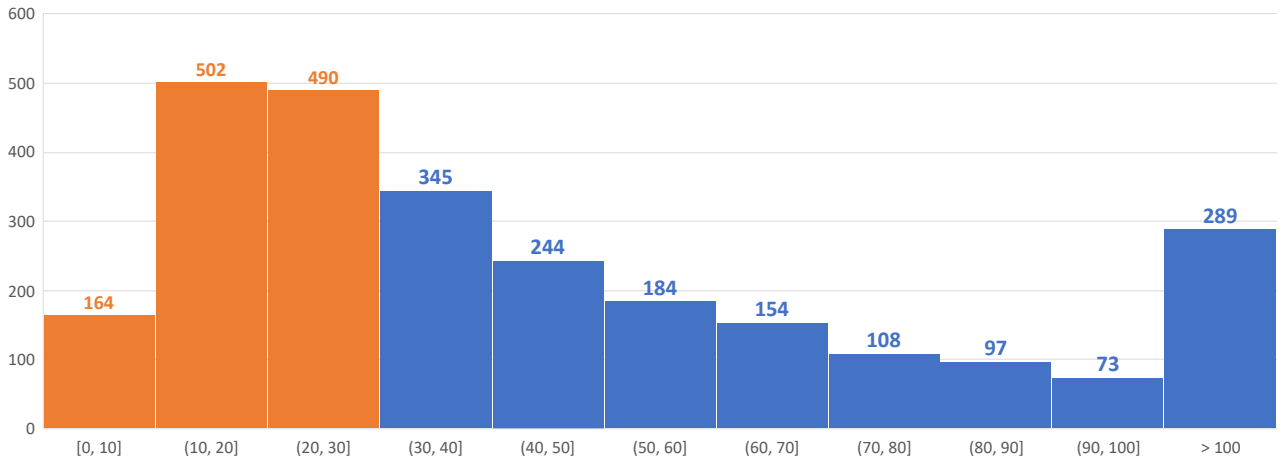
Graphique n°5 : distribution des mentions de la troisième année de licence en fonction de leurs effectifs en 2023



Source : mission à partir de DATA ESR, SIES, MESR

Lecture : 569 mentions de licences ouvertes en 2023 comprennent plus de 100 étudiants en troisième année.
Les histogrammes en orange correspondent aux mentions à faibles effectifs

Graphique n°6 : distribution des mentions de la deuxième année de master en fonction de leurs effectifs en 2023



Lecture : 289 mentions de masters ouverts en 2023 comprennent plus de 100 étudiants en deuxième année.
Les histogrammes en orange correspondent aux mentions à faibles effectifs

Indicateurs liés à l'objectif n° 6 « part des mentions à faibles effectifs » du projet annuel de performance du programme 150 formations et recherches universitaires

Historique des valeurs

	Mentions à faibles effectifs Licence inférieur à 50		Pour info : Étudiants inscrits dans les mentions à faibles effectifs Licence : inférieur à 50		Part des mentions à faibles effectifs Master : inférieur à 30		Part des étudiants inscrits dans les mentions à faibles effectifs Master : inférieur à 30	
	Part en %	Nombre	Part en %	Effectifs	Part en %	Nombre	Part en %	Effectifs
Réalisé 2006	31,5	436	6,7	12 229	32,9	567	7,9	9 336
Réalisé 2007	31,9	460	7	12 736	32,3	563	7,5	9 263
Réalisé 2008	33,1	473	7,5	12 998	31,7	538	7	8 765
Réalisé 2009	33,7	475	7,9	13 197	31	527	6,5	8 249
Réalisé 2010	35,7	500	8,7	14 199	29,3	500	6,2	8 308
Réalisé 2011	35,6	493	9,4	14 143	25,7	470	4,7	7 406
Réalisé 2012	36,7	501	8,6	14 241	25,9	466	5,2	7 915
Réalisé 2013	35	461	7,8	12 983	25,7	476	5,2	7 849
Réalisé 2014	35,4	465	7,8	12 880	27,6	483	5,8	7 887
Réalisé 2015	35,7	464	7,8	13 017	29,8	535	6,7	8 899
Réalisé 2016	33,9	441	7,2	12 414	35,2	705	8,8	11 814
Réalisé 2017	31,5	396	6,5	11 475	36	789	9,8	13 350
Réalisé 2018	30,8	392	6,2	11 385	41	986	12,1	16 702
Réalisé 2019	29,5	377	6	11 063	43,4	1 140	14	19 725
Réalisé 2020	26,1	457	6,4	12 379	38,2	1 298	13,6	20 318
Réalisé 2021	27	353	5	10 438	41,3	1 141	13,0	19 923
Réalisé 2022	27,9	367	5,1	10 790	40,7	1 148	13,2	20 231
Réalisé 2023	30,4	440	6,7	12 963	42,9	1 232	14,6	21 750
Réalisé 2024	33,5	487	7,6	14 172	44,4	1 290	15,1	22 504

