

Enseignement supérieur : autonomie, comparaison, harmonisation

Rapport au Président de la République

1995-1999

© La Documentation française – Paris, 1999

ISBN : 2-11-004419-5

En application de la loi du 11 mars 1957 (article 41) et du Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992, toute reproduction partielle ou totale à usage collectif de la présente publication est strictement interdite sans l'autorisation expresse de l'éditeur.

Il est rappelé à cet égard que l'usage abusif et collectif de la photocopie met en danger l'équilibre économique des circuits du livre.

Sommaire

Le temps de l'harmonisation	5
Première partie	
UNE NÉCESSAIRE CONCERTATION	13
<i>Qu'est-ce qu'un site universitaire ?</i>	15
<i>Le site lyonnais</i>	15
<i>Le site normand</i>	21
<i>Le site d'Aix-Marseille</i>	25
Deuxième partie	
DES ÉCHANGES D'EXPÉRIENCES CONSTRUCTIFS	29
L'évaluation de différents types d'établissements	
<i>La dimension universitaire des IUFM</i>	32
<i>Les universités de technologie</i>	40
<i>Les écoles de l'enseignement supérieur privé relevant du ministère de l'Agriculture</i>	43
<i>Le programme Méditerranée</i>	52
<i>L'université nouvelle de Bretagne-Sud</i>	58
<i>L'université française du Pacifique</i>	61
Une ouverture sur l'étranger	
<i>Les relations internationales du Comité</i>	68
<i>Les formations supérieures soutenues par la Fondation France-Pologne</i>	72
Troisième partie	
DES COMPARAISONS BÉNÉFIQUES	75
Des évaluations thématiques avec cotation	77
<i>L'évaluation des formations à la pharmacie</i>	78
<i>L'évaluation du 3^e cycle de médecine générale</i>	83
Des analyses transversales	91
<i>La pratique du sport par les étudiants</i>	91
<i>La valorisation de la recherche</i>	97
<i>Les formations à l'environnement</i>	101

ANNEXES	105
Annexe 1	
Publications du CNE (décembre 1995-septembre 1999)	107
Annexe 2	
Composition du Comité national d'évaluation	111
Annexe 3	
Les consultants du Comité	113
Annexe 4	
Composition du Secrétariat général	115

Le temps de l'harmonisation

Le Comité national d'évaluation (CNE), dont la mission est l'évaluation des établissements publics à caractère scientifique culturel et professionnel, a terminé en 1996 par l'université de Paris II – Assas l'évaluation de toutes les universités françaises qu'il avait commencée en 1986 par l'université Louis-Pasteur de Strasbourg. Un bon nombre d'écoles d'ingénieurs ont aussi été évaluées sur cette même période et certaines universités ont fait l'objet d'une seconde évaluation.

La loi confère à ces établissements « la personnalité morale » et « l'autonomie pédagogique et scientifique, administrative et financière » (*cf.* Loi n° 84-52 du 26 janvier 1984).

Cette *autonomie* a une double contrepartie, *l'évaluation et la coopération* :

- **l'évaluation**, qui implique une participation active de l'établissement et nécessite un regard extérieur ;
- **la coopération**, qui accroît l'efficacité mais ne se développe que rarement de façon spontanée et pérenne, et nécessite une action incitative de la part de l'État.

Depuis 1995, le CNE a décidé de mener ses évaluations en procédant à des regroupements par site géographique, par type d'établissement, par thème disciplinaire, et en développant des méthodologies adaptées. Il porte aussi une attention particulière aux implantations des grands organismes de recherche et à l'environnement économique, industriel, social et culturel des établissements.

Le CNE est ainsi à même de faire des comparaisons et d'en tirer des informations conduisant à des recommandations de portée générale.

Les rapports du CNE sont publics. Ils sont aussi accessibles sur Internet. Ceci contribue utilement à susciter une dynamique de créativité et d'échange par la mutualisation des expériences.

Une nécessaire concertation

L'évaluation institutionnelle des établissements est faite, chaque fois que cela est possible, dans le cadre global de l'évaluation du potentiel d'enseignement supérieur d'un *site universitaire*, le site étant défini comme un bassin de recrutement des bacheliers et un espace où s'établissent des relations privilégiées entre établissements d'enseignement supérieur publics

et privés, généralistes et professionnels, ainsi qu'avec les organismes de recherche, les entreprises et tous les acteurs de la vie publique.

Point n'est besoin de rappeler l'importance de la Conférence des présidents d'université (CPU) et des instances de concertation que les présidents des établissements d'enseignement supérieur mettent en place pour coordonner leurs actions. À l'échelle du site, des conférences régionales des présidents d'université ont aussi vu le jour.

La nécessité, pour les établissements, d'apporter des réponses collectives à des problèmes communs a conduit à l'émergence de pôles universitaires régionaux. Leurs missions restent très ciblées par souci de ne pas empiéter sur les prérogatives et les moyens des établissements autonomes. Les domaines dans lesquels ils peuvent avoir une action utile sont pourtant larges et variés : insérer l'université dans la ville et contribuer à améliorer la vie étudiante, mener une réflexion globale sur l'urbanisme universitaire et sur les projets nouveaux, promouvoir l'action internationale, améliorer l'image de l'Université...

Pour remplir pleinement leur rôle, ces pôles universitaires auraient souvent intérêt à prendre une dimension interrégionale.

Des échanges d'expériences constructifs

Alors que sur un site les établissements sont multiples et divers, à l'échelle du pays et pour certains *types d'établissements*, comme par exemple les universités de technologie ou les instituts universitaires de formation des maîtres, le CNE a considéré qu'une évaluation d'ensemble s'imposait.

Si les missions de l'enseignement supérieur définies par la loi sont valables pour tous les établissements, bon nombre d'entre eux, plus spécialisés, ont des objectifs identiques et bien définis. L'évaluation de l'ensemble des établissements d'un même type fait apparaître tout l'intérêt qu'ils ont à mieux se connaître et à échanger. Des exemples notoires le prouvent, comme celui des universités de technologie où l'établissement pilote de Compiègne a engendré ceux de Sévenans et de Troyes.

Nombreuses sont les écoles qui ont vu récemment l'intérêt de s'organiser en réseau. La récente évaluation des sept écoles dépendant du ministère de l'Agriculture démontre l'efficacité d'actions coordonnées.

L'évaluation des établissements français du pourtour méditerranéen a démontré aussi pour eux l'utilité d'échanger, car ils sont confrontés à des problèmes qui ont de larges secteurs communs.

Il en est de même pour les instituts universitaires de formation des maîtres, qui remplissent la même mission avec une grande diversité d'approches liée à l'histoire et aux contextes locaux, et qui ont créé avec la Conférence de leurs directeurs leur propre instance de réflexion et de concertation.

Toutes les universités nouvelles ont été évaluées par le CNE,

conformément à la loi. La dernière évaluation en date est celle de l'université de Bretagne-Sud qui, si elle offre d'indéniables similitudes avec ses devancières, s'inscrit dans un tout autre contexte politique et démographique, si bien que l'on peut la qualifier d'université nouvelle d'une autre génération.

Enfin, l'évaluation de l'université française du Pacifique, atypique par sa bipolarité, a été menée au moment opportun de la création, sur la base de ses deux centres, de l'université de Polynésie française et de l'université de Nouvelle-Calédonie. Cette évaluation pourra s'inscrire dans le cadre des évaluations des universités d'Outre-Mer.

Ces échanges d'expériences sont tout aussi utiles avec l'étranger. Si les *relations internationales* des établissements font toujours l'objet d'une grande attention de la part du CNE lors de leur évaluation, le Comité lui-même a une activité internationale qui est indispensable. Associé à d'autres instances étrangères, notamment dans le cadre de programmes européens, il a ainsi l'opportunité de comparer sur le terrain des méthodes et des approches différentes. D'autre part, le CNE est sollicité pour apporter son expérience et aider à la mise en place d'instances d'évaluation, en particulier dans les pays francophones comme la Côte-d'Ivoire et Madagascar, mais aussi en Amérique latine et au Japon.

Des comparaisons bénéfiques

L'enseignement supérieur se compose, pour l'essentiel, de cursus portant sur de grandes thématiques et conduisant à des diplômes reconnus. Une *évaluation exhaustive par thème disciplinaire* présente le grand avantage de permettre d'observer les méthodes et les moyens mis en œuvre pour atteindre un même objectif.

C'est ainsi qu'ont été évalués la formation des pharmaciens et le 3^e cycle de médecine générale, et qu'a été récemment engagée la phase préliminaire de l'évaluation des mathématiques appliquées.

Ces évaluations sont comparatives et font l'objet de cotations. Ainsi apparaissent clairement la diversité et la spécificité de chacune des filières, très dépendantes de l'histoire, de leur environnement scientifique et de la volonté des responsables des établissements qui les portent. D'autre part, la mise en perspective internationale va de soi car le CNE fait appel à bon nombre d'experts étrangers.

À condition de ne pas tomber dans le piège grossier et médiatique d'un classement global, mais en discernant les forces et les faiblesses dans des secteurs bien ciblés, les résultats de ces évaluations se révèlent très riches, et sont exploitables pour améliorer les prestations et optimiser les moyens entre établissements voisins, par exemple en favorisant la mobilité des étudiants pour suivre et valider des modules de cursus qui ne peuvent être correctement enseignés partout.

En regroupant l'ensemble des observations et des cotations d'une filière, on dispose d'indicateurs qui peuvent être utiles pour le pilotage d'une

politique nationale conduisant à l'amélioration de l'efficacité et de la qualité, et prenant en compte la situation de la France parmi les pays comparables en Europe.

Enfin, certaines préoccupations communes aux établissements d'enseignement supérieur méritent aussi de donner lieu à des *analyses transversales* attentives. Cela a été le cas pour « la pratique du sport par les étudiants » et pour « la valorisation de la recherche », dont le CNE s'est attaché à dresser un état des multiples structures, ainsi que pour « les formations à l'environnement » dont l'évaluation a été demandée par le ministère de l'Aménagement du Territoire et de l'Environnement.

Évaluer la contractualisation

Axe majeur de la modernisation des services de l'État, souhaitée dès 1975 par les présidents d'université, la politique contractuelle inscrite dans la loi qui organise l'enseignement supérieur a pris son véritable essor à partir de 1989.

Si, dès 1983, l'État a conclu avec les universités des contrats dans le domaine de la recherche, c'est en 1989 que la contractualisation a été étendue à l'ensemble des aspects de la vie universitaire.

Depuis cette date, la démarche contractuelle n'a cessé d'évoluer tout en préservant ses deux objectifs premiers : favoriser la véritable autonomie des universités, les responsabiliser autour d'un projet et instaurer des relations nouvelles entre l'État et les établissements en renonçant au mode autoritaire et en inscrivant ces relations dans la durée (périodes de quatre ans).

Aujourd'hui la démarche se pérennise (certaines universités vivent leur troisième période contractuelle) et s'amplifie (elle intéresse l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur : universités, écoles d'ingénieurs, grands établissements, IUFM).

Or, il ne peut exister de véritable politique contractuelle sans évaluation des engagements et des réalisations des deux partenaires. Évaluer le contrat, c'est lui reconnaître une légitimité en tant qu'outil majeur de la politique de développement de l'enseignement supérieur.

Le CNE qui, jusqu'à présent, s'est attaché à une évaluation globale, de site ou thématique, des établissements, a également pour mission d'apprécier la réalisation des objectifs inscrits dans les contrats, tant au niveau de l'établissement qu'au niveau de l'État.

Cette évaluation doit aller au-delà de la simple analyse quantitative, à partir d'indicateurs de résultats inscrits ou non dans le contrat, et dépasser une approche parcellaire et normative. Pour cela, il convient qu'elle prenne en compte les aspects qualitatifs des engagements contractuels.

La chance de l'internationalisation

La structuration des cursus par souci d'*harmonisation* à l'échelle de

l'Europe va permettre d'intensifier les échanges. Les établissements doivent s'organiser pour accroître leur présence et leur efficacité dans les programmes européens.

Cette *harmonisation* est aussi une chance qui doit être saisie pour catalyser les grandes possibilités d'amélioration de notre enseignement supérieur que peuvent offrir les mises en réseau entre établissements de l'hexagone et, pour raison de simplicité, entre ceux d'un même site régional ou interrégional.

Comment, en effet, considérer à juste raison qu'une partie d'un cursus peut et doit être validée à l'étranger et, dans le même temps, se priver d'une telle organisation entre établissements voisins ?

De tels réseaux existent dans certaines spécialités. Ils nécessitent la mobilité des étudiants et d'enseignants pour un temps limité. Ils n'enlèvent rien à l'établissement principal auquel l'étudiant est inscrit, pas plus qu'à l'établissement prestataire du service, car un bon partenariat se fait toujours avec réciprocité.

Les efforts accomplis à l'échelle de l'Europe portent déjà leurs fruits. Il va en résulter que les actions de coopération entre les établissements de pays de l'Union européenne devront être traitées comme des actions entre établissements du territoire national.

Dans ce contexte, il faut veiller à ce que cela ne conduise pas à négliger les relations avec les autres pays du monde, où une forte demande potentielle existe et doit être satisfaite, et vers lesquels des actions volontaristes doivent être entreprises. Cela vaut aussi pour le CNE, très souvent sollicité pour aider à la mise en place et accompagner les instances d'évaluation en gestation dans de nombreux pays.

La France doit devenir plus attractive et accueillante pour les étudiants étrangers et pour les responsables du développement de l'enseignement supérieur dans ces pays. Leur accueil doit être facilité, tant du point de vue administratif que matériel.

Vers une nouvelle donne

Alors que les effectifs étudiants n'avaient fait que croître avec une forte accélération entre 1985 et 1995, les quatre dernières années ont vu leur stabilisation et l'amorce d'une diminution.

Des travaux considérables ont été accomplis pour accueillir tous les étudiants dans les établissements existants, des établissements ont été créés (universités nouvelles, écoles d'ingénieurs, instituts universitaires de formation des maîtres...), de nouvelles filières ont été ouvertes (IUP...).

Le contexte, difficile, a nécessité beaucoup d'efforts, dans l'urgence et à tous les niveaux, pour concilier l'enseignement de masse et le maintien de la qualité. Il a aussi parfois été le prétexte à des initiatives opportunistes, telles que des délocalisations n'apportant pas toujours toutes les garanties d'un véritable enseignement supérieur, ou encore l'augmentation excessive des promotions d'écoles d'ingénieurs, en réponse certes à une incitation au plus haut niveau, mais sans discernement des spécialités où elle s'avérait nécessaire. L'insuffisance des débouchés a provoqué l'enchaînement bien connu de la poursuite d'études qui conduit à repousser le problème, parfois même jusqu'au niveau du doctorat.

La décrue des effectifs étudiants et la fin de la sectorisation des inscriptions vont ouvrir la voie à de nouveaux types de relations, à des recompositions et à une certaine clarification des missions des universités : en particulier, celle qui concerne la formation continue, y compris celle des enseignants des premier et second degrés qui sera un enjeu de plus en plus important pour les universités, lesquelles ont le devoir et auront la nécessité de s'y engager résolument.

Après une longue période où les responsables se sont évertués à freiner les afflux massifs d'étudiants qu'ils ne pouvaient décemment recevoir, ils vont maintenant au contraire être tentés de se montrer plus attractifs pour se partager une « clientèle » plus rare et, au delà, devenir, pour leur environnement régional, des lieux d'expertise et d'appui des domaines technologiques, de l'aménagement du territoire et du développement économique et culturel.

D'autre part, il est probable que, même si des déficits d'encadrement existent, la création de nouveaux emplois ne sera plus très importante. La pyramide des âges montre qu'un grand nombre de départs à la retraite va libérer des emplois dans les prochaines années. Seule, une politique de recrutement fondée sur des perspectives démographiques et scientifiques, sur des redéploiements réfléchis et objectifs, et sur la formation des futurs maîtres de conférences permettra d'en faire le meilleur usage.

Les redéploiements de moyens peuvent aussi permettre aux établissements de resserrer leurs liens avec les grands organismes de recherche, fondamentale ou finalisée, et de mieux exercer leur rôle dans les domaines de la connaissance et du développement.

Sans concertation ni volonté commune, la dynamique de l'enseignement supérieur peut conduire à une concurrence sauvage, à des délocalisations dans le but de chasser sur des terres réputées encore vierges, à l'oubli des moyens que les établissements d'enseignement technique et professionnel du second degré offrent à leur environnement, à des surenchères encouragées par des intérêts politiques locaux. Il ne pourrait alors en résulter que des surcoûts inacceptables et, pour les étudiants comme pour les stagiaires, une orientation et une formation dépendant d'une offre de proximité forcément très limitée.

Au contraire, une saine émulation peut s'établir dans le cadre d'*un développement concerté* et organisé par les établissements eux-mêmes :

– dans un espace administratif structuré par des pouvoirs qui ont un rôle à jouer à l'égard de l'enseignement supérieur : les services publics de l'État et en particulier le recteur, chancelier des universités ; les collectivités locales (ville, département, région), qui interviennent constamment non seulement pour régler des problèmes d'infrastructures, mais désormais comme partenaires des projets de développement ;

– dans un environnement économique qui n'a pas toujours de l'Université une vision claire et dont les acteurs ont besoin, pour devenir des partenaires, d'être associés à la concertation, qu'il s'agisse de formation initiale ou continue, de la recherche ou du transfert de ses résultats qui doivent être accessibles à toute entité apte à en assurer la valorisation.

On peut donc souhaiter que des instances universitaires de concertation et d'information régionales, voire interrégionales, fassent prévaloir les complémentarités sur les concurrences. Cela nécessite une évaluation qui détermine les forces et les faiblesses ainsi que les synergies existantes ou à créer, sans oublier les grands organismes de recherche qui ont des instances d'évaluation qui leur sont propres et avec lesquelles le CNE coopère.

Sur cette base, il est possible de concevoir des projets d'établissement évitant les doublons onéreux et improductifs, et apportant l'assurance, notamment pour les délocalisations, d'un enseignement supérieur digne de son nom.

L'organisation de la contractualisation des établissements par grands secteurs géographiques se prête très bien à la mise en œuvre de telles dispositions.

Les établissements d'enseignement supérieur qui, à chaque rentrée universitaire, étaient confrontés à la nécessité de faire encore plus, vont désormais pouvoir – et devoir – se consacrer à faire encore mieux.



Jean-Louis Aucouturier

Partie I

**UNE NÉCESSAIRE
CONCERTATION**

Qu'est-ce qu'un site universitaire ?

La définition d'un *site universitaire* n'est pas chose aisée : elle ne peut se limiter à celle de l'espace géographique desservi par un ou plusieurs établissements, même s'il est le lieu où se concentrent nécessairement des équipements universitaires essentiels (bibliothèques, Centre régional des œuvres universitaires, mais aussi grands équipements de recherche) et qui doivent jouer un rôle structurant important.

Cet espace est celui où s'établissent des relations entre les établissements d'enseignement publics et privés, généralistes et professionnels, entre les établissements et les structures de recherche publiques ou privées, et entre les établissements, les services de l'État en région et les collectivités locales.

Les autorités régionales se doivent d'affirmer de plus en plus clairement des politiques économiques, sociales, urbaines, et des ambitions internationales. Certes, les établissements ont des relations particulières, bilatérales, avec les collectivités, mais ils devront aussi, de plus en plus, apporter des réponses collectives, notamment dans le domaine de la recherche et de sa valorisation.

Un site, enfin, ne peut se clore sur lui-même dans ses frontières : il est en relation avec beaucoup d'autres à l'échelle nationale comme à l'échelle internationale ; il « exporte » des personnes et des activités scientifiques. À l'inverse, son attractivité fait qu'il attire des étudiants, des doctorants, des enseignants et des chercheurs, des entreprises et des services.

Le site lyonnais

La première tentative d'évaluation de site a porté sur Lyon. Les évaluations de huit établissements ont été conduites en parallèle : trois universités, l'INSA, l'ENS, l'École centrale, l'ENSSIB, l'IUFM enfin.

En même temps que les rapports d'évaluation spécifiques à ces établissements, une réflexion transversale a été menée plus précisément sur certains chapitres : la vie étudiante, la valorisation de la recherche, les bibliothèques universitaires, la politique internationale des universités lyonnaises.

Le site lyonnais présente un ensemble de formations à la fois complet, diversifié et très professionnalisé. Cependant, la carte de l'enseignement supérieur dispensé dans ces différents établissements reste très difficilement lisible, la séparation des enseignants-chercheurs entre Lyon II et Lyon III dans les années 1970 à 1990 ayant encore accentué cette illisibilité.

L'orientation des étudiants est une étape aussi délicate qu'essentielle pour leur réussite. Les universités se doivent de collaborer de façon plus étroite pour mieux informer, réduire certaines incohérences et restructurer leur offre dans certains champs disciplinaires, d'autant que la relative diminution des flux d'entrée dans les prochaines années ne pourra qu'exaspérer, dans les filières fragiles, d'inutiles concurrences.

Les collectivités locales et l'enseignement supérieur à Lyon

Les différentes collectivités ont à peu près clairement défini leur champ d'intervention respectif. La Région consacre un effort important et croissant à l'enseignement : distribution de bourses, contrats d'objectifs, aides aux technologies nouvelles ainsi qu'à la recherche. Le Conseil général a, dès 1986, centré son effort sur l'investissement immobilier. Outre plusieurs autres actions, il accorde la plus grande attention à l'IUFM, pour lequel il a répondu à diverses demandes financières. La communauté urbaine de Lyon (Courly) s'intéresse de plus en plus aux besoins des universités, s'inquiétant plus particulièrement de la réhabilitation, de la mise aux normes des bâtiments, de l'équilibre des sites universitaires à l'intérieur de cette communauté. La ville enfin, après un certain désintérêt des affaires universitaires, porte depuis une dizaine d'années un œil attentif, aigu et informé sur l'enseignement supérieur, se souciant plus précisément, à travers de nombreuses actions, de sa population étudiante.

La carte des implantations universitaires lyonnaises traduit l'éclatement géographique des différents établissements sur l'ensemble de la communauté urbaine et l'éclatement interne de chacune des universités, comme cela est fréquent dans les grandes métropoles (*cf.* carte d'implantation p. 20).

De façon générale, la communauté universitaire doit, de manière collective et en étroite liaison avec le recteur-chancelier, se saisir beaucoup plus activement qu'elle ne le fait actuellement de la réflexion et de la conduite des projets d'implantation la concernant, quels qu'en soient les financeurs et les opérateurs. Elle doit être en mesure de préciser fermement ses projets scientifiques et pédagogiques pour que les bâtiments répondent à ses besoins, l'exemple en étant la re-création d'une École normale supérieure littéraire à Lyon.

Le Pôle universitaire lyonnais

Les Lyonnais ont mis sur pied, depuis 1991, une instance de concertation et d'information réunissant les six établissements publics habilités à délivrer des thèses (les trois universités, l'École centrale de Lyon, l'Institut national des sciences appliquées de Lyon et l'École normale supérieure). Le Pôle universitaire lyonnais (PUL) s'est progressivement

donné pour mission d'animer et de coordonner l'action des établissements d'enseignement supérieur lyonnais pour faciliter leur dialogue, combler le déficit d'image des universités, réinsérer l'université dans la ville, promouvoir l'action internationale.

L'effort d'action concertée entrepris ici va très certainement dans le bon sens. Dans ce cadre lyonnais où la partition intervenue entre Lyon II et Lyon III fut particulièrement difficile, où le poids des écoles est important, la recherche d'équilibres nouveaux et de consensus grâce à la création du PUL doit être particulièrement appréciée.

Cependant, la structure du PUL reste trop fragile, trop discrète, trop dépendante des hommes qui la composent. Ainsi, son action ne se déploie pas dans de nombreux domaines où elle pourrait être fertile : la valorisation de la recherche, le développement des enseignements en alternance ou par la voie de l'apprentissage, l'urbanisme universitaire, la maîtrise des projets nouveaux, la vie étudiante.

Les établissements : leurs partenariats

Il est difficile de cerner les interactions des établissements entre eux. Les relations que nouent les enseignants, les chercheurs et les personnels sont multiples, le PUL étant le moyen de les faciliter. L'étude des cohabilitations au niveau des DEA en est un autre reflet. Lyon compte 90 diplômes d'études approfondies. L'analyse des cohabilitations des DEA est riche d'enseignement sur le site lyonnais : elle traduit des politiques d'établissement, mais aussi des comportements tranchés selon les disciplines. On peut ainsi s'étonner qu'il n'y ait, parmi ces 90 DEA, que 7 DEA cohabilités avec Grenoble I, 2 avec Grenoble II, aucun avec Grenoble III. Néanmoins, on ne peut que se féliciter de la richesse de cette formation à la recherche sur le site lyonnais.

L'intérêt de l'étude de site est de pouvoir élargir certaines évaluations qui concernent bien évidemment tous les établissements, et ainsi faire le point sur des problèmes fondamentaux communs à tous les sites universitaires.

Les bibliothèques

La situation documentaire lyonnaise est marquée par une très grande richesse de l'offre, à la fois qualitativement et quantitativement. On peut estimer à près de 3 500 000 le nombre de documents présents dans les bibliothèques lyonnaises dont 2 300 000 dans les bibliothèques d'étude et de recherche, publiques ou privées, ouvertes au public. Le site lyonnais, où la bibliothèque municipale joue un rôle majeur, occupe une place de premier plan dans le réseau documentaire national.

À Lyon, l'éclatement de la bibliothèque universitaire entre les services communs de documentation des trois universités a eu pour effet de laisser en déshérence de fait une partie du fonds patrimonial rassemblé dans une « bibliothèque centrale » au statut incertain. L'imputation de la responsabilité de sa gestion s'en est trouvée diluée par manque de clarté. Cette situation, rare, n'est malheureusement pas unique.

Plusieurs solutions ont été proposées. On peut espérer que l'installation prochaine de l'ENS-Lettres sur le site lyonnais permettra de créer une bibliothèque universitaire centrale rénovée, à laquelle les étudiants de tous les établissements auraient également accès.

La valorisation de la recherche

Le Pôle lyonnais concentre des capacités importantes en matière de recherche. On comprend ainsi que les structures se consacrant plus ou moins directement à la valorisation de la recherche y soient nombreuses. On en dénombre une quarantaine.

On peut considérer que, par rapport à la demande, il y a là pléthore. En fait, par leur disponibilité, leur souplesse et par là même leur efficacité, ces structures de valorisation pallient, sinon la carence, du moins la lourdeur du service public. Il faudrait cependant que les établissements regroupent leurs services et leurs moyens afin que les interlocuteurs extérieurs aient une image claire du service attendu et un point d'entrée bien défini.

Les relations internationales

Les relations que la communauté universitaire peut nouer avec l'étranger sont multiples : séminaires, collaborations scientifiques de personnes isolées, d'équipes, de laboratoires.

La Région et la ville de Lyon y sont depuis quelques années particulièrement attentives et concourent à cet effort par des aides financières substantielles.

Le PUL a aussi une volonté d'action internationale, avec quelques actions prioritaires. Il s'est fixé pour objectif de renforcer l'image de Lyon : il est le lien par excellence où certaines missions devraient être centralisées pour l'information internationale, pour assurer l'interface avec les laboratoires et pour promouvoir les établissements lyonnais, notamment auprès de Bruxelles ; il aiderait ainsi à remédier à l'insuffisance d'accueil des professeurs étrangers ou encore à l'insuffisance d'implication dans les programmes européens.

Les étudiants

On peut estimer à 100 000 personnes la population engagée dans l'enseignement supérieur dont 70 000 dans les trois universités. Les étudiants se répartissent sur des implantations universitaires très éclatées, à travers la ville mais aussi toute la communauté urbaine. 43 % d'entre eux sont originaires du Rhône, 73 % de la région. On compte, parmi ces étudiants, 5 100 étrangers.

Les universités et le PUL se préoccupent, à travers des actions concertées, des problèmes sociaux des étudiants. Des structures inter-universitaires d'animation existent. La *Maison de l'étudiant* semble proche de sa réalisation. L'offre de logements étudiants est quantitativement suffisante, leur localisation près des campus très inégale.

Enfin, il faut signaler la création, en 1988, de l'*Observatoire régional de l'insertion professionnelle*. Cette structure, qui n'a pas d'équivalent aussi développé dans d'autres régions françaises, est remarquablement efficace par les données qu'elle recueille et publie.

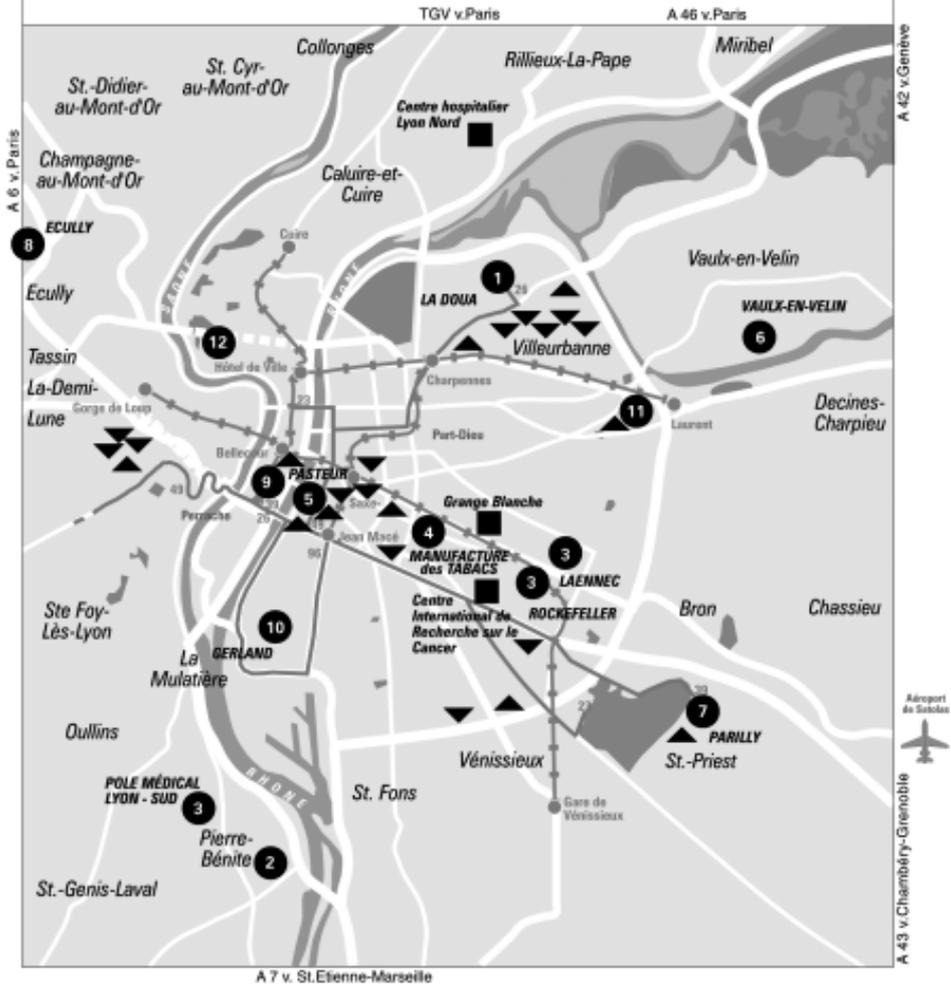
Ainsi, l'activité des étudiants, à laquelle la municipalité porte aussi un vif intérêt, est foisonnante et, malgré le relatif éloignement de certains campus, les étudiants participent largement à l'animation de la ville.

Conclusion

L'ensemble universitaire lyonnais est, en importance, le deuxième de France. Il participe à un ensemble régional particulièrement puissant : Grenoble, Saint-Étienne, voire Chambéry.

On doit regretter l'absence de coordination – ou du moins son insuffisance – entre ces différents sites régionaux. Une meilleure concertation, plus approfondie, leur permettrait de jouer un rôle plus fort dans les prises de décision des multiples intervenants responsables de l'avenir des universités. C'est pourquoi on ne peut que se féliciter de la création du Pôle universitaire lyonnais. Instrument de coordination issu de la volonté d'un dialogue régulier et de projets partagés, il représente un très réel progrès pour l'avenir de la communauté universitaire lyonnaise, tant en ce qui concerne le rôle de celle-ci dans la vie de la cité que son rayonnement, régional et international.

Les établissements universitaires du site lyonnais



- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Métro et stations principales Spas de BUS à proximité des campus Bâtiments universitaires Restaurants universitaires Résidences universitaires Campuses universitaires SITE D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR | <ul style="list-style-type: none"> 1 - Université Lyon I (Sciences - IUT A - UFRAPS) - CPE - ENSSIB - INSAL - ISTL - IRA 2 - Université Lyon I (Observatoire) 3 - Université Lyon I (Santé) 4 - Université Lyon III 5 - Université Lyon II - université Lyon III - (Le quai) 6 - ENTPE - École d'architecture 7 - Université Lyon II 8 - École centrale - École supérieure de commerce - CESMA 9 - Facultés catholiques - ISARA 10 - Extension de l'université Lyon I - École normale supérieure de Lyon 11 - Université Lyon I (IUT B) 12 - IJFM 13 - ECAM |
|---|--|

Sources : CNRS UR 260 / CROUS/ universités CNE 1996

Le site normand

Le Comité, qui a choisi d'étudier, au sein des limites de l'ancienne académie de Caen, des établissements définis à la fois négativement (situés à l'écart de l'ensemble universitaire breton) et positivement (soumis à l'attraction parisienne), a mis l'accent sur l'aménagement territorial, les relations inter-établissements et la vie étudiante. Il a pu vérifier que l'université normande, selon l'affirmation d'un de ses responsables caennais, est difficile à définir, sinon en termes d'opposition à ce dont elle est le plus géographiquement proche : l'ensemble parisien.

Alors que celui-ci, avec des effectifs étudiants stables et en large part exogamiques, est construit sur la priorité aux formations de haut niveau, avec souvent des enseignants en surnombre et des équipes de recherche bien dotées, la réalité commune aux établissements normands réside d'abord dans l'important retard à rattraper sur le plan de la formation, de la maternelle à l'université, ce qui conduit, après celle des élèves du secondaire, à une croissance rapide du nombre de ses étudiants, presque exclusivement d'origine locale. Cela se traduit par l'accent mis sur le premier cycle et le petit nombre de préparations aux grandes écoles et de DEA, comme par les difficultés rencontrées par ses équipes de recherche qui fonctionnent dans un climat incertain.

Une telle communauté de situation et de difficultés ne signifie pas pour autant une harmonisation des comportements : l'hétérogénéité constatée jusqu'à une date récente trouve son origine dans la géographie (Rouen est très proche de Paris, Caen et Le Havre cherchent moins à définir leur identité par rapport à l'agglomération capitale) et l'histoire (l'université de Caen a plus de quatre siècles d'existence, celles de Rouen et du Havre moins de quatre décennies), et la filiation directe entre Caen, Rouen et Le Havre ne facilite pas toujours les relations inter-universitaires.

Sans disparaître évidemment, la rivalité des villes a lentement fait place à la conscience d'un intérêt commun face à la menace d'un voisin d'autant plus puissant que les universités nouvelles (Cergy-Pontoise, Saint-Quentin en Yvelines, etc.) l'ont encore renforcé, et les trois universités de Caen, Rouen et Le Havre se sont, avec les deux écoles d'ingénieurs (l'Institut national des sciences appliquées de Rouen et l'Institut des sciences de la matière et du rayonnement de Caen) et les deux IUFM, donné en 1995 une structure commune sous forme du Pôle universitaire normand.

L'aménagement territorial

Le particularisme du site normand se concrétise par la multiplication des délocalisations, les départements d'IUT précédant puis accompagnant les DEUG délocalisés, les écoles d'ingénieurs et enfin les IUT de plein exercice.

L'essaimage universitaire a été inégalement maîtrisé selon les régions. La multiplication des antennes universitaires, phénomène national qui accompagne la croissance des effectifs, affecte particulièrement la région de Basse-Normandie où l'on compte cinq sites universitaires (outre Caen, Cherbourg, Alençon, Lisieux et Saint-Lô accueillent des formations d'enseignement supérieur), auxquels doit s'ajouter celui de Vire. En revanche, l'essaimage universitaire de Haute-Normandie est demeuré plus modeste : après la création de l'université du Havre, l'université de Rouen n'a délocalisé des formations qu'à Évreux. Mais il n'est pas certain que cette prudence soit durable puisque Elbeuf s'inscrit d'ores et déjà dans une carte où pourraient s'ajouter Dieppe et Eu.

Les raisons de cette situation différenciée ne tiennent ni à la structure démographique, ni à celle des villes dans les régions considérées, car ces données joueraient plutôt en faveur d'un mouvement de délocalisation en Haute-Normandie. Elles sont fondées essentiellement sur la différence de rapports de force entre les acteurs du développement universitaire et sur le retard pris par la Basse-Normandie jusqu'en 1990 dans la création de départements d'IUT. Dans ce processus, les collectivités locales (et tout particulièrement les régions) ont joué un rôle déterminant.

Les villes moyennes se sentent aujourd'hui au milieu du gué et ont besoin de construire un avenir que les universités-mères hésitent à dévoiler. L'absence de lieux de concertation forts sur les sites traduit peut-être les craintes de celles-ci d'être entraînées dans des dynamiques qu'elles redoutent de ne pouvoir maîtriser. Au moment où s'organise le Pôle universitaire normand et où une association réunit les directeurs d'IUT de Normandie en une conférence interrégionale, il convient que ces instances réfléchissent ensemble sur la carte universitaire.

Les relations entre les établissements du site normand

Pour l'ensemble des trois universités (Caen, Rouen, le Havre) et des deux écoles (ISMRA et INSAR), 2 800 enseignants-chercheurs assurent la formation de plus de 63 000 étudiants. Ces 5 établissements totalisent 120 laboratoires de recherche dont 43 associés au CNRS, 4 à l'INSERM et 1 à l'INRA. Jusqu'à une date récente, les collaborations ne résultaient que d'initiatives individuelles d'enseignants ou de chercheurs. L'examen global de la situation de l'enseignement et de la recherche en Normandie peut donner des orientations pour mieux valoriser ce potentiel important.

L'enseignement

A priori, la Normandie a un nombre suffisant de DEUG. En revanche, la qualité du recrutement en IUT risque de souffrir d'une offre supérieure à

la demande et il convient de marquer une pause dans la création de nouveaux départements.

Chaque université a développé, au fil des années, un deuxième cycle dit « fondamental » sans besoin de concertation avec ses homologues normandes, les flux importants d'étudiants justifiant la plupart du temps les créations. Pour les formations professionnalisées de second cycle, il convient à l'avenir de subordonner toutes les nouvelles créations à une politique d'implantation établie dans le cadre du Pôle universitaire normand. Il a été constaté, enfin, que les universités échangent des spécialistes pour les préparations aux concours d'enseignement.

Trois écoles doctorales normandes ont été créées ; d'autres auraient pu être mises en place. Il faut noter que, sous l'impulsion du ministère, les universités normandes ont noué de solides relations pour les DEA : 10 sont cohabilités ; ces relations peuvent être encore renforcées. L'enseignement professionnel de troisième cycle des trois universités réunies est fort d'une quarantaine de DESS. Dans ce grand ensemble, 4 DESS sont répétés et un seul est cohabilité.

La recherche

Les relations entre les universités de Normandie sont ici encore à l'état embryonnaire. Certes, des relations entre chercheurs existent à titre individuel mais peu d'initiatives ont été formalisées (4 laboratoires communs seulement). La création des écoles doctorales favorisera l'émergence d'autres entités communes.

L'importance grandissante des crédits européens dans les contrats de recherche nécessite une concertation plus étroite. Il conviendra également d'étudier les aspects de la valorisation de la recherche.

La convention de coopération : création du Pôle universitaire normand

Une convention de coopération a été signée en mars 1995 entre les trois universités, puis étendue en janvier 1996 aux deux écoles d'ingénieurs. Ce Pôle universitaire normand, décidé par les responsables universitaires normands, a reçu le soutien des préfetures de Région, des conseils régionaux et des conseils économiques et sociaux de Haute et Basse-Normandie. La cellule de concertation pour favoriser les projets est organisée selon la formule de l'association type loi de 1901 en raison de sa facilité de mise en œuvre, avec pour seuls membres adhérents les universités, les écoles d'ingénieurs, les IUFM. Ce choix n'est pas figé et il est souhaitable qu'après une période d'expérimentation satisfaisante, ce statut évolue de manière à permettre la participation de tous les acteurs économiques des deux régions.

Toutefois, si cette volonté des présidents se manifeste clairement (les contrats quadriennaux respectifs des trois universités font état de cette volonté de mise en place d'éléments de politique communs), il faut constater que, à l'exception des IUT, elle n'a pas gagné les composantes, qui conservent leurs relations traditionnelles.

Une des premières initiatives à prendre est la création d'une cellule commune ou d'un organisme adéquat, représentatif de tous les établissements de Normandie, qui serait leur unique interlocuteur auprès des commissions de l'Union européenne.

Du point de vue institutionnel, chaque université doit très rapidement pouvoir tirer profit des acquis des deux autres.

Du point de vue de l'enseignement et de la formation, une politique de concertation est essentielle pour le développement et la création de nouvelles filières (une plaquette commune des formations offertes en Normandie a été éditée).

Il serait bon également qu'au sein des commissions de spécialistes, chargées du recrutement des nouveaux enseignants, soient cooptés, en qualité de personnalités extérieures, plus d'enseignants-chercheurs des universités normandes.

La vie étudiante

Si le bilan de l'action menée laisse une impression d'insatisfaction par rapport aux défis qu'ont à relever les universités normandes, il faut avancer des recommandations aussi bien dans le domaine des moyens que dans celui des objectifs, voire des structures. Certes, à Rouen, le service de médecine préventive est actif ; au Havre, la fréquentation en APS est remarquable, mais Caen dispose de structures plus importantes. La synthèse sur la qualité de la vie étudiante, élaborée à partir des entretiens avec des étudiants, aboutit à un classement sensiblement identique, qui place Caen en tête des trois universités normandes.

Certains équipements sont insuffisants, et il faut construire ou réhabiliter dans le domaine sportif à Caen, et dans celui de la restauration universitaire à Rouen et au Havre. Le logement universitaire demande encore un effort d'investissement à Rouen et au Havre ; le plan U3M devrait permettre d'y pourvoir. Il reste à régler la question des transports, sans doute par l'amélioration des investissements.

Tous ces problèmes ne peuvent être résolus que localement, en partenariat.

Conclusion

S'il ne lui appartient pas d'esquisser des choix qui ne sont pas de sa compétence, le Comité constate que, dans la situation actuelle, la faiblesse principale des universités normandes se situe dans l'attraction des étudiants de 3^e cycle par les universités parisiennes. Plutôt qu'à l'ébauche d'une politique de carte universitaire des 1^{ers} cycles, même si celle-ci est à l'évidence nécessaire, le Pôle sera jugé sur sa capacité à dégager des orientations novatrices en matière de recherche.

Le site d'Aix-Marseille

Les premiers rapports du CNE consacrés aux trois universités d'Aix-Marseille faisaient état de la nécessaire révision de la répartition des disciplines entre les établissements existants. Le développement de l'enseignement supérieur dans les deux villes a en effet conduit à un éclatement des disciplines entre les universités et à une dispersion déséquilibrée des enseignements dans la conurbation Marseille – Aix-en-Provence – Berre l'Étang.

Il y a peu, le sentiment se fit jour que la politique propre de chacune des trois universités les avait conduites de la compétition à une concurrence génératrice d'une certaine incohérence de l'ensemble. Ce malaise, qui est particulièrement ressenti dans le domaine des sciences exactes en raison de l'évolution des effectifs d'étudiants, ne se limite pas à ce seul secteur. La mesure de ce malaise a été prise successivement par les universitaires, les villes et les collectivités territoriales, de plus en plus sollicitées pour participer financièrement à la vie des universités, et par le gouvernement qui a mis la restructuration des universités d'Aix-Marseille à l'ordre du jour des négociations engagées entre l'État et la Région dans le cadre de la préparation du prochain contrat de plan.

C'est dans ce contexte que le CNE a engagé une démarche d'évaluation qui prendra en compte la dimension du site. Cette approche est rendue possible du fait que chacun des établissements a été l'objet, dans les années 95, d'une évaluation propre s'attachant à quelques thèmes significatifs ; ces rapports rendent compte des fonctionnements et des conditions de développement des institutions considérées.