Source : SIES, MESR

Évolution des effectifs de l'enseignement supérieur et progression du privé

Jusque dans les années 2000, la forte croissance du nombre d'étudiants (multipliés par huit entre les années 1960 et 2010) résulte du dynamisme démographique des années 1950 et 1960 conjugué à une hausse du nombre de bacheliers, mais également de l'allongement des études supérieures et de l'afflux d'étudiants étrangers[1]. L'afflux des nouveaux entrants a été majoritairement absorbée par une diversification des formations publiques, notamment les sections de techniciens supérieurs (STS) et les diplômes universitaires de technologie (DUT).

Ainsi, avant les années 2000, l'enseignement supérieur privé, traditionnellement orienté vers des secteurs spécifiques (commerce, arts, paramédical) trouvait sa place à côté du secteur public sans tension majeure.

Entre les années 2000 et 2010, l'enseignement supérieur privé accueille environ 80 % des nouveaux étudiants. En 2010, ils sont 409 000 et représentent ainsi presque 18 % des étudiants[2]. Pour autant, les établissements accueillant ce public entrent peu en concurrence avec les universités, en proposant des formations axées sur la professionnalisation et des promotions réduites (en particulier les écoles de commerce). Du côté des instituts catholiques (qui proposent pour l'essentiel des diplômes conventionnés avec les universités), les effectifs progressent de 38 % entre 2005 et 2011, avec 25 000 étudiants sur l'ensemble du territoire[3].

Depuis 2010, les effectifs de l'enseignement supérieur privé ont quasiment doublé avec 790 000 étudiants en 2023-2024, soit 26,6 % des étudiants[4]. Ils sont particulièrement progressés depuis 2018 dans le privé, soit + 34 %, quand ceux du secteur public ont à peine augmenté[5]. En effet, la loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel a fortement contribué au développement de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. La remarquable hausse de cette modalité de formation sur la période 2019-2023 (+ 113 %) résulte principalement de la hausse du nombre d'apprentis du supérieur (de 203 846 en 2019 à 635 825 en 2023-224 soit + 212 %)[6]. Cette augmentation est largement portée par les formations préparant au BTS (un tiers des apprentis du supérieur, cf. graphique n° 1) et le secteur privé (83 % des apprentis sont inscrits dans un CFA privé[7]).

Au final, en 2023, les étudiants ne sont plus que 54 % à être inscrits dans des formations universitaires (cf. tableau n° 4) contre 70 % dans les 1960 à 1990 même si les effectifs universitaires ont progressé et poursuivent leur hausse en particulier en licence (cf. tableau n° 5).

Tableau n° 4 : comparaison du nombre d'étudiants inscrits à l'université et dans le privé, en milliers

	1990-91	2010-11	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22	2022-23	2023-24
Etudiants en France	**1 717**	**2 349**	**2 755**	**2 807**	**2 896**	**2 979**	**2 937**	**2 965**
dont dans les universités	1 160	1 421	1 615	1 635	1 650	1 657	1 598	1 604
% dans les universités	*68%*	*60%*	*59%*	*58%*	*57%*	*56%*	*54%*	*54%*
dont dans le privé	224	447	590	617	670	742	768	790
% dans le privé	*13%*	*19%*	*21%*	*22%*	*23%*	*25%*	*26%*	*27%*

Source : SIES (2025), État de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en France, n°18.

[1] SIES (2015). L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France, n°8.

[2] SIES (2011). Les effectifs d'étudiants dans le supérieur en 2010 : l'augmentation se poursuit, note d'information n°11-14.

[3] IGAENR (2015). L'enseignement supérieur privé : propositions pour un nouveau mode de relations avec l'État, rapport n°2015-047.

[4] SIES (2024). Les effectifs étudiants de l'enseignement supérieur en 2023-2024, note flash.

[5] SIES (2025), État de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en France, n°18.

[6] DEPP (2020). L'apprentissage au 31 décembre 2019, note d'information n°20.27 et DEPP (2024). L'apprentissage au 31 décembre 2023, note d'information n°24.28.

[7] DEPP (2025). Repères et références statistiques.

Tableau n°5 : évolution du nombre d'étudiants par niveau à l'université

Années	DUT/BUT	Formations de santé	Licence	Licence professionnelle	Master	Doctorat	Total LMD
2014-2015	117 107	172 730	593 387	49 866	301 243	52 883	1 287 216
2022-2023	108 139	173 693	695 028	45 804	303 788	53 066	1 379 518
Évolution en %	**– 8**	**+ 1**	**+ 17**	**– 8**	**+ 1**	**0**	**+ 7**

Source : principaux diplômes et formations préparés dans les établissements publics sous tutelle du ministère en charge de l'enseignement supérieur, base SISE accessible via DataESR. Champ : universités

Une caractéristique du secteur privé de l'enseignement supérieur est sa complexité au regard, d'une part, des statuts des établissements (et leur caractère lucratif ou non), d'autre part, des liens entretenus avec l'État, que ce soit par les établissements ou au niveau des formations.

Le cadre juridique relatif à la délivrance de formations s'appuie sur plusieurs dispositions issues de trois codes, ce qui ne facilite pas sa compréhension : le code de l'éducation (qui pose le principe de liberté d'enseignement pour l'enseignement supérieur), le code du travail (pour l'apprentissage) et le code de la consommation s'agissant du contrat qui lie l'étudiant à l'établissement (le droit commun des contrats organise les relations entre un client et une entreprise). Quant à la reconnaissance des formations par l'État, elle peut s'effectuer aussi bien au niveau de l'établissement lui-même que directement de la formation. Elle relève aussi de la compétence de deux ministères différents selon les mécanismes et les reconnaissances apportées. Le ministère en charge du travail est ainsi responsable de la certification Qualiopi[97]. Dès 2015, l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) qualifiait le mécanisme de reconnaissance des établissements et formations « *d'imbroglio juridique* »[98]. La situation a peu évolué aujourd'hui, alors que les enjeux sont immenses.

Ainsi, comme le résume le rapport parlementaire sur l'enseignement supérieur privé à but lucratif de 2024[8], l'augmentation de l'offre privée de formations initiales d'enseignement supérieur résulte d'une conjonction de facteurs structurels et conjoncturels :

- une forte augmentation du nombre d'étudiants et une capacité limitée des universités à pouvoir les absorber ;
- la réforme de l'apprentissage ;
- le niveau des investissements (publics et privés), encouragé par la financiarisation du secteur ;
- une stratégie de développement des établissements privés reposant sur une hausse des effectifs induisant notamment :
  - le ciblage de secteurs de formations nécessitant peu d'investissements (tertiaire) et/ou peu concurrentiels avec une offre publique rare et parfois perçue comme ultra-sélective (arts, design, numérique),
  - une confusion entretenue sur le degré de reconnaissance des formations proposées (avec des intitulés portant à confusion entre « bachelor », terme international ou « mastère ») et leur place sur les plateformes nationales (Parcoursup, Monmaster),
  - une stratégie de communication agressive (salons, appels téléphoniques, inscription avant les résultats nationaux).
- l'absence de régulation du secteur, que ce soit au niveau territorial ou national.

[8] Béatrice Descamps et Estelle Folest (2024). L'enseignement supérieur privé à but lucratif, rapport d'information de l'Assemblée nationale, commission des affaires culturelles et de l'éducation.