Dans une évaluation institutionnelle, la question première est celle de la réalité de la politique de chaque établissement. Dans une évaluation de site, la question majeure devient celle de la synergie des politiques d'institutions dont on ne saurait, au niveau des expertises, remettre en cause la légitimité, mais qu'il convient de replacer dans la perspective de leurs résultats cumulés. La question est alors d'apprécier les politiques menées à

l'aune de leur cohérence au niveau du site en fonction des objectifs explicités par chacune des parties prenantes.

À titre préalable, le Comité a procédé à une actualisation des données qu'il avait collectées lors de ses évaluations précédentes. Ce fut la première phase de son travail. Cette actualisation des connaissances a été, en particulier, l'occasion de réaliser une étude sur l'évolution des effectifs des étudiants depuis le dernier passage du CNE, et sur les perspectives du recrutement des enseignants-chercheurs.

Les données rassemblées montrent la complexité de l'organisation des enseignements supérieurs à Aix-Marseille, qu'il s'agisse du découpage des disciplines, de la localisation des implantations ou des stratégies de développement des établissements. Cette complexité est telle qu'elle rend peu perceptible la richesse des ressources rassemblées et qu'elle nuit à leur optimisation. De plus, elle rend difficile toute projection permettant d'appréhender les contours du développement à venir. L'étude préalable a également montré que la mise en perspective du potentiel de l'enseignement supérieur du site est d'autant plus difficile à réaliser que les trois universités ont fait des choix différents dans de nombreux domaines (organisation en composantes, pédagogie, recherche scientifique...)

Si la nécessité pour les trois universités d'avoir une approche conjointe de leurs politiques est reconnue par tous, force est de constater que la volonté affichée de trouver un principe fédérateur recouvre des intentions dont le contenu n'a pas le même sens pour chacun des acteurs. Pour certains, il s'agirait de favoriser des rapprochements, pour d'autres d'organiser une coopération, pour d'autres de mettre en œuvre un processus de fusion ou, à l'inverse, d'isoler dans une structure nouvelle certains cursus. L'hésitation sur le vocabulaire traduit la conscience qu'un simple regroupement des problèmes propres à chacun ne suffira pas à leur apporter une solution.

Cette phase d'actualisation des connaissances a fait ressortir les thèmes d'expertise qui devraient permettre de saisir les atouts et les difficultés de l'ensemble de l'enseignement supérieur du site.

Ces thèmes sont pour certains d'entre eux transversaux, en ce sens qu'il s'agit de grands objectifs que doit s'assigner toute institution universitaire : l'accueil des étudiants en premier cycle, le développement de filières professionnalisées, la collaboration avec les grands organismes de recherche, la formation continue, la politique documentaire.

Pour une seconde série d'expertises, les sujets ont été choisis parce qu'ils présentaient une double caractéristique : d'une part, les universités du site paraissent disposer, dans les domaines considérés, d'un potentiel important ou correspondant à un potentiel économique notable dans l'environnement ; d'autre part, leurs moyens ne peuvent être optimisés sans que soient confrontées les politiques de chacune d'entre elles.

L'intention du CNE n'est pas de s'engager dans une appréciation des solutions institutionnelles dont le simple énoncé risquerait de bloquer les évolutions en cours. En revanche, il lui appartient d'identifier et de clarifier des problèmes qui se posent et se poseront quel que soit le cadre administratif – c'est-à-dire le nombre d'établissements – dans lequel se développera l'enseignement supérieur du site d'Aix-Marseille. Au rang des questions majeures, on peut citer : les stratégies de recrutement des enseignants-chercheurs ; les politiques pédagogiques à l'intérieur d'une même discipline ; l'organisation et la localisation des formations suivant un schéma 3/5/8. En particulier, la localisation de l'offre de formation dans le premier cycle est une question qui doit être posée dans la perspective générale de l'accueil et de la vie des étudiants dans l'agglomération d'Aix-Marseille.

Partie II

DES ÉCHANGES D'EXPÉRIENCES CONSTRUCTIFS

L'évaluation de différents types d'établissements

Le Comité national d'évaluation a estimé que, parmi les établissements relevant au sens large de l'enseignement supérieur, certains, par des caractères communs tenant à leur mission, leur objectif, leur localisation, leur caractéristique pédagogique ou statutaire, méritaient une évaluation exhaustive dans une perspective reliée à l'ensemble dont ils relevaient. Il en a été ainsi au cours des années précédentes des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) dont l'étude, vu leur nombre, n'est pas encore achevée, des écoles d'ingénieurs sous tutelle du ministère de l'Agriculture, des écoles françaises du Bassin méditerranéen, des universités de technologie et des universités nouvelles.

Le parti ainsi choisi conduit le CNE à élaborer une méthodologie commune pour chaque type d'établissement retenu et l'autorise à présenter une appréciation globale des secteurs identifiés et soumis à évaluation.

Une grille d'analyse est mise au point qui permet, sur la base de critères d'évaluation homogènes, de soumettre chaque établissement, avec les adaptations nécessaires dans certains cas, à une approche commune orientée par la spécificité du type. Les modalités habituelles de travail du Comité sont conservées.

Le rapprochement des situations permet la mise en perspective des problèmes, qu'ils soient communs au type ou particuliers à un établissement. C'est ainsi, par exemple, que l'évaluation de la dernière université nouvelle, celle de Bretagne-Sud (UBS), a laissé apparaître des éléments conformes aux précédentes constatations effectuées à propos des cinq premières, mais également une nouveauté aux conséquences importantes. Le contexte de renversement de la tendance démographique la place, en effet, dans une situation de concurrence et non de complémentarité par rapport à ses voisines et aînées de la région, et rend plus complexe la détermination de son emprise dans l'ensemble breton.

Le rapprochement des situations permet également la mise en lumière d'éléments qui autorisent la comparaison. C'est ainsi que, si la question des relations, réelles ou virtuelles, entre un IUFM et la ou les universités avec lesquelles il doit contracter est générale à tous les établissements de ce type, les modalités des réponses sont très variables d'une institution à l'autre.

L'évaluation de plusieurs types d'établissements ainsi conduite laisse clairement apparaître la nécessité, pour les institutions relevant d'une même catégorie, de *nouer en priorité des relations entre elles* afin de multiplier les échanges d'étudiants ou d'enseignants, de *s'informer réciproquement* des expériences constructives, de *participer conjointement* à la solution des

problèmes identiques. Le moment venu, l'institutionnalisation de ces relations dans un cadre de réseau, de conférence ou même de fédération, peut être une manifestation de la prise en compte de la similitude des missions à remplir et le signe d'une maturité partagée. Ainsi, les universités de technologie créées sur le modèle de celle de Compiègne ont su s'organiser en réseau. L'exemple donné par les échanges d'élèves et d'enseignants de certaines écoles supérieures d'ingénieurs en agriculture avec des partenaires français ou étrangers démontre l'intérêt qu'il y a, dans une perspective de gestion des moyens mais surtout d'offre de choix optimaux pour les étudiants, à élargir l'horizon, y compris géographique, de chaque institution.

La mise en perspective des synergies potentielles et des expériences profitables par la circulation de l'information et la confrontation des imaginations entre les établissements d'un même type facilite l'adaptation aux besoins et améliore l'accomplissement des missions assumées. À titre d'exemple, la qualité des publications des établissements français en Méditerranée est dans l'ensemble de très bon niveau, y compris au plan international. Cependant, leur diffusion laisse à désirer et il serait peut-être utile que ces établissements prennent une vue d'ensemble commune du défi qu'il leur appartient de relever en ce domaine.

L'institutionnalisation de ces relations au sein d'une même catégorie est, à terme, particulièrement souhaitable. Certains types d'établissements s'y sont engagés, à l'instar de la Conférence des directeurs d'IUFM ou, allant plus loin dans les échanges et la concertation, la Fédération des écoles supérieures d'ingénieurs en agriculture (FESIA).

Les réseaux qui existent déjà dans certaines spécialités ou entre certaines écoles ne constituent pas des freins ; ils sont une invitation à emprunter la voie du partage des expériences et d'une certaine harmonisation.

Des instances d'information et de concertation se doivent de faire prévaloir les complémentarités et la recherche des meilleures voies pour remplir des missions, souvent très comparables, confiées aux établissements par la loi.

La dimension universitaire des IUFM

La création des IUFM, en 1990, a marqué un tournant essentiel dans la formation des enseignants français. Dès 1991, le CNE avait été sollicité par le ministre de l'Éducation nationale pour procéder à l'évaluation de ces instituts d'enseignement supérieur, demande réitérée en 1994 par la Conférence des directeurs d'IUFM. Afin de disposer d'un recul suffisant, le CNE a choisi d'attendre 1995 pour entamer ce programme de travail qui se poursuit depuis lors. À ce jour, 13 des 29 IUFM ont été successivement évalués : ceux des académies de Grenoble, Lyon et Caen ; puis ceux d'Amiens, Dijon, Lille, Reims et Rouen ; enfin, ceux de Besançon, Orléans

et les trois IUFM franciliens (Créteil, Paris et Versailles). Parallèlement, l'École nationale de formation agronomique (ENFA) de Toulouse, dite « IUFM vert », était également évaluée. D'autres IUFM sont actuellement en cours d'évaluation : ceux de Bordeaux, Clermont-Ferrand, Marseille, Toulouse et du Pacifique.

La procédure méthodologique comporte, comme pour les autres évaluations d'établissement, une phase d'évaluation interne, puis une phase externe avec des expertises, et l'élaboration d'un rapport public. En concertation avec la Conférence des directeurs d'IUFM, les instruments méthodologiques, notamment le guide d'évaluation interne, ont été révisés, avec une volonté de recentrer l'approche autour des trois notions contenues dans la dénomination de ces établissements :

- institut ;
- universitaire ;
- formation des maîtres.

Si malgré l'aspect très disparate des institutions reçues en héritage, la plupart des IUFM ont réussi à se constituer en un institut unique, les modes d'organisation adoptés ont varié d'un établissement à l'autre. En particulier, la place dévolue aux implantations départementales qui accueillaient les anciennes écoles normales, les relations entre le centre et la périphérie, offrent des cas de figure très divers qu'il paraît intéressant d'analyser de façon systématique. Au delà de considérations internes à l'institution, les sites ou centres départementaux, selon les termes choisis par l'établissement, peuvent constituer des acteurs du développement local.

Les IUFM ont vocation à assurer la formation professionnelle initiale de tous les enseignants et à participer à la formation continue des enseignants du premier degré, mission qui s'étend maintenant à la formation continue des professeurs du second degré. Lieu de convergence, l'IUFM assume sa mission dans une relation structurelle avec les universités, les autorités académiques (rectorats, inspections académiques), les partenaires de terrain (IPR, IEN, conseillers pédagogiques et maîtres formateurs, chefs d'établissement). La complexité de ces partenariats multiples rend leur articulation souvent incertaine, donnant lieu parfois à des dysfonctionnements ; il faut cependant rappeler que la responsabilité n'en incombe pas toujours aux seuls IUFM.

Les relations entre IUFM et université sont révélatrices, dans leurs parcours souvent difficiles, de l'un des enjeux fondamentaux pour les IUFM : *la reconnaissance de leur dimension universitaire*. La création d'instituts d'enseignement supérieur pour former tant les maîtres du secondaire que ceux du primaire a constitué, en effet, l'une des originalités majeures de la démarche adoptée en 1990. Auparavant, la formation des maîtres était assurée, d'une part, par les universités elles-mêmes dans leurs

cycles de formation générale et leurs préparations aux concours (CAPES et agrégations), d'autre part, par des institutions non universitaires : écoles normales départementales pour la formation des instituteurs, CPR pour la formation professionnelle initiale des professeurs des lycées et collèges, MAFPEN pour leur formation continue, ainsi que les ENNA et CFPET pour la formation des professeurs de l'enseignement technique et professionnel.

La dimension universitaire, qui fait l'objet du présent développement, recouvre trois aspects fondamentaux : la place des enseignants-chercheurs dans l'institution, la nature des relations entre l'IUFM et les universités de rattachement, le degré et les modalités de développement de la recherche.

Les enseignants-chercheurs dans les IUFM

Les formateurs permanents des IUFM sont en grande majorité des enseignants du second degré (PRAG et PRCE). Les enseignants-chercheurs (professeurs et maîtres de conférences) représentent une faible part du personnel enseignant en poste dans les IUFM (entre 10 et 22 % suivant les établissements, 14,6 % au niveau national). On constate aussi que les enseignants-chercheurs en poste en IUFM sont peu nombreux par rapport à l'ensemble des enseignants-chercheurs (1,5 %). Enfin, la proportion de maîtres de conférences par rapport aux enseignants de rang magistral est beaucoup plus forte dans les IUFM que dans les autres établissements d'enseignement supérieur.

Cette faible représentation des enseignants-chercheurs dans les IUFM a des raisons historiques : à leur création, les IUFM héritent pour l'essentiel des personnels enseignants des anciennes écoles normales départementales ; 2700 emplois du second degré sont transférés de la section scolaire à la section universitaire du budget de l'Éducation nationale. De 1991 à 1993, les IUFM bénéficient de la création de 300 emplois d'enseignant-chercheur auxquels s'ajoutent 280 transformations d'emplois du second degré en emplois d'enseignant-chercheur. Par ailleurs, en 1992, des « directeurs d'études » (enseignants-chercheurs des universités devant effectuer pour un temps limité, en général 4 ans, un mi-temps à l'IUFM) sont mis en place dans les IUFM : c'est ainsi que 350 emplois de directeur d'études (DETU) sont affectés aux universités entre 1992 et 1993. Le recrutement des enseignants-chercheurs dans les IUFM, qui avait été interrompu en 1994, reprend en 1995 : dès lors, la possibilité de recruter des enseignants-chercheurs s'offre à nouveau aux IUFM, ceux-ci pouvant présenter des demandes de création de postes dans les mêmes conditions que les autres établissements d'enseignement supérieur.

Le rôle des enseignants-chercheurs dans les IUFM n'a, semble-t-il, été précisé par aucun texte. Il est clair qu'ils ont *a priori* vocation à assurer de façon privilégiée le lien avec les universités, où la majorité des enseignants fait partie des mêmes corps. C'est notamment cette préoccupation qui avait

inspiré les pouvoirs publics lors de la création des DETU. Néanmoins, en réalité, les enseignants-chercheurs en poste à l'IUFM sont soit retranchés dans l'institut, assurant un service d'enseignement et de formation très lourd dont une bonne partie en heures complémentaires, soit, *a contrario*, très présents dans leur laboratoire de recherche à l'université mais peu investis dans l'IUFM. Ces faiblesses ne doivent toutefois pas occulter les nombreux exemples où les enseignants-chercheurs des IUFM permettent une relation féconde entre l'IUFM et les universités de rattachement, démontrant par là que ce rôle de lien entre les deux institutions, certes difficile à tenir, peut être rempli.

Les enseignants-chercheurs ont évidemment une place essentielle dans le développement de la recherche en IUFM. En outre, dans le cadre de la formation, ils représentent une autorité scientifique face aux autres autorités partenaires de l'IUFM, en particulier les corps d'inspection : leur présence fournit aux IUFM la caution universitaire dans la difficile recherche d'un équilibre entre la formation pratique et la formation théorique des enseignants.

Dans la plupart des IUFM, les enseignants-chercheurs font l'essentiel de leur service en première année de formation des professeurs des lycées et collèges (PLC1), c'est-à-dire dans la préparation aux concours de l'enseignement secondaire (CAPES). En général, ils participent également, mais de façon très limitée, aux autres formations de première et seconde années. On note cependant des exceptions : dans certains IUFM, les enseignants-chercheurs répartissent leur service à égalité entre la formation des professeurs du premier degré et ceux du second degré, pratiques qui sont extrêmement intéressantes.

La participation des enseignants-chercheurs à la vie de l'institution est très inégale selon les IUFM. Si les directeurs d'IUFM sont toujours recrutés parmi les universitaires, la part des enseignants-chercheurs dans l'équipe de direction est variable : totalement absents dans certains cas, les universitaires peuvent parfois constituer plus de la moitié des effectifs de direction, même si ce critère n'est pas toujours significatif de la place réelle laissée aux enseignants-chercheurs dans l'établissement. En effet, il semble que dans de nombreux IUFM, les enseignants-chercheurs, particulièrement les jeunes recrutés, aient du mal à trouver leur place.

Ce type d'établissement, dont les instances de direction ne procèdent pas d'une élection mais d'une nomination, est peu propice au développement d'une initiative de type universitaire. Une faible structuration disciplinaire, une certaine incompréhension aussi de la fonction de chercheur par la majorité des enseignants d'IUFM, aboutissent à une marginalisation relative de l'enseignant-chercheur. Celui-ci aura donc tendance, pour préserver sa carrière, à privilégier ses activités de recherche au sein d'un laboratoire universitaire. C'est évidemment le caractère universitaire des

IUFM qui est ici directement en cause. Mais on observe, dans de nombreux établissements, des efforts pour remédier à ces difficultés et mieux intégrer les enseignants-chercheurs.

Un des instruments les plus importants de cette intégration est la politique de recrutement, qui, comme nous l'avons rappelé précédemment, n'a pu vraiment intervenir que depuis 1995. Dans la plupart des IUFM, on constate une volonté d'accroître le nombre d'enseignants-chercheurs, volonté qui s'est traduite par une politique efficace de transformation de postes du second degré en postes d'enseignant-chercheur. La Conférence des directeurs d'IUFM s'est d'ailleurs fixé comme objectif d'atteindre 30 % de l'effectif des permanents, ce qui pourrait conforter la dimension universitaire des IUFM, sous réserve d'une bonne pratique de recrutement.

Les besoins en enseignants-chercheurs doivent être clairement exprimés dans le cadre de la contractualisation, démarche étendue aux IUFM depuis 1996. Lors de la mise au concours, un profil clair du poste doit être défini et largement diffusé. Les IUFM ont constitué leurs propres commissions de spécialistes ou utilisent celles des universités. Si les deux situations présentent des avantages et des inconvénients, il convient toutefois de rappeler que les commissions de spécialistes doivent être réellement des instances capables de porter un jugement scientifique sur les candidatures et qu'elles doivent veiller à sélectionner les candidats les plus aptes à remplir réellement leurs fonctions à l'IUFM.

Pour s'assurer de l'implication des enseignants-chercheurs dans l'IUFM, la tentation existe de ne recruter que des professeurs du second degré ayant obtenu leur doctorat. Tout en reconnaissant l'intérêt de soutenir ainsi l'émulation pour la recherche chez les enseignants de statut de second degré en poste à l'IUFM, il semble nécessaire de rappeler les dangers du recrutement endogène dans l'enseignement supérieur, qui conduit trop souvent à une certaine stérilisation.

Les relations avec les universités

La loi de 1989 instituant les IUFM prévoyait leur rattachement – notion juridique un peu floue – à une ou plusieurs université(s). En 1990, les décrets d'application qui fixent les règles d'organisation et de fonctionnement des IUFM ne font mention que d'une obligation de convention entre les IUFM et leurs universités de rattachement. L'obligation de rattachement se réduit donc à une obligation de convention. Les établissements ont ainsi conservé une très grande latitude pour organiser leurs relations et celles-ci ont pris des formes multiples. Si les relations entre les IUFM et leurs universités de rattachement ont connu des débuts difficiles, on parvient aujourd'hui, dans la plupart des cas, à une certaine normalisation, voire à des rapports apaisés.

L'IUFM, établissement public à caractère administratif, à l'interface de traditions et de cultures enseignantes jalouses de leurs spécificités, n'a pas été facilement intégré à la communauté universitaire, malgré les politiques très volontaristes menées par des équipes dirigeantes des IUFM ; ceux-ci ne sont pas toujours membres des conférences universitaires locales ou académiques, voire des pôles européens. On doit sans doute aux enseignants-chercheurs impliqués dans la formation des maîtres, que ce soit dans les IUFM ou dans les universités, d'avoir toujours ménagé des passerelles entre les deux institutions et d'avoir ainsi préparé le terrain d'une collaboration institutionnelle plus sereine. La formation des maîtres au sein des universités s'appuyait, avant la création des IUFM, sur des structures qui assuraient la pré-professionnalisation et la préparation aux métiers de l'enseignement, entités qui n'ont pas toujours survécu aux IUFM. Les enseignants-chercheurs qui en sont issus constituent des relais efficaces entre universités et IUFM. Au-delà des relations individuelles, la mise en place de plus en plus fréquente d'organisations de type disciplinaire dans les IUFM contribue très sûrement à rapprocher les deux institutions.

L'aspect le plus apparent des relations entre IUFM et universités est la préparation aux concours du CAPES, formation qui était traditionnellement une mission des universités et dans laquelle certaines d'entre elles avaient énormément investi. À la création des IUFM, cette préparation a été intégrée à la première d'année de ces nouveaux établissements, institués responsables de leur organisation. Cette situation était, à l'évidence, génératrice de conflits, surtout dans la mesure où les concours de l'enseignement constituaient et continuent de constituer un débouché important pour nombre de titulaires de la licence.

Pour la première année de la formation des PLC, la répartition des compétences entre universités et IUFM obéit à des schémas très variables. Certaines préparations aux CAPES sont entièrement assurées par les universités, sans relation réelle avec l'IUFM. D'autres, au contraire, sont prises totalement en charge par l'IUFM dans ses propres locaux, avec ses propres enseignants. Il s'agit évidemment d'exemples extrêmes qui peuvent éventuellement coexister au sein d'un même IUFM, la configuration variant beaucoup d'une discipline à l'autre. Il existe aussi des situations intermédiaires où la formation de première année, contrôlée par l'IUFM, fait l'objet d'une participation institutionnalisée des UFR des universités à la préparation de la partie théorique du concours.

La régulation des flux, et donc la possibilité de mettre en œuvre une politique d'admission qui tienne compte des résultats aux concours, constituent un véritable enjeu pour les IUFM, notamment dans les filières de CAPES où les taux de réussite au concours n'excèdent pas 20 % en moyenne. Cette volonté de régulation des flux se heurte souvent aux pratiques et aux traditions universitaires, très rétives à toute forme de sélection, mais aussi à l'économie d'un système où la préparation du CAPES

apparaît comme le prolongement normal des études. On voit là se poser de façon sous-jacente le problème de la place et de la nature du concours, question qui mérite à l'évidence que les différents acteurs approfondissent la réflexion.

Tous ces aspects des relations entre IUFM et universités ont des incidences financières ; les flux et échanges financiers entre les institutions ont souvent donné lieu à des conflits que les dernières conventions paraissent avoir apaisés.

Le propos ne prétend pas être exhaustif et couvrir le champ très étendu et multiforme des relations entre IUFM et universités ; on s'est ici seulement attaché à évoquer quelques questions essentielles. On mentionnera donc pour mémoire, avant d'évoquer plus longuement la recherche qui est par excellence l'un des thèmes appelant une relation, deux domaines de collaboration effective ou en devenir : la pré-professionnalisation et la formation continue.

La recherche en IUFM

« Les IUFM participent à la formation continue des personnels enseignants et à la recherche en éducation ». Les dispositions prévues par le législateur (article 17 de la loi du 11 juillet 1989) assignent donc explicitement aux IUFM une mission de recherche. Néanmoins, c'est seulement à partir de 1995 que les IUFM ont été en mesure de développer une recherche en leur sein : le revirement de la politique gouvernementale à l'égard des IUFM en 1994, l'interdiction qui leur est faite à ce moment-là de recruter des enseignants-chercheurs, hypothèquent auparavant l'émergence d'une recherche encore balbutiante. Aujourd'hui, tant la contractualisation des IUFM qui prévoit, comme dans les autres contrats des établissements d'enseignement supérieur, un volet recherche, que la création d'un Comité national de coordination de la recherche en éducation offrent des conditions favorables au développement de la recherche en IUFM.

Cependant, l'évaluation de l'activité scientifique des IUFM ne peut s'apparenter tout à fait à celle en vigueur pour la recherche universitaire ; en effet, la spécificité des IUFM – tant leur caractère très récent dans le paysage universitaire français que le champ disciplinaire envisagé ou encore la dimension très professionnelle de la formation – conduit à la coexistence au sein d'une même institution de recherches de types très différents.

La mission confiée aux IUFM par la loi correspond d'abord à une recherche académique non seulement en sciences de l'éducation *stricto sensu*, mais aussi en didactique des disciplines ainsi qu'en psychologie, sociologie et linguistique pour les aspects liés à l'enseignement. D'après les estimations de la Conférence des directeurs d'IUFM, un peu moins de la moitié des enseignants-chercheurs en poste dans les IUFM effectuent leurs

recherches dans ces domaines. Malgré des expériences intéressantes, en particulier dans les IUFM d'une certaine taille, cette recherche de type académique est encore insuffisamment structurée. Sa structuration ne pourra se faire sans que soient confortés les liens entre IUFM et université.

À côté de cette recherche académique, les IUFM doivent développer une recherche appliquée : travaux et études sur l'enseignement, production d'outils d'ingénierie éducative (logiciels, manuels, vidéo...). En effet, si l'on peut observer une activité réelle dans ce secteur, la proximité entre acteurs de terrain et théoriciens de la recherche sur l'enseignement devrait être mise à profit de façon plus systématique. Ce type de recherche requiert à l'évidence un partenariat plus construit, notamment avec l'INRP, les corps d'inspection, les inspections académiques et les services rectoraux. Le travail de qualité réalisé depuis plusieurs années, en particulier dans les IREM, devrait servir de point d'appui aux évolutions futures. Cette activité de recherche doit être reconnue comme telle, et donc ne pas entraver le déroulement de carrière des enseignants-chercheurs ; elle doit faire l'objet d'une évaluation scientifique au même titre que les recherches appliquées en université.

De fait, la majorité des enseignants-chercheurs en poste à l'IUFM ne relèvent pas des champs disciplinaires de la recherche sur l'enseignement. Les IUFM doivent trouver le moyen de mieux intégrer ces enseignants, qui ne peuvent poursuivre leurs travaux de recherche qu'au sein d'un laboratoire de l'université, en leur permettant de le faire dans de bonnes conditions. Les IUFM doivent aussi utiliser ces compétences pour l'approfondissement, la maîtrise et la diffusion des connaissances. La formation des formateurs notamment pourrait en tirer un bénéfice certain.

Les IUFM ont, pour bon nombre d'entre eux, pris conscience des enjeux liés à la recherche : sans pouvoir parler véritablement encore de politique de recherche – à quelques exceptions près –, on constate que la plupart des établissements ont mis en place des mesures incitatives et que certains d'entre eux ont traduit dans les structures cette importance donnée à la recherche : création de commissions Recherche, identification d'un responsable de la recherche au sein de l'équipe de direction, etc.

Conclusion

La dimension universitaire des IUFM apparaît encore très fragile et contestée, même si ces établissements occupent une place dans le système éducatif français que plus personne ne songe à remettre en cause. Il convient de souligner les efforts qu'ils déploient pour être reconnus comme établissements d'enseignement supérieur ; la diversité des parcours et des expériences constitue une incontestable richesse et témoigne de l'autonomie des IUFM.

Par ailleurs, il est singulier de constater qu'au sein des IUFM, se posent un certain nombre de questions qui intéressent l'enseignement supérieur tout entier : on retiendra la place des enseignants de statut secondaire, la difficile articulation entre formation universitaire et formation professionnelle, le problème de la prise en compte de la recherche appliquée dans la carrière des enseignants.

En 1998, les missions des IUFM ont été étendues à la formation continue des enseignants du secondaire : ne doit-on pas y voir une preuve de confiance dans l'institution ? Réussir le pari engagé ne pourra se faire que si les IUFM acquièrent véritablement une dimension universitaire sans laquelle on risque de se contenter de reproduire l'existant.

Les universités de technologie

L'évolution permanente et la complexité croissante du monde technologique rendent de plus en plus difficile la maîtrise de l'ensemble des technologies et incite à une réflexion sur ce que pourrait être une voie technologique pour l'enseignement supérieur.

Aujourd'hui, les filières technologiques post-bac sont très diversifiées : cette situation rend les formations d'ingénieur peu lisibles pour les étrangers, mais aussi pour les étudiants ou les industriels français.

Après les évaluations des trois instituts nationaux polytechniques (Grenoble en 1991, Lorraine en 1992, Toulouse en 1994), de trois des quatre instituts nationaux des sciences appliquées (Rouen en 1991 puis 1998, Toulouse en 1994, Lyon en 1996), de l'École nationale supérieure d'arts et métiers en 1995, le Comité a procédé à l'évaluation des trois universités de technologie (Compiègne, Belfort-Montbéliard, Troyes) en 1998.

La première université de technologie – celle de Compiègne – a été créée en 1972 avec le souci de disposer d'un établissement orienté vers l'application de la science à des besoins pratiques dans des domaines où l'importance de la technologie était appelée à croître. Pour répondre à cette attente, l'établissement s'est vu doté d'un statut dérogatoire, repris par les deux autres universités de technologie, qui présente des particularités originales et intéressantes par rapport à celui des universités traditionnelles.

Les universités de technologie ont la possibilité de recruter sur leur dotation financière des personnels contractuels, enseignants-chercheurs et personnels IATOS. Cette facilité leur permet de faire appel à des enseignants d'origines variées, français ou étrangers, de choisir les secteurs qu'elles souhaitent renforcer ou de compenser le manque d'enseignants fonctionnaires dans des disciplines technologiques.

Une autre particularité importante réside dans l'existence d'une sélection à l'entrée dans ces établissements, le processus d'admission étant défini dans les statuts. La majorité des étudiants sont recrutés au niveau du baccalauréat, après une sélection sur dossier par un jury d'admission commun aux trois universités de technologie. Cette orientation dès le baccalauréat dans une filière technologique présente plusieurs avantages : c'est une opportunité pour attirer de bons étudiants dans une filière mal reconnue ; c'est la possibilité de construire un profil de formation équilibré sur cinq années d'études ; c'est l'occasion de prolonger les filières techniques du secondaire, quitte à adapter les cursus et les critères de sélection ; c'est le moyen de développer un suivi personnalisé des étudiants.

Pour se prémunir contre le sentiment de sécurité – lénifiant pour certains – que procure à l'élève le recrutement au niveau du baccalauréat, des admissions au niveau bac + 2 d'étudiants venant des universités ou des classes préparatoires, ou à bac + 4 d'étudiants titulaires d'une maîtrise sont pratiquées et contribuent à créer une certaine émulation.

L'enseignement dispensé dans les universités de technologie présente un certain nombre d'originalités :

Organisé en unités de valeur, il permet à l'étudiant de réaliser son projet personnel de formation tout en respectant un équilibre dans le contenu.

Le programme pédagogique comprend des enseignements scientifiques fondamentaux, technologiques de base, d'expression et de communication, de sciences humaines. La part réservée à ces dernières est importante dans la formation.

Les stages en entreprise constituent l'un des atouts majeurs des universités de technologie. Ils sont complètement insérés et validés dans la formation. Ils constituent le premier vecteur de l'image de marque des établissements vers l'industrie et de la relation nécessaire pour le transfert de technologie et la valorisation de la recherche.

La recherche développée dans les universités de technologie présente parfois un caractère fondamental, facteur de reconnaissance académique, et toujours un caractère finalisé, plus proche d'objectifs industriels. Les entreprises attendent non seulement une compétence scientifique, mais aussi une prise en compte de la problématique industrielle. Les trois universités de technologie ont des interactions permanentes avec le monde économique, l'industrie en particulier. Elles disposent d'une palette diversifiée d'outils pour organiser des échanges avec les entreprises. Cela leur permet de s'adresser non seulement aux grandes entreprises ou aux entreprises à fort potentiel technologique, mais aussi aux PME-PMI qui se professionnalisent de plus en plus.

La formation d'ingénieurs dans le cadre de structures puissantes – comme cela se pratique dans la majorité des pays étrangers au sein d'universités ou d'instituts de technologie – que sont les universités de technologie (au même titre que les instituts nationaux des sciences appliquées ou les instituts nationaux polytechniques) est une garantie de qualité et permet d'avoir des ingénieurs opérationnels dès leur entrée dans l'industrie.

Parmi les entités existantes, les universités de technologie semblent les mieux placées pour inventer de nouveaux modes de gestion universitaire. Elles possèdent pour cela plusieurs atouts :

- un recrutement de qualité, grâce à une sélection à l'entrée, et un profil de formation qui responsabilise l'étudiant. La vaste palette d'UV offertes aux élèves permet des parcours riches susceptibles de répondre aux objectifs d'ouverture et de diversité ;
- en matière de personnel, un dispositif d'enseignants-chercheurs contractuels qui offre au chef d'établissement la possibilité de choisir des personnes directement liées au monde industriel ;
- une formation orientée vers les débouchés professionnels, avec une forte proportion de stages en entreprise qui créent des liens étroits avec le monde socio-professionnel ;
- une politique dynamique de valorisation qui recouvre l'ensemble des relations pouvant exister entre le monde universitaire et le monde économique.

Cependant, si l'on veut que les universités de technologie jouent le rôle de structures expérimentales pour construire un nouveau système d'enseignement supérieur qui intègre les données nouvelles (système éducatif européen, nouvelles technologies d'information et de communication, mondialisation...), il convient de leur offrir des moyens supplémentaires dans leur mode de gestion, à savoir :

- donner aux établissements plus d'autonomie ;
- élargir les possibilités de recruter des enseignants-chercheurs contractuels. Il n'y a pas assez de bons enseignants-chercheurs en technologie qui disposent d'une expérience vécue du métier d'ingénieur ; les personnels recrutés à partir du monde professionnel apportent non seulement leur compétence, mais aussi un lien étroit entre l'établissement et le tissu professionnel ;
- reconnaître le corps professoral en technologie au même titre que celui des autres disciplines ; aucune des sections actuelles du CNU ne prend suffisamment en compte, pour la gestion des carrières, la part du travail liée à l'activité industrielle ;
- étendre les possibilités données à l'établissement de procéder directement au recrutement de personnels administratifs et techniques et lui donner la réelle maîtrise de la promotion de ces personnels ;
- donner aux personnels non fonctionnaires un statut de droit commun (assurance chômage, retraite complémentaire...). Ce statut permettrait de faciliter, d'une part, les échanges avec le monde industriel, d'autre part, la gestion budgétaire de ces personnels par les établissements ;

- encourager l’innovation pédagogique par une reconnaissance, au niveau national, de nouveaux diplômes créés dans des secteurs en développement ;
- développer la valorisation en assurant la plus grande sécurité aux établissements dans les domaines du droit pénal, des assurances, du juste retour financier des opérations de valorisation, de la rémunération complémentaire des personnels, de la gestion des carrières.

Les universités de technologie se sont positionnées comme structures intermédiaires entre les grandes écoles et les universités traditionnelles, et ont introduit dans le monde universitaire de nouveaux types de relations avec le monde industriel. Elles ont su, par ailleurs, établir un réseau solide de relations avec les établissements étrangers.

À l’époque actuelle, où la compétitivité des entreprises repose, entre autres, sur les innovations technologiques, de telles structures de formation, liées à un réseau puissant de laboratoires de recherche en interaction avec l’industrie, s’imposent. Établissements encore jeunes et de taille raisonnable, les universités de technologie ont démontré qu’elles possèdent des atouts pour remplir cette mission si l’on veut bien leur en donner les moyens.

Les écoles de l’enseignement supérieur privé relevant du ministère de l’Agriculture

À la demande de leur ministère de tutelle, le CNE a évalué les sept écoles supérieures privées participant « à la mission de service public de l’enseignement supérieur ».

Il s’agit par ordre d’ancienneté de :

- l’Institut supérieur agricole de Beauvais (ISAB), créé en 1854 ;
- l’École supérieure d’agriculture d’Angers (ESA), créée en 1898 ;
- l’École supérieure d’agriculture de Purpan (ESAP), créée en 1919 ;
- l’École supérieure d’ingénieurs et de techniciens pour l’agriculture (ESITPA – Le Val-de-Reuil), créée en 1921 ;
- l’École supérieure du bois (ESB – Nantes), créée en 1934 ;
- l’Institut supérieur d’agriculture de Lille (ISA), créé en 1963 ;
- l’Institut supérieur d’agriculture Rhône-Alpes (ISARA – Lyon), créé en 1968.

À l’exception de l’École supérieure du bois, spécialisée, ces écoles assurent la formation d’ingénieurs généralistes qui se destinent à exercer dans la filière qui s’étend « de la fourche à la fourchette ». Cinq de ces six écoles sont par ailleurs en lien organique au sein de la Fédération des écoles supérieures d’ingénieurs en agriculture (FESIA).

Par le calendrier, les écoles supérieures d’agriculture appartiennent à

deux générations distinctes. Quatre d'entre elles sont nées avant 1920 pendant que les deux plus jeunes sont contemporaines des années soixante.

Les créateurs des écoles de Beauvais, Angers, Purpan et de l'école récemment localisée au Val-de-Reuil souhaitaient éclairer les cultivateurs. Les trois premières affichaient leur ancrage dans la perspective chrétienne, alors que la quatrième se plaçait sous l'emblème des plus hautes autorités de la République.

C'est ainsi que l'école de Beauvais fut créée en 1854 par les Frères des écoles chrétiennes, alors que celles d'Angers et de Purpan naquirent dans l'orbite de la Compagnie de Jésus. De son côté, l'ESITPA, alors appelée ITPA (Institut technique de pratique agricole), voyait le jour sous le patronage des trois anciens présidents de la République française (E. Loubet, R. Poincaré et A. Millerand) pour « offrir une formation en sciences agronomiques aux jeunes qui choisissaient le métier d'agriculteur ».

Naturellement, selon des modalités différentes, des représentants de la profession agricole et des édiles accompagnaient la création d'écoles qui visaient la promotion sociale de la paysannerie dans le but déjà formulé de parer à la désaffection des jeunes pour le travail de l'agriculture et à l'exode rural.

Jusqu'aux années cinquante et à l'explosion du progrès technique, les écoles supérieures d'agriculture privées ont contribué à l'avancée de conduites rationnelles dans la production et à l'organisation de la profession qui allait se constituer en réseau d'organisations professionnelles n'ayant pas d'équivalent.

L'entrée générale de l'agriculture dans le progrès technique s'est faite en grande partie grâce au réseau de formation qui allait essaimer. Les écoles supérieures d'agriculture privées ont pris leur part du mouvement et infléchi leur vocation en conséquence. Avec l'ensemble des institutions similaires, elles ont contribué à l'essor et à la prospérité de l'agriculture française, excédentaire dans certaines de ses productions.

Cette capacité excédentaire, devenue structurelle, exigeait que l'attention soit portée à la conquête de débouchés. La fonction commerciale deviendra alors une discipline d'enseignement à côté des fonctions technique, organisationnelle et sociologique déjà assumées. Plus récemment, de nouvelles préoccupations sont apparues, notamment dans le domaine de l'environnement et de l'agriculture durable. Celles-ci deviennent à leur tour matières à enseigner.

Nées dans les années soixante, les écoles de Lille et de Lyon se sont insérées dans le mouvement général qui continue d'impliquer une incessante

métamorphose des établissements, à l'image de celle affectant tous les métiers de la filière. Elles ont un rôle naturel de levier du progrès.

Ayant toutes débuté avec quelques dizaines d'étudiants auxquels elles délivraient des diplômes spécifiques, elles sont désormais toutes habilitées par la Commission des titres d'ingénieur (CTI) et attribuent leurs diplômes à environ 600 ingénieurs chaque année.

Fidèles dans leur renouvellement, semblables dans leurs grandes lignes et différentes dans leurs pratiques, telle est l'image qu'en a donné une évaluation éclairant leur réalité en quatre points :

- le gouvernement et la gestion ;
- la formation des étudiants et la recherche ;
- la vie étudiante et l'ouverture internationale ;
- le développement économique et l'animation du milieu rural.

L'évaluation de chaque école a conduit à énoncer des conclusions et recommandations, les unes particulières, les autres de portée plus générale qui, seules, trouveront place ici.

Le gouvernement et la gestion

Leur ancienneté et leurs structures ont installé toutes les écoles dans un mode de gouvernement et de gestion durable et raisonnable. Les différences de management qui existent résultent naturellement des cultures différentes des écoles et de leurs équipes de direction. Toutes sont dans une situation qui ne cesse d'être économiquement tendue. Cette tension résulte pour l'essentiel du mode de financement du ministère de tutelle qui maintient ses subventions à un niveau insuffisant au regard même de ses engagements et par comparaison avec les moyens qu'il accorde à ses établissements nationaux. La politique des écoles elles-mêmes, toutes soucieuses de ne pas dissuader des candidatures d'élèves à cause de droits d'inscription trop élevés, les enferme dans des exigences budgétaires toujours marquées par l'austérité. Enfin, cette situation les empêche de se déployer de façon importante, d'une part, vers des activités susceptibles d'abonder leurs ressources, d'autre part, vers des activités plus désintéressées et valorisantes pour les personnes.

Il est à noter que, souvent, les exigences budgétaires conduisent leurs dirigeants à peser sur les rémunérations des personnels dont l'amplitude des horaires de travail est très souvent hors norme. Des raisons idéologiques et historiques de natures diverses sont à la base de ce dévouement. Cette sorte d'exception ne saurait durer éternellement. Les évaluations ont enregistré des signes avant-coureurs de revendications, montrant la volonté des salariés de sortir de cette particularité de moins en moins acceptée au nom de motivations idéologiques. Des tensions sont déjà perceptibles et actuellement formulées de façon éparse à propos de la rigueur « bureaucratique »

imposée. Dans les établissements concernés, qui constituent une majorité, une prochaine étape est à ouvrir, par la négociation, vers moins de rigorisme.

La formation des étudiants et la recherche

Selon des modalités différentes, les six écoles convergent dans la volonté de former des ingénieurs généralistes. Leur souci de « coller » à une réalité agricole en perpétuelle évolution se manifeste par l'alliance de la théorie et de la pratique tout au long du cursus, et par une élévation sensible du niveau scientifique exigé. Cela se traduit à tous les stades, dans le recrutement comme dans les pratiques pédagogiques et l'évaluation.

Le recrutement

Une grande attention est portée au niveau des candidats. Tous ont réussi un baccalauréat et l'obtention d'une mention est appréciée. En général, le recrutement comprend un examen de dossier, suivi d'un concours écrit et d'un entretien final de vérification. La procédure est lourde et témoigne de la certitude que de solides bases sont essentielles à la réussite de bonnes études. Naturellement, l'ordre dans lequel se déroule le recrutement n'est pas sans conséquence. Placer l'examen de dossier en premier peut conduire à éliminer des candidats qui mériteraient de concourir et peut expliquer, pour certaines écoles, le déséquilibre entre jeunes femmes et jeunes hommes dans les promotions.

Si l'essentiel du recrutement se fait en première année, des entrées sont prévues en seconde, voire parfois en troisième année pour des élèves ayant commencé et réussi ailleurs un cursus d'enseignement supérieur, et soucieux de se réorienter. Le nombre d'admis en parallèle est variable suivant les écoles, qui y trouvent aussi un moyen de fertilisation croisée. Il est à noter que cette manière de recruter produit des effets positifs traduits, en général, dans les faibles taux de redoublement et d'exclusion, et dans la réussite finale marquée par l'obtention du diplôme d'ingénieur.

Le cursus pédagogique

Partout, la durée du cursus est de cinq années. Celui-ci vise l'excellence professionnelle par l'alternance d'apports et de savoirs fondamentaux et de savoirs de l'ingénieur en proportion appropriée aux différentes étapes du parcours. L'équilibre entre théorie et pratique est aussi assuré par des stages qui font partie intégrante de la pédagogie.

Les cursus de formation commencent en général par deux années de consolidation des savoirs fondamentaux. Les deux années scientifiques sont conçues comme prémisses des trois années qui les suivent. C'est l'ensemble des deux années « fondamentales » et des trois années d'ingénieur qui constitue la formation d'ingénieur dont aucune des phases n'est dissociable

de l'autre. En perspective, la formation de l'étudiant apparaît comme un *continuum* dont le début se réfère à des enseignements et des méthodes classiques de l'enseignement supérieur non spécialisé, et le terme à une réalité professionnelle affirmée.

Par ailleurs, ce *continuum* voit introduire progressivement, selon des modalités et une ampleur différentes suivant les écoles, des enseignements optionnels et des travaux personnels, individuels ou en équipe. Options et travaux sont articulés aux enseignements et placés sous la responsabilité des professeurs qui peuvent jouer le rôle de tuteurs. Avec l'avancée dans le cursus, les élèves sont progressivement invités à se déterminer en fonction des orientations professionnelles de chacun.

Tout au long de la formation, de nombreux stages soulignent le caractère concret de la formation. Là aussi, différents dans leurs formes et structures selon les écoles, tous sont orientés vers la formation d'ingénieurs de terrain. En début de cursus, les stages sont destinés à doter chacun de l'expérience de l'exploitation agricole. Cette immersion est cruciale pour les étudiants qui, en nombre croissant, ne sont pas issus du secteur professionnel.