Annexe 8

Chronologie de la réglementation, des programmes et appels à projets relatifs aux questions de formation des universités

1966	1968	1970…	1984	1984	1985	1987	1989	1990	1994	1997	1998	1999	1999	1999
	Loi Faure		Loi Savary											
IUT	Loi Faure	Professionnalisation	Loi Savary	CNE	Magistère	Erasmus	Contrats quadriennaux	IUP	Schémas régionaux	Arrêtés Bayrou	Déclaration de la Sorbonne	Licence professionnelle	Campagnes d'habilitations	Processus de Bologne
Création des instituts universitaires de technologie (IUT)	Création des universités, du CNESER et du CCU (ancêtre CNU) mais la définition des diplômes reste une prérogative ministérielle. Avant la mise en place de la contractualisation à la fin des années 1980 : procédure centrale d'habilitation essentiellement disciplinaire : un expert disciplinaire auprès du ministère formule un avis, un groupe d'experts classe les projets, les bureaux de la DGESR vérifient la conformité avec les maquettes nationales, l'ensemble des formations de même niveau pour une discipline est examiné simultanément (vagues d'habilitations).	Création de plusieurs diplômes professionnalisant : MST, MSG, MIAGE, MSBM, DESS… dans les années 1970	Article 17 : « Les diplômes nationaux délivrés par les établissements sont ceux qui confèrent l'un des grades ou titres universitaires dont la liste est établie par décret pris sur avis du conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (…) Les règles communes pour la poursuite des études conduisant à des diplômes nationaux, les conditions d'obtention de ces titres et diplômes, le contrôle de ces conditions et les modalités de protection des titres qu'ils confèrent, sont définis par le ministre de l'éducation nationale… »	Création du CNE. Promotion d'une culture d'évaluation mais sans modification des procédures d'habilitation et d'évaluation par le ministère	Création des magistères	Programme Erasmus	Création des contrats quadriennaux entre l'État et les universités et apparition de la notion de « politiques d'offre de formation »	Création des instituts universitaires professionnalisés (IUP)	Lancement des schémas régionaux de l'enseignement supérieur et de recherche sous le double pilotage des recteurs et des préfets de région.	Arrêtés Bayrou (semestrialisation, unité d'enseignement professionnel, capitalisation des UE, etc.)	Déclaration de la Sorbonne pour créer un espace européen de l'enseignement supérieur	Création de la licence professionnelle	Campagnes d'habilitations par vagues, avec circulaire DES qui fixe les grands axes et les règles de la campagne, indique les priorités du ministère en matière d'offre de formation et incite à une stratégie pédagogique de l'établissement.	Lancement du processus de Bologne : déclaration de Bologne. Promotion d'un système de diplômes « 3-5-8 » qui devient ensuite Licence-Master-Doctorat

Réglementation
Evaluation et contractualisation
Programmes et cadres généraux
Incitations et appels à projet

Voir également : https://prezi.com/p/4eg2rj84pnqf/?present=1

Source : mission

2000	2002	2006	2006	2007	2007	2009	2009-2012	2012	2013	2013	2013
				Loi Pécresse					Loi Fioraso		
Statégie de Lisbonne	Espace européen de l'enseignement supérieur	LMD	Rapport Université-Emploi	Loi LRU	AERES	PIA	RCE	IDEFI	Accréditation des établissements	HCERES	P2CA
Stratégie de Lisbonne : faire de l'Europe l'économie de la connaissance la plus compétitive au monde	Décret « espace européen de l'enseignement supérieur » puis arrêté créant le grade de master recherche ou professionnel (reprenant encore la distinction entre DEA et DESS). « L'application nationale aux études supérieures et aux diplômes nationaux de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur se caractérise par : 1° Une architecture des études fondée principalement sur les trois grades de licence, master et doctorat ; 2° Une organisation des formations en semestres et en unités d'enseignement ; 3° La mise en oeuvre du système européen d'unités d'enseignement capitalisables et transférables, dit " système européen de crédits - ECTS " ; 4° La délivrance d'une annexe descriptive aux diplômes dite " supplément au diplôme " afin d'assurer, dans le cadre de la mobilité internationale, la lisibilité des connaissances et aptitudes acquises. »	Mise en œuvre du LMD	Rapport Hetzel « de l'université à l'emploi »	Formalisation de la mission d'insertion professionnelle avec la loi du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU)	Création de l'AERES, qui note les formations et installe un processus codifié d'évaluation des formations : auto-analyse par les responsables de formation (mention et spécialité) à partir d'une grille d'auto-évaluation ; navette avec le CEVU, évaluation par l'AERES. L'AERES évalue les formations existantes mais c'est le ministère qui statue pour les créations.	Rapport Juppé-Rocard puis lancement des programmes d'investissement d'avenir (PIA)	Responsabilités et compétences élargies. Ressources pour développer son offre et ses ressources propres	Appel à projets IDEFI (initiatives d'excellence en formations innovantes) pour « préfigurer les futures formations universitaires de l'enseignement supérieur français »	Loi du 22 juillet 2013 : la procédure d'habilitation est remplacée par une procédure d'accréditation de l'établissement pour la durée du contrat pluriannuel avec l'État.	Création du Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES) qui se substitue à l'AERES, après les Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche.	Initiation par la DGESIP du MESR du projet de connaisance des coûts des activités (P2CA)

2014	2014	2015	2016	2017	2018	2018	2018	2019	2019	2019	2019
			Loi Mandon		Loi ORE	Loi Choisir son avenir professionnel					
Cadre national des formations	CMQ	STRANES	Loi master	NCU	Orientation et réussite des étudiants	Choisir son avenir professionnel	Universités européennes	DSG	IDEFI	Circulaire élaboration des diplômes	TIP
L'arrêté du 22 janvier 2014 fixant les modalités d'accréditation des établissements d'enseignement supérieur emporte habilitation de ce dernier à délivrer des diplômes nationaux dont la liste des mentions est annexée à l'arrêté. Les spécialités de licence et master sont supprimées au profit des parcours et mentions. Code de l'éducation, article L613-1 : « Le contenu et les modalités de l'accréditation des établissements sont fixés par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur, après avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche. L'accréditation, par son contenu et ses modalités, prend en compte le lien entre enseignement et recherche au sein de l'établissement, la qualité pédagogique, la carte territoriale des formations, les objectifs d'insertion professionnelle et les liens entre les équipes pédagogiques et les représentants des professions concernées par la formation (…) »	AAP Campus des métiers et des qualifications suite à la loi du 8 juiillet 2023 de Refondation de l'Ecole	Stratégie nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche et Livre blanc	Loi du 23 décembre 2016 permettant un concours ou un examen de dossier à l'entrée du master	AAP PIA NCU « L'action « Nouveaux cursus à l'université » a pour objectif de soutenir les universités, les écoles et les regroupements d'établissements qui souhaitent diversifier leur offre de formation afin de répondre aux enjeux auxquels est confronté le système français d'enseignement supérieur »	Loi n°2018-166 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants qui porte notamment création de Parcoursup et de la création d'un observatoire de l'insertion professionnelle dans chaque université.	Loi du 5 septembre 2018 « pour la liberté de choisir son avenir professionnel » qui prévoit que les diplômes universitaires soient décrits en blocs de compétence pour être enregistrés au RNCP	Lancement des universités européennes : phase pilote	Dialogue stratégique et de gestion (DSG) initiés par le ministère	Initiatives d'excellence en formations innovantes (IDEFI). Lancé en 2011 et doté de 150 M€ pour 36 projets, complété par un IDEFI – N (numérique) en 2015 pour 12 projets. Clôturé en 2019.	Circulaire du 15 septembre 2019 sur les modalités d'élaboration et de délivrance des diplômes nationaux https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/bo/19/Hebdo35/ESRS1927147C.htm	Pôles pilotes de formation des enseignants et de recherche pour l'éducation (dans le cadre de l'AAP territoires d'innovation pédagogique du PIA 3). Lancé en 2019 pour dix ans, trois pôles (consortiums universitaires) sélectionnés pour une enveloppe de 90 M€.