Les autres stages épousent la perspective générale des études de l'ingénieur, avec des préoccupations de pré-professionnalisation croissante.

Pour être plus complet, il faut ajouter que cette volonté d'offrir à tous les élèves des choix optimaux pour leur avenir se traduit par des partenariats avec des établissements d'enseignement supérieur susceptibles de les accueillir en domaine d'approfondissement. Plusieurs réseaux sont constitués pour accueillir des élèves soucieux d'élargir leur horizon, y compris géographique. Les partenaires peuvent être nationaux ou non. Un réseau privilégié est constitué par la FESIA dont chacune des cinq écoles offre en 5^e année plusieurs domaines d'approfondissement, domaines ouverts à tous les élèves des écoles rattachées à la Fédération.

Le placement des diplômés

En général, l'embauche des jeunes diplômés s'effectue dans un très court délai. Une proportion notable d'entre eux est recrutée avant même l'achèvement de leurs études. Cette situation enviable est due notamment à la vigueur des réseaux d'anciens élèves et à leur influence positive dans la constante mise en adéquation de la formation à la demande de l'économie agricole et rurale, en perpétuelle évolution. De ce point de vue, si ce n'est l'objet toujours en orbite de l'agriculture, quoi de commun entre l'ingénieur en agriculture des années cinquante et celui formé en l'an 2000 ? Ce dernier est de plain-pied dans un univers scientifique et technique inconnu de son « ancien », à qui étaient demandées des capacités ressortissant à l'ordre éternel des champs plutôt qu'à la science moderne et au travail immatériel.

La diversification de l'offre de formation et la formation professionnelle continue

Longtemps dédiées à la seule formation des ingénieurs par la voie classique, plusieurs écoles ont récemment élargi leur offre. Elles ont d'abord pratiqué la formation continue dans le cadre des nouvelles formations d'ingénieurs (NFI). Celles-ci accueillent des promotions à effectifs réduits. Leur cursus est d'une durée de trois ans avec alternance entre enseignement à distance, enseignement traditionnel, stages et travaux personnels. Au terme de leurs études, les élèves obtiennent le diplôme d'ingénieur en agriculture de leur école.

Plus récemment, toujours en vue d'élargir leur offre, plusieurs écoles ont créé des formations d'ingénieur par l'apprentissage, habilitées par la Commission des titres d'ingénieur.

Par ailleurs, le souci de « coller » à la réalité et d'être dans le mouvement a conduit certaines écoles à ouvrir des formations spécifiques liées à l'environnement, ou à s'associer pour délivrer des certificats situés dans le champ des industries agro-alimentaires.

Elles s'installent aussi dans les technologies nouvelles qui, pour plusieurs d'entre elles, s'inscrivent dans le droit fil de préoccupations anciennes. Ainsi, plusieurs écoles ont une pratique plus que cinquantenaire de l'enseignement par correspondance.

La recherche

La loi appelle les établissements à « contribuer à la liaison entre les activités de développement, l'expérimentation et la recherche agricole et para-agricole ».

Cette définition ne recouvre pas la mission dévolue aux professeurs de l'enseignement supérieur qui doivent conduire de pair activités de recherche et de formation. Le terme d'enseignant-chercheur rend compte de la réalité d'un métier qui mêle intimement les deux fonctions d'enseignant et de chercheur.

Pour ce qui concerne les écoles évaluées, des impossibilités pratiques empêchent ses enseignants d'être chercheurs au sens de l'enseignement universitaire. L'insuffisance des effectifs conduit à donner la priorité à l'enseignement, raison d'être des écoles. Aussi les écoles mènent-t-elles des recherches qui sont d'abord appliquées et, directement ou indirectement, reliées aux programmes enseignés. Dans certains cas, ces recherches sont réalisées en application de contrats.

L'évaluation a relevé certaines forces et faiblesses résultant de cette forme d'activité scientifique, souvent désignée par les termes : « Recherche, études, conseil ».

Forces :

- Valorisation des compétences des personnels au bénéfice, d'une part, du milieu agricole et de ses partenaires sociaux, économiques, industriels, d'autre part, de l'établissement lui-même en termes d'impact sur son environnement et de ressources souvent essentielles à son équilibre financier.

- Rôle majeur dans la formation d'élèves préparés à l'innovation concrète et à l'analyse des besoins, des difficultés, des possibilités d'une entreprise.

- Domaine de création parfaitement complémentaire (c'est un métier à part entière) de la recherche plus académique, qu'elle doit nourrir de problèmes réels et avec laquelle elle doit établir des liens étroits, ce qui est le cas dans presque toutes les écoles proches d'une université ou de centres de recherche.

- Production d'emplois, notamment via la création d'entreprises.

Faiblesses :

- Insuffisante irrigation de l'enseignement des sciences fondamentales proposé aux élèves au début de leur cursus par celui des disciplines plus « professionnelles », ce qui conduit à un contexte souvent trop académique, décalé, désorientant même les bons étudiants.

- Faibles possibilités de formation scientifique, et donc de promotion, pour les personnels désignés comme enseignants-chercheurs, auxquels la préparation de thèses ou d'HDR paraît fort mal adaptée.

- Faible potentiel de doctorants.

La vie étudiante et l'ouverture internationale

Disséminés aux hasards de l'offre d'une ville universitaire ou regroupés en campus, les étudiants des écoles constituent des populations d'effectif réduit par rapport à la situation traditionnelle des étudiants de l'université. Cela conduit à une forte identité collective de chacune des écoles, avec des élèves qui ont le sentiment de faire partie d'une communauté à taille humaine et manifestent un attachement à leur école. La vigueur des associations d'anciens élèves traduit cette particularité des écoles évaluées, comme de toutes les écoles comparables.

De même, la vie étudiante est caractérisée par une vigoureuse vie associative, à formes multiples, qui vont de l'activité sportive à l'activité productive en passant par l'activité caritative et humanitaire.

En matière d'ouverture internationale, la diversité des approches se traduit par des initiatives qui visent à installer l'international comme dimension du quotidien de l'existence des ingénieurs d'aujourd'hui et de demain. Chaque école entretient des liens avec des établissements d'enseignement supérieur situés dans toutes les parties du monde. Cela se matérialise par des échanges de professeurs et l'accueil d'étudiants pour des stages diplômants ou pour l'obtention de diplômes étrangers.

Par ailleurs, les élèves ingénieurs effectuent tous des séjours à l'étranger sous les formes les plus diverses. Un fort tirage sur les programmes européens d'échange d'étudiants témoigne de la volonté des écoles de s'orienter résolument vers l'international.

Le développement économique et l'animation du milieu rural

Parmi les objectifs qu'elle assigne aux écoles privées d'ingénieurs en agriculture ayant conclu un contrat avec l'État, la loi fondatrice du 31 décembre 1984 désigne leur participation « au développement agricole et à l'animation du milieu rural dans les cadres national, régional, départemental et local ».

L'évaluation fait apparaître un souci partagé des écoles de contribuer au développement et à l'animation, ainsi qu'une grande diversité dans la manière de satisfaire à ce souci.

Cette contribution peut être jugée de plusieurs points de vue. Parmi les éléments les plus significatifs, on peut relever :

- l'intégration aux structures propres de l'agriculture ;
- le concours aux structures du milieu rural et des collectivités territoriales ;
- la valorisation et le transfert.

L'intégration aux structures propres de l'agriculture

Chacune des écoles est intégrée à l'ensemble des institutions du secteur agricole. Les liens ne sont pas identiques entre une école nouvelle ou nouvellement installée au sein d'une ville universitaire et celle qui a un enracinement plus que séculaire au cœur d'une région agricole dépourvue d'enseignement supérieur. Cela se traduit dans la nature des concours apportés, qui peuvent procéder soit d'un véritable lien organique, soit de collaborations contractuelles et ponctuelles. Il peut s'agir de consultance ou de contribution à la formation. Les actions peuvent être réalisées à la demande d'une organisation professionnelle agricole ou à la suite d'une

démarche « commerciale » de l'école. Elles peuvent contribuer à la mission d'enseignement de l'école par l'association des élèves ingénieurs ou être plus externes et liées à des expertises particulières. La capacité des écoles à contribuer à cette mission est variable mais toujours limitée par les effectifs disponibles. Par ailleurs, la concurrence existe en matière d'offre. Le secteur agricole est, en effet, anciennement doté d'institutions avec lesquelles les écoles se trouvent naturellement en compétition plutôt défavorable à cause de leur handicap en hommes disponibles.

Le concours aux structures du milieu rural et des collectivités territoriales

Le milieu rural continue d'être au cœur d'une métamorphose qui justifie un effort perpétuel pour en éclairer les acteurs. Dans le même temps, les collectivités territoriales ont élargi leurs capacités d'intervention et conduisent désormais des politiques conséquentes. S'y ajoutent les politiques nationales et européennes. Toutes les écoles sont concernées et apportent leur expertise aux collectivités territoriales ou socio-professionnelles souhaitant éclairer leur choix ou mesurer les effets de leur politique. Les réponses des écoles peuvent se réaliser sous forme d'étude ou d'expertise et d'accompagnement. Elles sont en général placées sous la maîtrise d'ouvrage de conseils généraux ou de conseils régionaux. Leur développement est lié à l'étendue des missions de ces conseils, lesquels ont à faire face à des défis qui légitiment une intervention extérieure. Parmi ces défis figurent les exigences du développement des territoires, et les conséquences des mesures législatives et réglementaires successives.

La valorisation et le transfert

Valorisation, transfert, ou encore essaimage font partie des objectifs que se donnent toutes les écoles. Elles y contribuent en fonction de leurs capacités – limitées là aussi par les effectifs susceptibles de s'y consacrer – et de leur antériorité. De ce point de vue, les écoles de la première génération se distinguent des plus récentes. Cela confirme la justesse de l'adage qui affirme qu'il faut toujours laisser du temps au temps.

Conclusion

Diverses dans leurs pratiques, les écoles de l'enseignement supérieur agricole privé relevant du ministère de l'Agriculture assument la mission que leur confie la loi. Nées dans un autre contexte, elles se sont adaptées au cadre des lois de 1984. Cette faculté d'adaptation est d'ailleurs caractéristique de ces institutions, pour certaines centenaires et davantage. Elles ont pris leur part du progrès agricole – qui ne connut pas de précédent – enregistré au cours du 20^e siècle.

Cela dit, si le passé n'est pas étranger à l'avenir, il le garantit moins qu'hier. Le futur demande l'adaptation. Les écoles évaluées semblent capables d'être à la hauteur des exigences à venir. La faible dimension de chacune d'elles est un handicap sur lequel il ne faudrait pas se défaire. C'est la condition de leur ancrage dans un espace rural en pleine mutation et du maillage qu'elles en effectuent. En cela elles contribuent à une alliance particulière du territoire et du savoir, à protéger en ces temps où il apparaît à tous que l'investissement intellectuel devient l'un des premiers leviers du futur. Cela doit stimuler la recherche de toutes les synergies, en prolongement de ce qui est déjà engagé par des établissements dynamiques et responsables, lesquels doivent trouver les ressources nécessaires à leur survie.

Le programme Méditerranée

Décidé à l'automne 1996, engagé en 1997 avec les évaluations de la Casa de Velázquez, de l'École française d'Athènes et de l'École française de Rome, poursuivi en 1998 avec l'évaluation de l'Institut français d'archéologie orientale du Caire, le programme « Méditerranée » du Comité s'achève cette année.

Les liens étroits et multiples qui unissent la France à la Méditerranée expliquent l'ancienneté et la qualité des études méditerranéennes¹ dans notre pays. Traditionnellement fondées sur l'histoire et l'archéologie des civilisations classiques et de l'Égypte ancienne, elles se sont progressivement ouvertes à d'autres problèmes.

Cette ouverture s'est d'abord manifestée, à l'époque du Mandat français, à l'égard de la Méditerranée orientale : avec les centres de Damas et de Beyrouth, l'accent a alors été mis sur l'Islam classique et contemporain. Elle s'est poursuivie dans les vingt-cinq dernières années, lorsque se sont créés, à Tunis, au Caire (parallèlement à l'IFAO), et à Beyrouth et Amman, les instituts les plus récents, et qu'ont été réformées et dotées de nouveaux statuts les écoles les plus prestigieuses et les plus anciennes. Ces créations et ces réformes, associées à un élargissement des préoccupations dans le domaine des sciences humaines et sociales, ont peu à peu conduit à un renouvellement du cadre des études méditerranéennes, qui est allé de pair avec le développement des structures de recherche en France. C'est ce renouvellement, et la nécessité de faire le point, qui ont décidé le Comité à se tourner vers la Méditerranée.

L'objet de l'étude se situe donc à l'intersection de ces deux ensembles :

¹ Ces études concernent les sciences sociales et humaines dans cinq aires culturelles : monde grec et balkanique, monde arabe, Italie, monde ibérique, monde turc et ottoman.

1. *Les écoles et instituts français en Méditerranée* : l'École française d'Athènes, l'École française de Rome, la Casa de Velázquez (Madrid), l'Institut français d'archéologie orientale (Le Caire), l'Institut français d'archéologie du Proche-Orient (Beyrouth, Damas, Amman), l'Institut français d'études arabes de Damas, l'Institut français d'études anatoliennes (Istanbul), le Centre d'études et de recherches sur le Moyen-Orient contemporain (Beyrouth et Amman), l'Institut de recherche sur le Maghreb contemporain (Tunis) et le Centre de documentation et d'études juridiques (Le Caire).

2. *Les centres, équipes et laboratoires de recherche métropolitains qui travaillent sur la Méditerranée* dans les disciplines concernées par ces écoles et instituts, à savoir les sciences humaines et sociales.

Les écoles et les instituts que la France entretient en Méditerranée servent d'appui à la recherche métropolitaine et s'insèrent dans son dispositif : centres de recherche, à la fois individuelle et collective, centres de documentation, maisons d'éditions scientifiques, ils s'intègrent aussi dans les processus de formation des enseignants-chercheurs (aux niveaux local, national et international) et sont des foyers de coopération avec les pays d'accueil. Le Comité a porté son attention sur l'ensemble des missions et des fonctions qu'ils remplissent.

À l'intérieur de ce cadre général, il va de soi que les spécificités de chacune des institutions présentes en Méditerranée ont été prises en compte. Comme ailleurs, l'histoire a ici imposé ses lignes de partage. Les quatre établissements les plus anciens, Athènes, Rome, Le Caire, fondés au XIX^e siècle, et Madrid, fondé en 1920, relèvent du ministère de l'Éducation nationale. Les autres établissements² relèvent, quant à eux, du ministère des Affaires étrangères : ils ont été créés dans les années 1920-1930 (IFEAD et IFEA), au lendemain de la Seconde Guerre mondiale (IFAPO) ou dans les années 1970 (CEDEJ, IRMC, CERMOC).

Ces différentes strates constituent une richesse : elles permettent à la France d'entretenir dans le Bassin méditerranéen un réseau dense et diversifié, sinon cohérent. Les intérêts traditionnels du milieu universitaire, tels que l'histoire et l'archéologie du monde antique ou les études arabes classiques, ont été maintenus tandis que se développaient et s'organisaient des filières et des centres ouverts aux recherches contemporaines et à d'autres disciplines (géographie, géopolitique, économie, sciences juridiques, anthropologie et sociologie).

² Le CEDEJ, au Caire, est une unité de recherche associée au CNRS.

Les études méditerranéennes : une recherche en plein essor

Le développement considérable, au cours de ces dernières années, des Maisons de la recherche en sciences humaines et sociales au sein de maintes universités et l'extension corrélatrice de la contractualisation des rapports université-CNRS ont beaucoup modifié – et de manière très positive – le paysage de la recherche universitaire.

Il était donc nécessaire de faire le point sur la recherche et les études méditerranéennes en France aujourd'hui. On dispose pour cela des rapports d'évaluation récents du CNE et d'enquêtes ponctuelles, en particulier celle menée par le Comité au début de l'année 1999 auprès des équipes travaillant sur la Méditerranée. Il ressort de ces enquêtes et de la collecte des données que les études méditerranéennes mobilisent en France un nombre important de chercheurs, d'enseignants-chercheurs et de formations regroupées dans les Maisons des sciences de l'Homme relevant de types divers (UMR, UPRESA, etc.).

Au total, on pouvait compter au début de l'année 1999 environ 130 équipes de recherche travaillant sur la Méditerranée et réparties dans plusieurs sites universitaires. Cette répartition permet de repérer quelques pôles majeurs bien identifiés à Aix-Marseille (avec la nouvelle Maison méditerranéenne des sciences de l'Homme), à Lyon II (avec la Maison de l'Orient et l'UMR 5868), à Bordeaux, Toulouse-Le Mirail, Strasbourg et Tours. À côté de ces grands centres, des unités de taille plus modeste poursuivent des recherches de qualité, par exemple à Montpellier, Perpignan, Grenoble et Pau. Mais pour rendre compte des grandes lignes des études méditerranéennes, nous nous en tiendrons ici aux pôles qui ont atteint une taille leur permettant de fédérer la recherche méditerranéenne, et d'établir des relations avec des centres de recherche à l'étranger et avec les écoles et instituts français de la Méditerranée.

À Paris, ce sont le Collège de France et les universités Paris I, Paris III, Paris IV et Paris X qui concentrent le plus grand nombre d'équipes travaillant sur le monde méditerranéen.

Au Collège de France, le principe de mutabilité des chaires s'accompagne d'une stabilité de fait de grands enseignements « méditerranéens » comme l'égyptologie (chaire de Champollion), les études sémitiques (chaire de Renan), l'histoire de la Méditerranée médiévale et moderne (chaire de Braudel), les études islamiques, l'histoire byzantine etc. La permanence de ces grands domaines d'intérêt a souvent suscité, depuis le XIX^e siècle, la constitution de centres de recherche et de documentation d'une richesse parfois unique, tel le Centre d'égyptologie, et de laboratoires CNRS dynamiques, tel le Laboratoire d'études byzantines.

Paris I et Paris IV se caractérisent par des liens étroits avec les Écoles françaises de Rome et d'Athènes. À Paris I, des unités de recherche associées au CNRS déploient leurs activités dans deux domaines intéressant l'histoire médiévale de la Méditerranée : histoire et civilisation de Byzance d'une part, histoire des Croisades et des établissements latins en Orient d'autre part. Des initiatives récentes visent aussi à revivifier des domaines de recherche depuis longtemps en semi-abandon comme, par exemple, l'étude du droit musulman aussi bien dans ses aspects historiques que dans ses implications sociales actuelles. À Paris IV, les études ibériques se développent directement en relation avec les universités d'Espagne, sans passer, semble-t-il, par la Casa de Velázquez. On y note un fort intérêt pour la Méditerranée centrale (Malte, Tunisie), et un programme de développement de la coopération avec les pays du Maghreb et du Proche-Orient (universités de Beyrouth et de Damas, IFEAD), ainsi qu'avec l'université de Tel-Aviv. D'autre part, l'Institut d'études catalanes de Paris IV entretient des relations étroites avec la plus active des régions autonomes espagnoles et déploie une activité remarquable dans tous les domaines de la coopération culturelle franco-catalane.

À l'université de Lyon II, deux centres ayant pour principale vocation l'archéologie et l'histoire ancienne se partagent des études méditerranéennes : d'une part, la Maison de l'Orient méditerranéen, qui rassemble neuf équipes de recherche dont l'Institut Courby et l'Institut d'archéologie et d'histoire de l'Antiquité ; d'autre part, l'unité mixte de recherche « Archéologie et histoire dans le monde méditerranéen et les pays rhodaniens au Moyen Âge » (UMR 5648 du CNRS), qui a de forts liens institutionnels avec les Écoles françaises de Rome et de Madrid ainsi qu'avec l'IFEAD. Ces deux centres travaillent sur un thème de recherche commun (« Mondes chrétien et musulman ») et gèrent ensemble un riche fonds documentaire.

La Maison méditerranéenne des sciences de l'Homme (MMSH), créée en août 1997 à Aix-en-Provence, est un campus de recherche et d'enseignement spécialisé dans le monde méditerranéen. Ce centre, qui regroupe huit laboratoires organisés en deux pôles (« Humanités et sciences sociales » d'une part, « Préhistoire et archéologie » d'autre part) est appelé à nouer des liens permanents et solides avec d'autres institutions, nationales et internationales. La cohérence de ses structures et de ses programmes scientifiques en association avec le CNRS, le dynamisme dont fait preuve cette jeune institution, situent la MMSH au premier rang des centres de recherche français dans son domaine de spécialisation.

Dans le Sud-Ouest, les deux pôles des études méditerranéennes sont Bordeaux et Toulouse. À l'université Bordeaux III, l'UMR Ausonius, née en 1995 du groupement de trois centres dont les activités portaient sur l'archéologie de la protohistoire au Moyen Âge, est le centre de recherche le plus important du Sud-Ouest concernant la Méditerranée ; il entretient des relations étroites avec les écoles françaises de la Méditerranée occidentale. Les études hispaniques sont représentées par l'UMR FRAMESPA

(France méridionale – Espagne) à l’université Toulouse II, et par l’UMR TEMIBER (Territoires et élites dans le monde ibérique) à Bordeaux III ; les études arabes par le CERNAM (Centre d’études et de recherches sur le monde arabe et musulman) à Bordeaux III, en relation avec l’IFEAD, et par l’AMAM (Analyse du monde arabe et méditerranéen) à Toulouse.

La recherche méditerranéenne est donc très active dans l’hexagone. Tant du point de vue de l’histoire ancienne et de l’archéologie que de celui des études contemporaines, elle ne peut s’exercer loin de son terrain d’analyse. Qu’il s’agisse d’un doctorant travaillant à sa thèse, d’un enseignant-chercheur qui prépare son dossier d’habilitation à la direction de recherches ou d’un spécialiste confirmé, la possibilité d’être reçu dans un établissement français situé sur ce terrain est un atout non seulement précieux mais irremplaçable.

Les grands établissements du ministère de l’Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie

Le tour d’horizon des études méditerranéennes entrepris par le CNE a commencé par les évaluations, institution par institution, des établissements dépendant du ministère de l’Éducation nationale. Une grille homogène d’analyse a été mise au point. Elle a permis de soumettre chaque école, avec les adaptations nécessaires, aux mêmes critères d’évaluation. Sans reprendre le détail des quatre rapports publiés³, nous livrons ici les principaux constats qui ressortent de ces évaluations institutionnelles. Les conclusions qui s’en dégagent peuvent être regroupées sous trois rubriques :

- le gouvernement et la gestion ;
- les activités scientifiques ;
- les services.