2019	2019	2019	2020	2021	2021	2021	2021	2023	2023	2024	2024
Dispositifs territoriaux pour l'orientation	Campus connectés	SFRI	Grades	BUT	CMA et GPEC de la Nation	DEMOES	ASDESR	Circulaire élaboration des diplômes	COMP	Acte II de l'autonomie	Higher education package
Dispositifs territoriaux pour l'orientation vers les études supérieures (PIA 3). Lancé en 2019 et doté de 71 M€ pour 14 projets initiaux sélectionnés. Fin prévue en 2031.	Campus connectés (PIA 3). Lancé en 2019, 89 projets de campus connectés sélectionnés en trois vagues pour une enveloppe de 25 M€. Le financement du dispositif a été relancé en 2025.	AAP Structuration de la formation par la recherche dans les initiatives d'excellence (SFRI). Lancé en 2019 avec une dotation de 500 M€, afin de rassembler les formations de master et de doctorat autour des laboratoires de recherche de haut niveau dans les universités labellisées Idex ou Isite.	Grades de licence pour des bachelors	Création du bachelor universitaire de technologie (BUT) qui remplace du diplôme universitaire de technologie (DUT)	GPEC de la Nation et France 2030 dont notamment l'AAP Compétences et métiers d'avenir (CMA). Lancé en décembre 2021 et doté de 2,5 Md€ pour la période 2021-2025, pour 182 projets de formation depuis le début du dispositif.	AAP Démonstrateur numérique dans l'enseignement supérieur (DEMOES). Lancé en 2021 avec une dotation de 100 M€ pour 17 projets sélectionnés pour une durée de quatre ans.	Accélération des stratégies de développement des établissements d'enseignement supérieur et de recherche (ASDESR). Lancé en 2021 (PIA 4) et doté de 200 M€ pour 44 projets lauréats, pour une durée de 6 à 10 ans.	Circulaire du 7 mai 2023 sur les modalités d'élaboration et de délivrance des diplômes nationaux https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/bo/2023/Hebdo22/ESRS2312764C	Contrats d'objectifs de moyens et de performance (COMP) initiés par le ministère	Démarches initiées par le ministère visant à un acte II de l'autonomie	Higher education package : qui concerne l'assurance qualité, les carrières des enseignants et le diplôme européen

Tableau n° 6 : principaux appels à projets concernant l'offre de formation

Appel à projet	Année	Montant sur la période	Description
Initiatives d'excellence en formations innovantes (IDEFI)	2011 PIA1	150 M€	Pour 36 projets, complété par un IDEFI – N (numérique) en 2015 pour 12 projets. Clôturé en 2019
Nouveaux cursus à l'université (NCU)	2017 PIA3	326 M€	Pour aider les universités à diversifier leur offre de formation, dans le cadre de 36 projets répartis sur 71 établissements. Fin prévue en 2028
Dispositifs territoriaux pour l'orientation vers les études supérieures (DTO)	2019 PIA3	71 M€	14 projets initiaux sélectionnés. Fin prévue en 2031
Pôles pilotes de formation des enseignants et de recherche pour l'éducation	2019 PIA3	90 M€	Dans le cadre de l'AAP territoires d'innovation pédagogique du PIA 3, pour dix ans, trois pôles (consortiums universitaires) sélectionnés
Campus Connectés	2019 PIA3	25 M€	89 projets de campus connectés sélectionnés en trois vagues. Le financement du dispositif a été relancé en 2025
Structuration de la formation par la recherche dans les initiatives d'excellence (SFRI)	2019 PIA3	500 M€	Pour rassembler les formations de master et de doctorat autour des laboratoires de recherche de haut niveau dans les universités labellisées IDEX ou I-SITE
Démonstrateur numérique dans l'enseignement supérieur (DEMOES)	2021 PIA3	100 M€	Pour 17 projets sélectionnés pour une durée de quatre ans
Accélération des stratégies de développement des établissements d'enseignement supérieur et de recherche (ASDESR)	2021 PIA4	200 M€	44 projets lauréats, pour une durée de 6 à 10 ans pour renforcer les capacités stratégiques des établissements.
Compétences et métiers d'avenir (CMA)	2021 France 2030	2,5 Mds€	Pour la période 2021-2025, pour 182 projets de formation depuis le début du dispositif

Source : mission

Voir également le Rapport relatif à la mise en œuvre et au suivi des investissements d'avenir, annexe au projet de loi de finance 2025