Le gouvernement et la gestion des quatre grands établissements méditerranéens ne posent pas de problèmes communs. Il existe toutefois des problèmes particuliers qui méritent d’être réglés (comme la nécessité de définir un projet d’établissement et de mettre en œuvre un contrat quadriennal à la Casa ou celle d’achever le règlement intérieur de l’IFAO) et sur lesquels le Comité a attiré l’attention dans ses recommandations.

En ce qui concerne *les activités scientifiques*, il est apparu au Comité que les écoles et instituts en Méditerranée doivent encore renforcer leur politique de collaboration et de partenariat avec les universités françaises et les équipes étrangères. Ils ont déjà accompli dans ce sens un travail considérable et occupent une place de choix au sein des milieux scientifiques

³ *La Casa de Velázquez*, octobre 1997 ; *l’École française de Rome* et *l’École française d’Athènes*, décembre 1997 ; *l’Institut français d’archéologie orientale*, février 1999.

concernés, mais cet effort doit être poursuivi. Par ailleurs, se pose la question de l'insertion professionnelle des membres à leur retour en France : déjà pourvus d'un doctorat, les membres sortants, s'ils veulent échapper à la précarité des statuts d'attente, ne doivent pas se cantonner dans une trop stricte spécialisation, mais doivent accepter de se porter candidats à des postes de maître de conférences en histoire ancienne, en archéologie et histoire de l'art, voire dans les départements universitaires de Lettres classiques.

Les services documentaires et éditoriaux de ces établissements constituent globalement un de leurs principaux points forts. Les bibliothèques, richement dotées, les photothèques et les laboratoires d'archéologie, sont des lieux de recherche, d'apprentissage et d'échange irremplaçables. De la même façon, les publications sont partout de haute qualité scientifique et offrent aux chercheurs un remarquable débouché à leurs travaux. Elles assurent pour une bonne part la visibilité internationale de chaque institution. Deux remarques s'imposent toutefois : l'informatisation de ces services doit être poursuivie, et parfois accélérée, afin que ces établissements ne passent pas à côté de l'évolution majeure que représentent les nouvelles technologies de l'information et de la communication ; par ailleurs, sans méconnaître les difficultés inhérentes à la diffusion des ouvrages scientifiques en général, il conviendrait que le problème de la diffusion des publications soit revu et que de nouveaux canaux de distribution soient mis à l'épreuve.

Les instituts du ministère des Affaires étrangères

Les instituts de recherche en Méditerranée orientale sont nombreux, actifs, parfois répartis sur plusieurs sites. Ils relèvent tous du ministère des Affaires étrangères. Aucun d'entre eux n'a fait l'objet d'une évaluation institutionnelle propre, mais ils ont tous été soumis, avec l'accord de leur tutelle, à des expertises et missions sur place dont les conclusions doivent être intégrées au rapport de synthèse général prévu pour la fin 1999. Les instituts les plus importants sont ceux d'Istanbul (IFEA), de Damas (IFEAD), de Beyrouth-Damas-Amman (IFAPO). Le CERCOM (Beyrouth-Amman) est spécialisé dans les sciences sociales contemporaines. L'IFEA d'Istanbul a une double mission (archéologie et sciences sociales), l'IFAPO est spécialisé dans l'archéologie du Proche-Orient. Quant à l'IFEAD, il concerne tous les spécialistes de l'Islam « classique » et représente pour les arabisants – au sens large – une sorte d'équivalent des Écoles françaises d'Athènes et de Rome. Clairement inscrits dans le paysage universitaire français, ces instituts du Proche-Orient constituent aujourd'hui un élément essentiel de formation des jeunes chercheurs, tant doctorants que post-doctorants.

Il est indiscutable que, comparés aux grands établissements de Méditerranée occidentale, les instituts de recherche du Proche-Orient disposent

de moyens modestes, en dépit du précieux potentiel de recherche qu'ils représentent. Le CNRS est inégalement présent : fort sur certains sites comme le CEDEJ du Caire, quasiment absent dans le cas de l'IFAPO où pourtant son soutien serait à la fois essentiel et justifié.

Un récent rapport d'évaluation interne commandé par le ministère des Affaires étrangères a fourni une intéressante analyse critique de l'état de ces centres. Il a souligné à la fois la qualité des travaux qui y sont menés et l'importance du rôle qu'ils jouent dans une politique plus générale de présence culturelle et scientifique française dans les pays d'implantation. Il importerait au plus haut point que, dans une démarche à plusieurs étapes, la tutelle prenne contact avec la Direction de la Recherche du ministère de l'Éducation nationale et avec le CNRS afin de mieux définir, de manière concertée, les missions de ces instituts et les normes coutumières de leur fonctionnement.

Il n'est pas utopique, enfin, de souhaiter qu'une mission mixte mette en œuvre une véritable co-tutelle et définisse une politique régionale cohérente qui tienne le plus grand compte des implications des équipes métropolitaines dans la vie et les missions de nos instituts du Proche-Orient. Ce n'est que sur cette cohérence que pourra se fonder une politique d'ouverture européenne qui, pour ne pas être un simple mot d'ordre, devra prendre en compte l'ensemble des dispositifs de recherche de nos partenaires et se fonder sur un véritable échange.

L'université nouvelle de Bretagne-Sud

Le schéma « Université 2000 » a engendré en 1991 la création de six « universités nouvelles » dotées d'un statut dérogatoire : quatre en Île-de-France (Marne-la-Vallée, Évry – Val-de-Marne, Versailles – Saint-Quentin-en-Yvelines, Cergy-Pontoise) et deux dans la région Nord – Pas-de-Calais (Littoral et Artois). La création des universités de la Rochelle et de Bretagne-Sud (Lorient et Vannes) est intervenue plus tard, en 1992 pour la première et en 1995 pour la deuxième.

Le statut dérogatoire de ces établissements avait pour objet « d'assurer la mise en place de nouveaux établissements ou d'expérimenter des formules nouvelles ». Cependant on a constaté⁴ que les dérogations se sont réduites au seul domaine de l'organisation institutionnelle, le reste de l'activité de l'établissement étant soumis aux règles communes applicables à l'ensemble des universités.

⁴ *Rapport(s) au Président de la République* 1996 et 1997.

La loi fait obligation au Comité national d'évaluation d'évaluer ces établissements avant passage à leur statut définitif : c'est ce qui a été fait en 1996 pour les six premières universités, en 1997 pour l'université de la Rochelle, et en 1998 pour celle de Bretagne-Sud.

Si cette dernière offre d'indéniables similitudes avec ses devancières, sa naissance et son développement se sont inscrits dans un tout autre contexte politique : on peut donc parler d'*une université nouvelle d'une autre génération*.

L'évaluation des premières universités nouvelles avait donné lieu à une analyse⁵ qui mettait en lumière les traits communs à l'ensemble de ces établissements :

- la forte croissance des effectifs ;
- la prégnance des formations professionnelles ;
- l'absence d'innovations pédagogiques ;
- l'émergence difficile de la recherche ;
- le rôle généralement positif du Comité d'orientation ;
- l'insuffisant accompagnement de la croissance par les pouvoirs publics ;
- la permanence de difficultés matérielles ;
- le fort investissement des collectivités territoriales.

Ce qui caractérise très fortement les six premières universités nouvelles (le phénomène est moins sensible à la Rochelle), c'est une croissance très rapide des effectifs. La création de l'UBS intervient, quant à elle, dans un contexte de renversement de tendance démographique. Les universités nouvelles étaient apparues, dans le Nord, dans une moindre mesure en Île-de-France, comme le moyen de desserrer la pression des effectifs de plus en plus nombreux dans les vieilles universités peu enclines à les accueillir, faute de moyens et de place.

L'UBS apparaît clairement comme un concurrent dans une conjoncture démographique où l'étudiant se fait plus rare. L'UBS fait-elle seulement le plein des étudiants de son vivier potentiel ? Rien n'est moins sûr. La remontée des effectifs amorcée en 1998-1999 n'autorise pas encore un optimisme excessif.

La prégnance des formations professionnelles est l'un des autres traits identitaires communs aux universités nouvelles. L'UBS n'échappe pas à la règle. Mais cet ensemble fort, constitué de deux IUT anciens et de plusieurs IUP, préexistait à la naissance de l'université. Il s'est donc posé là, peut être plus qu'ailleurs, le problème de l'intégration de cette entité à la jeune institution.

⁵ Rapport(s) au Président de la République 1996 et 1997.

Le CNE avait constaté aussi que les universités nouvelles avaient fort peu innové en matière pédagogique. Le desserrement des contraintes liées à la croissance des effectifs a sans doute rendu possible une plus grande attention aux étudiants : on retiendra que l'UBS a mis en place un dispositif de suivi et d'orientation, système intelligent de passerelles entre formations générales et technologiques, et d'appui aux étudiants en difficulté.

Autre observation faite sur les universités nouvelles : l'émergence de la recherche a été difficile quand elle n'a pas fait l'objet de transfert de laboratoires, comme à Versailles et à Évry. L'UBS connaît au contraire un relatif dynamisme scientifique : appuyé sur l'existant (essentiellement les équipes des IUT et des IUP) et renforcé par l'arrivée de nombreux jeunes chercheurs, le potentiel de recherche à l'UBS est loin d'être insignifiant (8 équipes reconnues sur 16). La priorité donnée à la recherche s'est traduite dans les institutions par la création du Conseil scientifique, préfiguration de l'instance prévue par la loi de 1984.

Si les universités nouvelles n'avaient généralement pas mis à profit la période dérogatoire pour innover sur le plan pédagogique, elles avaient, pour certaines d'entre elles du moins, expérimenté des formules institutionnelles nouvelles ; par ailleurs le Conseil d'orientation – instance prévue à titre dérogatoire – avait généralement bien fonctionné, ce qui n'a pas été le cas à l'UBS ; on doit bien constater que cette instance n'y a pas joué le rôle attendu : notamment la démarche prospective qui aurait pu guider l'université dans la structuration d'un projet lui a grandement fait défaut, comme lui avait manqué une réflexion préalable solide.

À l'UBS, comme dans les autres universités nouvelles, la croissance n'a été accompagnée ni par les universités voisines, ni par les instances académiques, ni par le ministère. Là aussi, c'est avec beaucoup de lenteur que l'État a mis en place une procédure contractuelle.

Comme ses aînées, l'UBS connaît des difficultés matérielles, la moindre de toutes n'étant pas le sous-encadrement en personnel IATOS, qu'un certain désengagement des collectivités locales rend plus critique encore.

Les collectivités locales ont porté un intérêt soutenu aux universités nouvelles dans le sens où ces dernières participent au développement local. L'UBS a été voulue par les collectivités locales de Lorient et de Vannes, lesquelles ont su dépasser leurs rivalités traditionnelles et leurs différences politiques pour soutenir ensemble le projet de création de l'université à travers les alternances ministérielles. Les villes ont d'ailleurs été très actives dans la mise en place de l'université, qu'elles ont pratiquement gérée directement à ses débuts. Mais le nécessaire processus d'émancipation de l'université à l'égard des collectivités locales est loin d'être achevé : la difficulté que l'université éprouve encore pour choisir la localisation de son siège en témoigne.

L'UBS a connu une genèse difficile dans un contexte où le développement universitaire n'allait plus de soi. L'absence d'une réelle réflexion préalable sur le profil et la place de l'UBS dans l'ensemble breton et sud-breton (y compris Nantes) lui a sans doute été très préjudiciable.

Le CNE rappelait en 1997 la nécessité d'une « réflexion d'ensemble sur la carte universitaire (...) qui ne soit pas réduite à un souci d'aménagement du territoire, mais prenne en compte clairement la concurrence qui existe entre les établissements, leur hiérarchisation, leur degré de spécialisation autant que la nécessité d'un service de proximité »⁶. Il faut sans doute réaffirmer cette nécessité pour que l'UBS, établissement qui montre un dynamisme certain, puisse enfin trouver toute sa place.

L'université française du Pacifique

Une université atypique

La création de l'université française du Pacifique, seul établissement d'enseignement supérieur francophone au milieu des pays du Pacifique-Sud essentiellement anglophones, répondait à un double objectif : assurer un service public d'enseignement supérieur et diffuser la langue, la science et la culture françaises dans cette vaste zone de l'hémisphère sud.

Après douze ans d'existence, on peut dire que l'université française du Pacifique n'a qu'insuffisamment rempli plusieurs de ses missions. L'établissement s'est rapidement trouvé confronté à des difficultés d'ordres divers :

- *structurel*, avec une université composée de deux centres séparés par 4 500 km et une présidence proche de l'un des deux centres. D'un simple point de vue pratique, la faible fréquence des liaisons aériennes entre les deux Territoires, le passage entre les deux de la ligne de changement de date, le décalage horaire sont autant d'éléments qui limitent les échanges d'information entre centres à trois jours par semaine (le lundi calédonien correspond au dimanche polynésien et le vendredi polynésien au samedi calédonien) ;
- *financier*, avec un coût de déplacement très important, des liaisons téléphoniques et postales onéreuses, des rémunérations élevées versées sur chacun des deux Territoires ;
- *juridique*, qui place encore aujourd'hui l'établissement dans une situation d'instabilité et d'incertitude peu propice à une consolidation des structures ;
- *de gestion*, avec deux centres qui ne connaissent pas le même calendrier universitaire (et scolaire) : la Polynésie française calque son calendrier

⁶ Rapport au Président de la République, 1997.

sur celui de la métropole alors que la Nouvelle-Calédonie pratique le calendrier austral, c'est-à-dire que l'année universitaire s'y déroule de mars à décembre.

L'ensemble de ces difficultés a fortement perturbé le développement de l'université qui, contrairement à ses homologues métropolitaines, n'a pas pu concrétiser jusqu'à ce jour un contrat d'établissement avec le ministère de tutelle.

L'université française du Pacifique a mis en place des formations de premier et second cycles en lettres, langues et sciences humaines et sociales, droit et sciences économiques et de gestion, et sciences, ainsi que des troisièmes cycles de lettres et sciences humaines et sociales.

Les formations de premier cycle montrent, à l'évidence, un taux d'échec élevé, notamment au cours de la première année. Il convient, en premier lieu, d'améliorer le dispositif d'accueil, d'encadrement et de tutorat afin de procéder à des mises à niveau et aider les jeunes bacheliers à s'adapter à l'enseignement supérieur. Par ailleurs, la définition des disciplines ouvertes ne peut se faire sans tenir compte des spécificités locales, ne serait-ce que parce que la logique géographique veut que ces formations s'adressent à des étudiants qui se trouvent déjà en Polynésie ou en Nouvelle-Calédonie et qui, le plus souvent, désirent y trouver un emploi. Dans cet ordre d'idées, les diplômes de type DEUST existant à Nouméa semblent bien adaptés à la demande.

Les formations de second cycle proposées à l'UFP sont essentiellement des licences qui permettent aux lauréats de s'orienter vers l'IUFM et le CAPES. L'objectif est de former des professeurs certifiés pour les lycées des deux Territoires. Ce sont, en vérité, les seules formations en matière de second cycle dont les Territoires ont véritablement besoin car les carrières de l'enseignement sont pratiquement les seuls débouchés qui existent. Dans ce domaine, on peut s'interroger sur les liens actuels entre l'université et l'IUFM, et sur le maintien d'un institut universitaire de formation des maîtres à part entière.

Les deux DEA de sciences humaines contribuent au rayonnement de la civilisation et de la recherche françaises. Des spécialistes du Pacifique, d'Hawaï notamment, sont attirés par les travaux de l'UFP sur les îles françaises, qui ne sont pas étudiées ailleurs, et les anthropologues anglophones travaillant dans la zone aspirent à être publiés dans les revues françaises grâce aux DEA de l'UFP.

La question des maîtrises vaut d'être rappelée, à condition toutefois de bien préciser qu'elles ne sont pas souhaitables dans un dispositif où il manque l'essentiel des instruments de travail documentaires et où les effets de taille invitent à recommander aux étudiants d'effectuer des maîtrises en métropole ou dans des universités étrangères. De ce point de vue, il n'est

pas choquant de limiter l'offre de formation des futures universités du Pacifique à bac + 2 ou à bac + 3, et de présenter par ailleurs quelques DEA très spécialisés, très attractifs, de caractère international, appuyés sur des équipes de recherche de haut niveau et axés sur des thématiques très spécifiques à la région mais de grand intérêt. Il ne paraît pas étonnant de trouver un DEA d'anthropologie alors même qu'il n'y a pas de premier, ni de second cycle de sociologie ou de philosophie. Le seul critère justifiant l'implantation d'un DEA dans le Pacifique semble être, en effet, non pas l'existence d'une filière complète, mais l'intérêt qu'une communauté scientifique internationale peut avoir à se retrouver sur un champ ou un terrain de recherche local.

L'université française du Pacifique n'a pas fait, jusqu'à l'heure actuelle, de la formation continue une de ses priorités. Celle-ci n'est guère présente que dans les centres associés du CNAM de Papeete et de Nouméa qui regroupent plusieurs centaines d'auditeurs. La collaboration entre l'université française du Pacifique et les centres associés du CNAM est très limitée, sans pour autant que les relations entre eux soient mauvaises. Il s'agit en réalité de deux mondes à part. On pourrait souhaiter que les relations se renforcent, et ce d'autant plus que les compétences en la matière ne sont pas nombreuses sur ces territoires de faible dimension que sont la Polynésie française et la Nouvelle-Calédonie. L'université aurait tout à gagner, notamment une insertion dans les réseaux d'entreprises, en agissant en concertation avec les centres associés du CNAM.

L'activité de recherche est limitée à certains secteurs. Toutefois, malgré la taille des équipes et le handicap (par rapport aux équipes métropolitaines) que constitue leur localisation géographique, la production est plutôt bonne. Et il existe, dans les deux centres, des chercheurs isolés (en physique, informatique mathématique...) dont les compétences pourraient constituer un appui sérieux pour certaines équipes de très bon niveau engagées dans des programmes où la pluridisciplinarité devient une nécessité.

De lourds handicaps subsistent et méritent d'être identifiés et analysés pour qu'il soit tenté d'y apporter une solution :

- *la taille réduite des équipes*, et surtout la faible présence de personnel permanent ;
- *la faiblesse des liens structurels*, quand ils ne sont pas inexistant, avec l'organisation nationale de la recherche (peu d'équipes sont labélisées par le MENRT et 90 % d'entre elles n'ont aucun lien structurel avec les grands organismes de recherche – CNRS, IRD, IFREMER, CIRAD, etc. – bien implantés sur les Territoires) ;
- *la difficulté d'intégrer une formation doctorale*, et donc d'avoir accès au vivier des jeunes diplômés ;
- *la concurrence* (chasse aux contrats, quand il ne s'agit pas de travaux à façon) aux retombées forcément pénalisantes, à laquelle se livrent parfois

des équipes de l'université en compétition avec d'autres EPST ou EPIC. L'image, aux yeux des donneurs d'ordres publics ou privés, est forcément déplorable pour les services de l'État.

Une réflexion approfondie a cependant été conduite par la communauté scientifique dans son ensemble dans le cadre du *Schéma de l'enseignement supérieur et de la recherche de la Polynésie française* puis, plus récemment, dans le cadre de la restructuration de l'UPF.

Les principaux acteurs et responsables ont conscience de leurs forces et de leurs faiblesses ; ils sont, pour la plupart, prêts à faire les efforts nécessaires de regroupement, de collaboration, de changement de thématique pour certains, de façon à donner à l'ensemble une cohérence scientifique et opérationnelle, passage obligé pour l'efficacité et le développement de la recherche sur les deux sites universitaires.

Sur le plan méthodologique, la solution passe nécessairement par :

- la définition de thématiques d'intérêt à la fois scientifique et économique pour la région (certaines sont déjà identifiées et délimitées) ; cette définition n'appartient pas aux seuls universitaires mais doit associer tous les chercheurs de la zone géographique, les responsables politiques et économiques, et les représentants de l'État, de façon à ce que tous les aspects de la recherche, de la production de connaissances jusqu'au stade final de la valorisation, soient pris en compte ;
- le regroupement, en fonction des thématiques, des compétences nécessaires (sans se soucier de l'appartenance à tel ou tel organisme) et la mise en place de structures de fonctionnement fiables et efficaces en termes de finalité (UMR, ou autre si le statut d'UMR ne semble pas le mieux adapté) ; l'association devra prévoir impérativement un contrat d'objectif et un engagement sur les moyens ;
- la prise en compte du fait que la pluridisciplinarité doit être vécue, par chaque équipe, comme un facteur de synergie (c'est particulièrement le cas pour les minorités).

Le décret constitutif de l'université française du Pacifique précisait son rôle tout particulier pour la diffusion de la langue, de la culture et de la science françaises dans le Pacifique-Sud.

Pour assurer à la fois le rayonnement de la culture, de la pensée et de la science françaises dans le Pacifique, pour répondre en même temps aux attentes du Vanuatu, des Samoa ou de Tonga, il est de la mission d'universités françaises en Océanie de se présenter comme la vitrine des réalisations françaises et de diffuser la connaissance de la langue et de la civilisation françaises en renforçant leurs enseignements de langue, littérature, histoire et géographie, non dans un esprit de francophonie fermée, mais en développant le bilinguisme et l'enseignement du français langue non maternelle, ce qui est la fonction d'un département de « français langue étrangère » étoffé.

Ce bilinguisme s'entend de deux manières : un bilinguisme français-langues régionales et un bilinguisme français-anglais. Celui-ci ne concerne pas les enseignements, qui doivent toujours être dispensés en français, mais les publications scientifiques où les versions française et anglaise peuvent utilement voisiner.

C'est à ce compte que les universités de Polynésie française et de Nouvelle-Calédonie, situées au centre du triangle polynésien Hawaï – Île de Pâques – Nouvelle-Zélande, pourraient jouer dans le Pacifique le même rôle de pôle scientifique francophone que l'université de La Réunion dans l'océan Indien.

Une chance supplémentaire à saisir réside actuellement dans la période difficile que traversent les universités du Pacifique atteintes par la crise du Sud-Est asiatique et qui augmente le pouvoir d'attraction des universités françaises protégées par les zones franc et euro.

Au moment où l'université française du Pacifique disparaît pour laisser place à deux universités au statut d'EPCSCP, l'une en Nouvelle-Calédonie, l'autre en Polynésie française (décret du 31 mai 1999), il convient d'éviter de reproduire les mêmes erreurs.

Il appartient aux acteurs des futurs établissements, qui présentent les mêmes particularités que l'UFP, d'élaborer un projet d'établissement ambitieux et cohérent qui permette à ces nouvelles universités de répondre à l'attente de ses usagers, et d'avoir un rayonnement significatif dans les pays du Pacifique-Sud, et plus généralement dans le concert des universités métropolitaines et internationales.

Quel avenir pour les universités de Polynésie française et de Nouvelle-Calédonie ?

Les textes instaurant les deux universités indépendantes étant publiés, le problème qui se pose à chacune d'elles est la rédaction d'un projet d'établissement et de statuts leur permettant d'assurer leur mission dans le cadre général de la loi de 1984, et dans le contexte d'un microcosme très spécifique et chargé de pesanteurs historiques.

Les observations et les recommandations du CNE s'établissent sur la base d'expertises de tous les domaines d'activité de l'ancienne université française du Pacifique et de ses deux centres.

Elles sont fondées sur un constat dont les éléments sont internes, mais aussi externes, à l'université. Elles ne peuvent ignorer les problèmes de personnes dès lors qu'il ne paraît pas possible de faire table rase d'un passé pourtant récent.

Chaque établissement aura une taille qui, nulle part ailleurs, ne pourrait justifier la création d'une université de plein exercice. Les effectifs, de 1 000 à 1 500 étudiants, n'ont pas une forte perspective de croissance, même si l'on peut espérer qu'une plus forte attractivité des universités retiennent des étudiants qui partent entreprendre des études supérieures ailleurs dès l'obtention du baccalauréat. Une étude pour évaluer ce flux serait utile : elle pourrait être entreprise conjointement par le vice-rectorat et l'université.

Les faibles effectifs des personnels rendront très difficiles l'exercice de la démocratie ainsi que la constitution d'équipes atteignant la taille critique. Des solutions devront être trouvées dans des opérations transversales, tant en formation qu'en recherche, et en établissant de vrais réseaux par convention de partenariat réciproque.

Le projet d'établissement devra être établi sur la base d'une étude approfondie, avec tous les partenaires locaux, des besoins de formation, tant en ce qui concerne les spécialités que les niveaux. Dans le contexte local, on doit pouvoir envisager, dans certains cas, une formation pluridisciplinaire plutôt que spécialisée si celle-ci s'avère utile pour certains secteurs d'emploi à pourvoir. La nécessité s'impose de faire les choix des cursus, et du rythme auquel il convient de les proposer, dans l'intérêt des étudiants et des activités à développer ou à créer (expérience du DEUST agro-alimentaire à Nouméa). En ce qui concerne les études médicales, il conviendra de rechercher une solution avec des établissements de la métropole qui pourraient proposer l'accueil et un encadrement adapté à des étudiants qui ont fait leurs études secondaires en Polynésie ou en Nouvelle-Calédonie et qui auraient vocation à y exercer leur métier à l'issue de leurs études.

Les dispositions initiales limitant ces cursus aux premiers cycles et à quelques DEA ont évolué et on peut comprendre que des diplômes de niveau bac + 3 soient nécessaires ; il convient toutefois de bien les cibler.

Est-il, par contre, souhaitable de proposer des maîtrises alors qu'en Europe il est maintenant couramment exigé qu'un cursus long comporte six mois ou un an effectués dans un établissement étranger ? Un système d'allocations permettant aux étudiants de faire une partie de leur cursus à l'extérieur doit être étudié.

En ce qui concerne les DEA, la formation *à et par* la recherche devra être fondée sur des programmes justifiés par l'existence de spécificités locales, et elles existent. Ces programmes auront grand intérêt à être – on peut même dire qu'ils ne pourront être que – pluridisciplinaires. Comme pour la recherche, ces formations à bac + 5 devront être pensées et menées en étroite collaboration avec les organismes implantés à Tahiti et à Nouméa : IRD, IFREMER, CIRAD, ainsi qu'avec l'Institut Malardé à Tahiti et l'EPHE à Mooréa. D'autre part, des conventions doivent être passées avec

des établissements de la métropole. Elles doivent prévoir des participations croisées des enseignants-chercheurs.

Pour les doctorats, il conviendrait que des allocations de recherche sur programme puissent être fléchées directement vers les équipes de chacune des universités. L'existence d'un département de la recherche et des études doctorales devrait constituer un lieu de concertation et contribuer à la cohésion de l'ensemble dans chacune des universités.

Des conventions avec des universités françaises et étrangères seront, bien entendu, nécessaires. En ce qui concerne les relations entre l'université de Polynésie française et l'université de Nouvelle-Calédonie, il ne faut pas se leurrer. L'expérience de l'UFP est édifiante : ces relations ne seront certainement pas privilégiées. Toutefois, elles pourraient être favorisées par les implantations des mêmes organismes de recherche sur chacun des deux sites, mais avec des hypothèses différentes quant à leur développement et à leur devenir.

La formation continue, qui est l'une des missions fondamentales de l'université, doit faire l'objet d'une attention particulière. Elle est actuellement inexistante dans le cadre universitaire, et la participation des universitaires aux formations continues dispensées par ailleurs paraît anecdotique. L'exemple et la réussite du centre associé du CNAM sont à méditer.

La formation des personnels des universités doit constituer une priorité.

Les constructions et les organisations structurelles doivent être programmées avec le souci de renforcer la cohésion de chaque université. Ainsi, à Tahiti, l'ensemble de l'administration doit se retrouver sur le campus, l'ancienne présidence au Centre de Papeete n'ayant plus sa raison d'être. À Nouméa, les terrains dépendant du ministère de la Défense étant acquis, il faut, sans perdre de temps, entreprendre les constructions qui permettront de regrouper l'ensemble de l'université sur le site de Nouville.

Un programme de logements étudiants doit être élaboré tant à Tahiti qu'à Nouméa. Il permettra notamment l'accueil des étudiants des îles et des provinces éloignées. Ce programme doit s'accompagner d'une tranche de logements pour les enseignants extérieurs venant enseigner ou participer à des recherches.

Beaucoup a été dit sur le statut des enseignants-chercheurs qui ne favorise pas une nécessaire mobilité. Des partenariats bien construits avec des établissements de la métropole devraient permettre des recrutements et des mises en délégation qui concilient l'intérêt général et celui des personnes. Il faudra veiller à des dispositions qui évitent le clientélisme auquel risque de conduire la constitution de telle ou telle commission de spécialistes.

Un meilleur équilibre entre les activités de recherche et les heures complémentaires d'enseignement contribuerait, sans aucun doute, à améliorer le climat et à accroître la crédibilité et le rayonnement de l'université. Si des enseignements complémentaires s'imposent – ce qui sera à vérifier après la reconsidération des cursus –, ils devraient faire l'objet d'un large appel à des personnes qualifiées : chercheurs, ingénieurs, gestionnaires, membres de professions libérales exerçant leur activité sur les Territoires hors de l'université.

Ces deux universités, fortes de l'expérience de chacun des centres de l'université française du Pacifique, doivent mettre à profit leur phase de structuration pour se donner les moyens de remplir leur double mission d'enseignement supérieur adapté aux besoins des Territoires et de rayonnement de l'Université française dans le Pacifique-Sud.

Une ouverture sur l'étranger

Les relations internationales du Comité

La dimension internationale de l'enseignement supérieur s'affirme de plus en plus. Les étudiants considèrent aujourd'hui comme tout à fait normal d'effectuer une partie de leurs études dans un pays étranger. Cette nouvelle conception des études universitaires amène naturellement à des rapprochements entre les établissements de pays différents, parfois à une concertation dans le choix de leurs programmes et, en tout cas, les engage à une plus grande interactivité pour accueillir cette nouvelle génération d'étudiants mobiles.

La volonté politique de contribuer à élargir l'espace géographique de l'enseignement supérieur est aujourd'hui fortement exprimée en Europe. Le colloque de la Sorbonne en mai 1998 avait permis d'engager un processus d'harmonisation des cursus européens. Le colloque qui s'est ensuite tenu à Bologne est venu conforter cette démarche.

Ce sont aujourd'hui 31 régions ou pays d'Europe qui ont signé, le 19 juin 1999, une déclaration sur l'espace européen de l'enseignement supérieur. Parmi les objectifs affichés : la coopération en matière de garantie de la qualité de l'éducation et l'élaboration de critères et méthodologies comparables.

La France dispose avec le Comité national d'évaluation de la plus ancienne instance d'évaluation en Europe, dont l'expérience et le savoir-

faire, largement reconnus, sont souvent sollicités lors d'évolution forte ou de réforme des systèmes d'enseignement supérieur à l'étranger. D'autres organismes, telle la Conférence des recteurs européens (CRE) par exemple, mettent en place des processus d'évaluation thématique ou portant sur la stratégie d'internationalisation des établissements dans l'espace européen.

Dans ce contexte, le CNE a démontré son aptitude à jouer pleinement son rôle.

Au-delà de l'Europe, de nombreux pays cherchent à s'appuyer sur les modèles d'enseignement supérieur existants pour construire ou rénover leurs propres systèmes. Au cours de l'année écoulée, le CNE a reçu de nombreuses délégations étrangères provenant de divers continents : Macédoine, Argentine, Japon, Hongrie, Roumanie, Maroc, Lettonie, et une délégation multinationale composée de représentants britanniques, danois et suédois. Il a par ailleurs été sollicité pour participer à des programmes ou des missions d'expertise dans différents pays, notamment en Pologne, Côte-d'Ivoire, Colombie, Paraguay, et à Madagascar.

En Pologne l'action du CNE a été double.

L'association France-Pologne qui, depuis 1989, avait mis en place en Pologne des formations supérieures majoritairement centrées sur la gestion, a demandé au CNE d'évaluer 29 programmes, dont 6 au titre du cycle court et 3 relevant de la formation continue. Il ressort que les programmes d'enseignement supérieur long ont atteint leurs objectifs, et les cadres supérieurs de gestion polonais formés ont favorisé l'implantation ou le développement d'entreprises françaises en Pologne. Les cycles courts n'ont malheureusement pas connu le même succès, probablement du fait d'un manque d'intérêt de la partie polonaise pour ce type de formation. D'autre part, dans le cadre d'un programme TEMPUS, la demande de présentation de l'expérience d'une évaluation thématique sur la chimie conduite par le CNE devait permettre aux responsables polonais du programme Chimie d'améliorer leurs outils d'évaluation. La présentation du modèle français d'évaluation a aussi servi à la réflexion sur le choix d'une instance d'évaluation qui doit être créée en Pologne.

Dans le cadre d'un projet d'appui à la réforme de l'enseignement supérieur (PROSUP) *en Côte-d'Ivoire*, financé par la Coopération française, il a été demandé au CNE d'aider à la mise en place du Comité national ivoirien d'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche (CNEESR). Parmi les objectifs principaux de cette demande figurent :

- une action d'information sur la politique d'évaluation et sur les démarches, méthodes et outils de cette politique ;
- la définition d'un plan d'action en vue de la préparation de l'évaluation de l'université d'Abobo-Adjamé, qui doit servir d'établissement pilote ;
- la définition des modalités d'une collaboration suivie entre le CNE et le CNEESR.

Une délégation du futur comité ivoirien a effectué une mission d'une dizaine de jours auprès du CNE en décembre 1998. Une mission du CNE en Côte-d'Ivoire, destinée à préciser les éléments concrets d'une évaluation (élaboration d'un guide de procédures, méthodologie de l'évaluation interne, adoption d'un calendrier de réalisation etc.) doit avoir lieu à la fin du mois de novembre 1999.

La mission du CNE *en Colombie* s'est déroulée du 8 au 14 juin 1999 dans le cadre d'une invitation de l'Association colombienne des universités (ASCUN), de l'Institut colombien de l'enseignement supérieur (ICFES) et du Conseil national d'accréditation (CNA) à participer à un congrès national sur les processus d'évaluation et d'accréditation en matière d'enseignement supérieur.

L'enseignement supérieur colombien compte 280 établissements, qui accueillent 1 115 000 étudiants. Les universités représentent près de 60 % du système éducatif. Une loi de 1992 a donné l'autonomie à ces établissements. Cette autonomie leur confère une très large gamme d'attributions, notamment pour la mise en place des filières de formation et la création de nouveaux diplômes. La qualité et le niveau de ces derniers sont, de ce fait, très variables. Aussi la nécessité d'une loi pour la mise en œuvre de l'accréditation des diplômes et l'évaluation des besoins de réforme de l'enseignement supérieur s'impose-t-elle d'urgence.

Le système de l'enseignement supérieur français et le modèle d'évaluation appliqué par le CNE intéressaient au plus haut degré les Colombiens. Lors de ce congrès, qui a constitué un important événement national par le nombre et la qualité des participants et des thèmes choisis, la présentation du modèle français d'évaluation a connu un succès remarquable, en particulier pour ses caractéristiques, ses méthodes et sa philosophie. Les Colombiens, très attentifs aux informations et aux documents qui leur ont été fournis, souhaitent vivement entreprendre des démarches dans le sens d'une collaboration active avec le CNE. La prochaine étape serait celle de la venue en France de personnalités : la directrice de l'ICFES, le coordinateur du CNA, un représentant du Conseil national de l'enseignement supérieur, pour approfondir les méthodes du CNE et établir les bases d'un contrat de collaboration.

La Colombie possède de grandes potentialités scientifiques et économiques qui se traduisent par un niveau général de qualification élevé. Les accords de coopération scientifique et technique franco-colombiens sont relativement anciens (1963) et, depuis 1996, les accords inter-universitaires sont en développement. Il apparaît souhaitable que la France reste l'interlocuteur privilégié des Colombiens dans leur démarche volontariste de réformer leur enseignement supérieur, dont les enjeux sont importants et dans laquelle l'évaluation occupe la première place.

Enfin, au titre des actions de coopération engagées par le CNE, il convient d'évoquer tout particulièrement la démarche entamée avec *Madagascar*. À la demande du PRESUP (Programme de renforcement de l'enseignement supérieur), structure française relevant du Service de coopération et d'action culturelle, une délégation du CNE s'est rendue à Madagascar au mois d'avril 1999 pour apporter son soutien à la mise en place d'une agence nationale d'évaluation (AGENATE), établissement public malgache investi de missions comparables à celles du CNE. Madagascar a pris un certain nombre d'engagements internationaux à l'égard de bailleurs de fonds tels que la Banque mondiale ou les services de coopération français, dans le domaine de l'éducation et des formations, en termes de qualité et d'adéquation aux standards internationaux. Cette politique de normalisation pédagogique, administrative et institutionnelle doit s'appuyer notamment sur le développement de l'évaluation : c'est dans ce contexte qu'est intervenue la création de l'AGENATE.

La proximité du modèle français, particulièrement dans le monde universitaire où nombre d'enseignants-chercheurs ont fait leurs études en France et conservent des liens très étroits avec leurs universités d'origine, fait du CNE un interlocuteur privilégié pour apporter aux Malgaches l'aide méthodologique nécessaire ; pour autant, il ne s'agit pas d'exporter tels quels une ingénierie et un savoir-faire, mais bien plutôt de participer à la construction d'un système adapté à la réalité locale.

C'est l'un des objectifs de l'accord-cadre signé tout récemment entre le CNE et l'AGENATE. Ce protocole de coopération précise les divers thèmes pouvant donner lieu à des actions ou des réflexions communes : méthodologie, échange de spécialistes de l'évaluation provenant des deux institutions, formation de cadres et d'experts, échange d'informations et de publications spécialisées, développement de réseaux dans le domaine de l'évaluation. Cette signature est intervenue lors de la première visite en France d'une délégation de l'AGENATE, en septembre 1999. Une mission de cinq jours, qui avait pour objectif d'aider l'AGENATE à définir ses propres modalités de fonctionnement, a permis aux représentants de l'agence malgache de recueillir une information complète sur les méthodes du CNE et de rencontrer un échantillon représentatif des acteurs et praticiens de l'évaluation, non seulement au sein du CNE, mais encore sur le terrain, à l'université Louis-Pasteur de Strasbourg et à l'université de Bretagne-Sud.

L'activité internationale du CNE se mesure aussi au nombre de consultations de ses publications via Internet de la part d'institutions ou de particuliers étrangers. Sur les 45 000 connexions effectuées entre le 01/07/98 et le 31/08/99, 35 % provenaient de 88 pays, parmi lesquels une forte proportion des États-Unis (12 %) et des pays européens voisins de la France (10 %).

Les formations supérieures soutenues par la Fondation France-Pologne

La demande d'évaluation

En octobre 1998, la Fondation France-Pologne, association type loi de 1901 à financement public, chargée à la fin de l'année 1989 de mettre en place en Pologne des formations supérieures majoritairement centrées sur la gestion, a demandé au CNE d'évaluer les résultats de ces divers programmes. Les autorités françaises responsables souhaitaient, en effet, que l'assistance technique initialement mise en œuvre – des cours en langue française dispensés par des enseignants français – évolue vers une coopération partenariale où une gamme plus large de « parties prenantes » mettrait ses compétences et ses moyens en commun pour favoriser l'accès de la Pologne à l'Union européenne.

Pour ce faire, des « binômes » franco-polonais, associant une université ou une grande école française à une université ou un établissement d'enseignement supérieur spécialisé polonais, se sont constitués. Cette coopération s'est étendue de l'enseignement supérieur long, seul concerné au début, à l'enseignement supérieur court à vocation professionnalisante, d'abord organisé dans des établissements universitaires, puis dans des Écoles supérieures professionnelles créées à cet effet. Au total, 29 programmes ont été évalués, dont 6 au titre de l'enseignement supérieur court. 70 % des programmes du supérieur long étaient des programmes de 3^e cycle et 3 programmes sur 23 relevaient de la formation continue. La moitié des programmes du supérieur court relevait des nouvelles Écoles supérieures professionnelles créées en 1997, l'autre moitié intéressant des licences à vocation professionnelle dans des établissements traditionnels.

Les conclusions et recommandations sollicitées par la Fondation France-Pologne sur la base de l'analyse du CNE avaient un objectif opérationnel, à savoir les orientations stratégiques et logistiques à mettre en œuvre dans la période triennale 1999-2001, la Fondation devant voir son existence prolongée pour cette période à l'issue de ses dix premières années de fonctionnement.

Les modalités de l'évaluation

Pour l'enseignement supérieur court – de création très récente –, à l'inverse de ce qui a pu être fait pour l'enseignement long, ce sont les modalités mêmes de la coopération au titre d'une ingénierie éducative ou d'une ingénierie pédagogique bien plus que la gestion et les résultats des programmes qui ont été l'objet principal de l'évaluation. Le CNE, tout en appliquant sa méthodologie habituelle – une auto-évaluation précédant l'évaluation externe et suivie d'une validation définitive par ses soins –, a

adapté celle-ci aux circonstances nouvelles. Les résultats de cette évaluation devraient intéresser d'autres institutions et organismes, eux-mêmes engagés dans des coopérations bilatérales ou multilatérales plus ou moins similaires, que ces organismes dépendent de ministères nationaux ou d'organismes internationaux ou même d'initiatives privées d'organismes non gouvernementaux.

Les principaux résultats

En ce qui concerne les programmes de l'enseignement supérieur long dont les conditions et contextes de développement ont été extrêmement variables, c'est principalement l'évaluation de chacun d'entre eux qui importe, alors que la coopération au titre du supérieur court engagée par des instituts universitaires de technologie appelle plus aisément un jugement global. On peut néanmoins dégager des tendances communes au-delà de la spécificité des problèmes rencontrés dans chacun des deux grands secteurs de l'enseignement supérieur.

En ce qui concerne *l'enseignement supérieur long*, la grande majorité des 23 programmes a atteint les objectifs fixés, et parfois au-delà. Ils ont renforcé le potentiel de savoir-faire de cadres supérieurs de gestion polonais qui, grâce au cadre bilingue et biculturel du diplôme délivré, ont favorisé l'implantation et le développement d'entreprises françaises en Pologne. Le développement récent de programmes de sciences politiques et administratives, orientés vers l'accès à l'Union européenne, devrait renforcer cette tendance et les liens séculaires de caractère politico-administratif entre les deux pays. Ces programmes ont, en outre, permis à des étudiants diplômés en langue romane de se spécialiser et de trouver un emploi très aisément. Certains programmes relevant de la formation continue se sont révélés exemplaires et sont déjà devenus financièrement autonomes.

Face à une forte concurrence de programmes plus ou moins similaires d'origine anglo-saxonne ou germanophone, certains programmes initialement développés par la Fondation sont appelés à se réorienter afin de répondre à de nouveaux besoins en compétences élevées, souvent plus spécialisées, qui s'adresseront nécessairement à d'autres groupes d'étudiants polonais.

Là où le vivier d'étudiants francophones apparaît trop étroit, la « francophonie » du programme, voire le site d'implantation et/ou son rayon d'attraction devraient être modifiés. Il pourrait également se faire que la domination des programmes de gestion soit allégée au profit de domaines où les besoins polonais vont se révéler importants dans les prochaines années, comme l'agro-alimentaire ou les reconversions industrielles.

Enfin, un nombre très limité de programmes ne débouchent pas sur la délivrance d'un diplôme officiel français correspondant aux études faites.

En ce qui concerne *l'enseignement supérieur court*, la coopération initiale entre des IUT et des établissements traditionnels pour mettre sur pied des licences professionnalisantes, toutes en gestion, a en général échoué, les établissements polonais n'étant intéressés que par la délivrance du « magister » à bac + 5 où la relation théorie/pratique a peu de place. Une seule coopération de ce type subsiste.

La création des Écoles supérieures professionnelles (ESP) en 1997 était une occasion d'appliquer le savoir-faire des IUT en termes d'ingénierie éducative et pédagogique démontré ailleurs. Malheureusement, la Fondation France-Pologne n'a pas su saisir cette occasion et seules, trois ESP sur neuf, créées en octobre 1998, ont bénéficié du soutien d'IUT. Les filières de gestion ont été une nouvelle fois privilégiées, ce qui n'a pas permis d'affirmer le caractère pluridisciplinaire de la nouvelle institution, ni de préparer son rôle particulier de plate-forme technologique, de lieu de recherche et développement, et de site obligé de formation continue.

Au total, l'ensemble des actions et des soutiens de la Fondation en faveur d'un enseignement supérieur en coopération en Pologne s'est développé de manière très pragmatique avec, somme toute, des résultats probants. Mais, au fil des ans, ce qui avait fait la force de ces programmes s'est parfois retourné contre eux, faute d'une analyse prospective constante.

Cette situation peut s'expliquer par une absence de suivi détaillé de chacun des programmes, qui ne se sont pas vu imposer des redditions régulières de comptes et des communications standardisées de résultats. En l'absence de ces données et d'une structure de veille, encore moins favorisée par le déficit polonais d'évaluation et de cadrage prospectif, certains programmes n'ont pas été l'objet d'une orientation vers une nouvelle coopération partenariale pouvant se passer, à terme, de l'aide de la Fondation, dont on savait, depuis son origine, qu'elle ne pouvait être permanente.

À partir de ces conclusions, le rapport du CNE a fait une série de recommandations visant à combler les absences les plus criantes en matière de gestion, de suivi et de rendu, et a proposé un calendrier d'action d'ici la fin de l'année pour préparer la transition à une diminution – qui a déjà commencé –, puis à une disparition, de l'aide financière de la Fondation.

Partie III

DES COMPARAISONS BÉNÉFIQUES

Des évaluations thématiques avec cotation

Le Comité national d'évaluation avait pour règle, jusqu'à ces dernières années, d'évaluer un établissement d'enseignement supérieur dans son ensemble : activité pédagogique et de recherche, structures administratives, vie étudiante etc.

Plus récemment, des études d'évaluation transversales prenant en compte une spécificité nationale d'enseignement furent menées, telles les évaluations de l'enseignement de la géographie, de la chimie etc.

Enfin, aboutissement de cette démarche évaluative transversale, le Comité national d'évaluation envisagea et réalisa l'évaluation de l'enseignement de l'odontologie sous le mode de la cotation.

Il faut dès lors préciser la philosophie de ce type d'évaluation nouvellement engagé : il n'est en aucun cas question de classer, par une notation souvent trop arbitraire, les différents établissements responsables d'une même discipline, notation qui déboucherait inéluctablement sur un jugement de valeur et une hiérarchisation nationale souvent inexacte.

Bien au contraire, le but de cette méthode d'évaluation par cotation est de préciser, pour chaque enseignement spécifique (à ce jour, la pharmacie et le 3^e cycle de médecine générale), un certain nombre de rubriques permettant de déterminer au mieux les forces et faiblesses en matière d'enseignement, de recherche, de gestion administrative et de vie commune.

Chaque rubrique est évaluée de A à E, en fonction d'un guide de critères d'appréciation propres à chaque discipline. Il s'agit donc de *cotations comparatives* dans lesquelles A et B correspondent à une dominante de points forts, C à une situation moyenne, D et E à une situation où dominent les points faibles.

Ainsi, en raison même de ce système de « fourchette » d'évaluation, tout classement des établissements entre eux devient un exercice irresponsable et injuste.

En revanche, cette évaluation comparative par cotation nouvellement mise en place par le Comité national d'évaluation présente un triple intérêt :

- permettre à chaque établissement de situer ses faiblesses et ses forces ;
- étayer et justifier les conclusions et recommandations du CNE à propos de leur évaluation ;

– enfin, fournir, à la lumière des histogrammes regroupant l'ensemble des cotations, des indicateurs utiles à la définition d'une politique nationale dans le secteur considéré.

L'évaluation des formations à la pharmacie

L'évaluation des formations à la pharmacie ayant été précédemment évoquée (*cf. Rapport(s) au Président de la République* 1997 et 1998), il ne sera abordé ici que la partie finale – les résultats –, après un bref rappel de la méthodologie spécifique appliquée à cette discipline.

La méthodologie

Cette évaluation, menée en concertation constante avec la Conférence des doyens de pharmacie, a été organisée en trois étapes principales :

- préparation de l'évaluation (octobre 1996 – février 1997) ;
- évaluation d'un « échantillon » de 8 UFR et enquête par questionnaire auprès des étudiants (mars 1997 – juillet 1997) ;
- évaluation des 16 autres UFR (mars 1998 – juillet 1998).

Le Comité national d'évaluation a procédé à *une analyse comparative* de l'activité de formation des 24 UFR de pharmacie, conduisant à des cotations multi-paramétriques applicables à chacune d'entre elles. Pour cela, il s'est d'abord assuré de la cohérence du domaine épistémologique (la science du médicament dans ses facettes disciplinaires multiples) ; puis de la cohérence, dans la définition des objectifs de l'enseignement, de l'organisation des études et de leur contenu, des finalités académiques et professionnelles assignées.

Le Comité a ensuite élaboré *des outils méthodologiques rigoureux*, qui s'appuient sur un ensemble fiable d'indicateurs pertinents, se traduisant par un « guide de l'expert » et pouvant être utilisé de façon constante dans les différentes UFR de pharmacie.

Cette méthodologie a été déterminée après une réflexion qui a permis de dégager les points significatifs ou sensibles qui caractérisent la pratique pédagogique, l'articulation entre la formation et la recherche, et la politique scientifique de l'unité universitaire correspondante.

Pour pouvoir établir *une cotation comparative*, une grille de critères regroupés en six rubriques a été élaborée, qui permet de dégager les forces et les faiblesses de chaque UFR de pharmacie (*cf. Guide* ci-après).

Guide pour les cotations

Les enseignements scientifiques

Formation commune de base

- Coordination
- Existence d'un conseil
- Contrôle des connaissances : poids des QCM et des oraux
- Réalité du trimestre de synthèse

Travaux pratiques

- Articulation TP/cours magistraux
- Équipement
- Intérêt – Autonomie des étudiants

Disciplines

- Pédagogie
- Place de la pharmacologie – galénique – physiologie
- Nouvelles disciplines : biologie moléculaire, génie génétique...

Les enseignements de pratique professionnelle

Les stages en officine

- Contrôle par la faculté
- Validation

Le stage hospitalier

- Durée
- Organisation – concertation avec les hôpitaux
- Validation

Les UV optionnelles

- Qualité

Les autres enseignements

- Langues – Informatique – Économie – Communication

Les filières d'orientation professionnelle hors officine

Filière industrie

- Orientation – articulation avec les UV
- Quantité et qualité des stages

Filière internat

- Qualité de la préparation

La formation continue

- Quantité
- Qualité

La recherche

Articulation avec l'enseignement

- Stage d'initiation
- Nombre d'enseignants dans des laboratoires labélisés

Formation à la recherche

- DEA habilité en propre
- Nombre de pharmaciens inscrits en DEA
- Présence et activité d'une école doctorale

Collaborations et relations

- Avec des grands organismes
- Avec d'autres universités
- Avec des laboratoires industriels
- Au niveau international

Le corps enseignant

- Endogamie
- Couverture des besoins
- Politique prévisionnelle

Les résultats

L'analyse des cotations fait ressortir deux ensembles principaux, de 12 UFR chacun, s'articulant sur un nombre d'étudiants supérieur ou inférieur à 1 000.

Cette distinction s'impose particulièrement dans le domaine de la recherche et de l'articulation formation/recherche. On ne peut en effet attendre les mêmes performances de grands ensembles universitaires et de très petites UFR où il est extrêmement difficile de réunir une masse critique suffisante d'enseignants-chercheurs.

Le bilan de cette évaluation traduit *une insuffisance générale des réalisations* dans trois domaines :

- Dans celui de *la politique scientifique* menée pour renouveler le corps enseignant et rééquilibrer les disciplines.

Il est indispensable de conforter des disciplines essentielles à l'exercice professionnel (physiologie, pharmacologie, toxicologie, galénique,...) et de développer des disciplines nouvelles qui permettent une ouverture sur le « médicament du futur ». Ainsi, l'évolution des enseignements (mais aussi de la recherche et du corps enseignant) doit intégrer les avancées de la thérapie génique et de la thérapie cellulaire, de la production de molécules sur mesure par biotechnologie et les possibilités nouvelles de la chimie combinatoire qui constituent autant de potentialités de « véritables bistouris thérapeutiques ».

- Dans celui de *la recherche et de l'articulation formation/recherche*.

Dans les petites UFR, la recherche est généralement insuffisante, ce qui n'incite pas les étudiants à effectuer des études doctorales. Dans les plus grandes, l'existence de brillantes équipes peut masquer le fait que trop

d'enseignants-chercheurs se dispersent dans des équipes trop peu performantes pour pouvoir prétendre à une reconnaissance. Cette situation est préoccupante car l'existence d'une recherche scientifique de haut niveau dans les UFR de pharmacie conditionne aussi le renouvellement du corps enseignant.

De plus, les pouvoirs publics sont contraints de s'interroger sur les orientations futures de la recherche en matière de médicament et d'encourager des structures juridiques comme ces « start up » qui dynamisent la recherche et constituent des passerelles utiles entre chercheurs et entreprises. Les instances dirigeantes doivent aussi veiller à minimiser les contraintes susceptibles de ralentir directement ou indirectement les efforts réalisés dans le domaine de la recherche sur le médicament, qui joueraient non seulement contre le progrès de la santé mais aussi contre l'économie de la santé car « une maladie ne coûte cher en argent, en vie et en drames familiaux et sociaux que tant qu'il n'y a pas de médicament pour la guérir ».

- Dans celui de *la formation continue*.

Le pharmacien a une double responsabilité :

– Tout d'abord, comme acteur de la santé, sa responsabilité, dans ce qui guide son expertise et son exercice, doit être centrée sur l'intérêt du malade, ce qui suppose des qualités humaines et sociales qui devraient faire l'objet d'une « éducation » particulière.

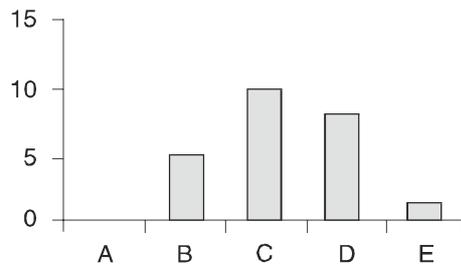
– Comme scientifique, sa responsabilité est de maintenir au plus haut niveau cette capacité d'expertise qui caractérise les « professionnels du médicament », qu'il s'agisse de chercheurs ou de praticiens qui dispensent le médicament aux patients, d'où l'exigence déontologique d'une obligation de formation continue.

En conclusion, compte tenu des enjeux de la formation, une restructuration des UFR apparaît nécessaire en fonction des potentiels régionaux et des possibilités de développement et d'insertion professionnelle. Cette stratégie implique un recensement lucide des points forts de formation (officine, industrie, recherche) aussi bien que la suppression des disciplines, filières ou UFR ne permettant pas des conditions optimales de fonctionnement au plan qualitatif. De plus, cette stratégie peut permettre l'affichage d'une carte de spécialisation des UFR de nature à favoriser la mobilité des étudiants en fonction de leurs choix et de leurs capacités, à la condition de clarifier (ou de définir) des critères de sélection et d'orientation dans les différentes filières professionnelles.

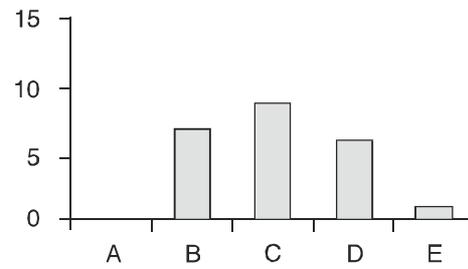
En outre, dans la perspective de la constitution de véritables « équipes de santé » autour du patient à l'hôpital ou en ville, une réelle concertation des différents acteurs de la santé s'avère nécessaire.

Évaluation des formations à la pharmacie : récapitulatif des cotations

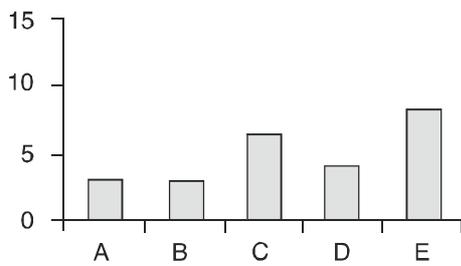
Enseignement scientifique



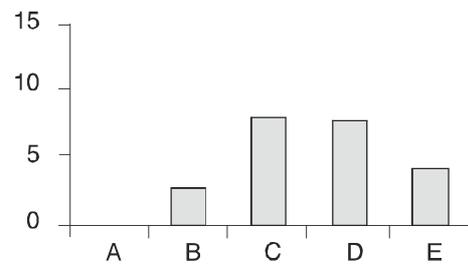
Enseignement professionnel



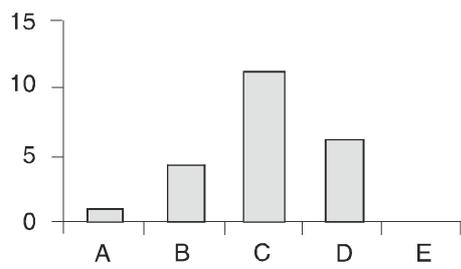
Formation continue



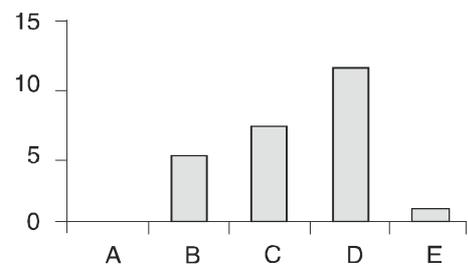
Articulation recherche/enseignement



Filières hors officine



Corps enseignant



L'évaluation du 3^e cycle de médecine générale

Depuis plus de 30 ans, les instances responsables de la formation médicale, universitaires ou ministérielles, ont insisté sur la nécessité de réformer l'enseignement médical et y ont apporté des retouches successives en fonction de certaines évolutions (démographie étudiante, avancées scientifiques et sociologiques etc.)

À la lecture des textes relatifs à ces réformes, on pourrait penser que, seuls, les deux premiers cycles s'y trouvaient concernés, tant le troisième cycle était dominé par le poids et la tradition de l'internat, rejetant au second plan la formation du médecin généraliste.

Cependant, bien des réflexions ont été menées à ce propos, et de nouvelles propositions formulées, concernant la formation théorique et pratique de ces futurs praticiens, le rôle de plus en plus important qu'est appelé à jouer le médecin généraliste dans une réelle politique de santé s'affirmant progressivement.

C'est pourquoi le CNE a voulu faire le point sur la qualité de fonctionnement de cette filière médicale universitaire.

La méthodologie

Il existe actuellement 43 facultés de médecine dans les universités publiques et une faculté privée qui fait partie de l'université catholique de Lille. Au total, 38 sites assurent la formation des médecins généralistes, en raison du regroupement de cet enseignement dans certaines facultés de province.

L'enquête évaluative a reposé sur trois piliers :

- *Une évaluation interne* demandée à chaque faculté de médecine suivant un questionnaire élaboré par le comité de pilotage de la mission et répondant aux différentes exigences définies par le législateur pour l'organisation du 3^e cycle de médecine générale :

- les structures et les moyens accordés à cette formation universitaire ;
- la formation théorique ;
- la formation pratique hospitalière ;
- la formation pratique extra-hospitalière ;
- le 3^e cycle de médecine générale dans le contexte des études médicales (*cf.* Guide ci-après).

- *Une évaluation externe* portant sur 20 sites nationaux (facultés de médecine) et concernant les mêmes rubriques que l'évaluation interne, ce qui permettait ainsi de valider l'une et l'autre. Chaque comité d'experts

comprendait un représentant du Comité national d'évaluation, un responsable universitaire et un médecin généraliste associé universitaire.

- Enfin, *un questionnaire* comportant les mêmes rubriques d'évaluation a été adressé aux étudiants en fin de 3^e cycle de médecine générale. Le détail des réponses (30 %) figure dans le rapport du Comité national d'évaluation.

L'estimation de cette évaluation externe, interne et par questionnaire a abouti à une définition de points forts et de points faibles concernant l'enseignement de ce 3^e cycle de médecine générale dans chaque faculté de médecine, rédigée par le doyen de cette faculté, et a donné lieu à une méthode d'évaluation comparative par cotation.

Guide pour les cotations

Structures et moyens

- Nature et mission de la structure dont dépend le 3^e cycle de médecine générale
- Sa composition (parité ? représentation des résidents ?)
- Sa direction et son fonctionnement
- Le budget et les heures complémentaires
- Le support administratif et logistique : personnel, locaux, équipements
- L'équipe pédagogique : un enseignant associé ? implication des généralistes ? des hospitalo-universitaires ? des praticiens hospitaliers ?

La formation théorique

- Horaire par étudiant
- Les modalités pratiques. Leur cohérence par rapport au projet pédagogique
- Les enseignements : qui les fixe ? qui les prépare ? qui les dispense ?
- Le programme. Les méthodes pédagogiques. La documentation
- La validation
- L'évaluation par les étudiants
- Le recrutement et la formation des enseignants

La formation pratique hospitalière

- La procédure d'agrément. Sa préparation
- L'adéquation. La collaboration avec la DRASS
- L'encadrement pédagogique et la validation
- La cohérence du cursus (maquette ; respect du stage unique en CHU)
- Les conditions de travail des résidents (notamment par rapport aux internes)

La formation pratique extra-hospitalière

- Les modalités du stage chez le praticien (quel semestre ? organisation en monôme, binôme, trinôme ? adéquation et choix)
- La progression de la phase passive à la phase active
- Le livret de stage. La validation
- L'implication des résidents
- Le recrutement et la formation des maîtres de stage
- Les autres stages extra-hospitaliers

Le 3^e cycle de médecine générale dans son contexte

- La sensibilisation à la médecine générale en 1^{er} et 2^e cycles
- La thèse
- L'articulation avec la recherche
- L'articulation avec la formation continue

Les résultats

Les structures et les moyens

Sur 36 sites envisagés, on peut considérer que 11 fonctionnent bien (cotations A et B), 11 assez bien (cotation C) même s'ils nécessitent des efforts de gestion, et 14 fonctionnent mal (cotations : 10 D, 3 E, 1 sans appréciation portée).

Il importe de *mettre en place, dans chaque UFR, un département de médecine générale* ayant compétence sur les trois cycles, de l'identifier précisément par le moyen de ses statuts, par l'attribution de locaux universitaires spécifiques, d'un personnel administratif dédié, d'un budget répondant à de réels besoins : pour y subvenir, il serait raisonnable qu'une dotation universitaire et le reversement partiel des droits d'inscription des résidents y participent. *Dans le cadre des contrats quadriennaux*, le ministère doit *tenir compte*, pour l'attribution des moyens, *de la politique mise en œuvre par les facultés pour la formation à la médecine générale*.

La formation théorique

Sur 34 sites évalués, on peut considérer que 11 fonctionnent bien (cotation A et B), 13 assez bien (cotation C) tout en nécessitant des améliorations, et 10 fonctionnent mal (cotation : 10 D).

Deux conclusions se dégagent de l'évaluation de cette rubrique :

- En raison de la spécificité des problèmes de santé à traiter en médecine générale, il est absolument nécessaire que des médecins généralistes, mieux recrutés et mieux formés que ce n'est le cas aujourd'hui, contribuent à la formation initiale des médecins et travaillent en étroite collaboration avec les universitaires.

Les hospitalo-universitaires ont l'obligation de s'investir dans la formation des futurs généralistes (50 % des étudiants en médecine).

Dans ce but :

- Il importe que les hospitalo-universitaires prennent conscience de leur responsabilité dans la formation à la médecine générale, en tout premier lieu les internistes et les enseignants de santé publique.

- Il appartient au CNU de définir les critères de recrutement des professeurs et maîtres de conférences associés de médecine générale, assurant ainsi l'exigence universitaire.

– Il est aussi nécessaire qu'il y ait au moins un professeur ou un maître de conférences associé de médecine générale dans tous les sites universitaires, qui travaille en étroite collaboration avec les hospitalo-universitaires.

• En second lieu, il faut revoir le programme de la formation théorique en l'adaptant aux nécessaires compétences professionnelles que l'on veut voir acquérir par les étudiants, et améliorer l'organisation des enseignements (volume, horaire, lieux, évaluation par les étudiants).

La formation pratique hospitalière

Sur 36 sites hospitalo-universitaires évalués, on peut considérer que 9 fonctionnent bien (cotations A et B), 16 assez bien (cotation C) mais demandant un effort d'amélioration de leur gestion, et 11 fonctionnent mal (cotation E).

L'attribution de responsabilités diagnostiques et thérapeutiques aux étudiants hospitaliers du 3^e cycle de médecine générale constitue une avancée reconnue par tous.

Cependant tout repose, pour la qualité de l'organisation des stages hospitaliers, sur un dialogue permanent entre la DRASS, la direction du CHU et des CHG, et l'UFR représentée par son doyen assisté des responsables du département de médecine générale.

De ce point de vue, la situation est globalement satisfaisante en province, mais elle est inacceptable en Île-de-France où on constate une absence de relations entre la DRASS et l'Assistance publique d'une part, les UFR et les structures en charge du 3^e cycle de médecine générale d'autre part. En dehors du fait que les responsables universitaires ne semblent pas avoir bien pris conscience que cette question relève de leur compétence, les difficultés sont surtout liées au nombre de facultés parisiennes et à l'absence de sectorisation conventionnelle entre chacune d'elles et les établissements hospitaliers. Les solutions d'amélioration passent certainement par la réduction du nombre des UFR parisiennes et la revendication d'un certain nombre de postes de résidents sur les centres hospitaliers généraux de l'Île-de-France.

D'une façon plus générale, il reste encore beaucoup à faire pour *s'assurer que les stages hospitaliers contribuent au mieux à la formation des futurs généralistes*. En effet, les besoins de formation des résidents et des internes de spécialité ne sont pas les mêmes. Il faut très vraisemblablement évoluer vers une procédure d'accréditation des services hospitaliers sur la base d'une charte définissant ce que le résident doit à l'hôpital et la formation à la médecine générale qui lui est due.

La formation pratique extra-hospitalière

Sur 34 sites universitaires évalués, 11 fonctionnent bien (cotations A et B), 18 fonctionnent assez bien (cotation C) et 5 fonctionnent mal, exigeant une nouvelle organisation de ces stages (cotations : 4 D, 1 E). Depuis de très nombreuses années, beaucoup de facultés avaient initié ce stage chez le praticien, sans aucune organisation structurelle très définie.

L'introduction, par l'application du décret ministériel de juillet 1997, de six mois de stage obligatoires en structures de soins primaires représente un élément majeur dans la formation des médecins généralistes, mesure appréciée par les étudiants en 3^e cycle de médecine générale.

Cette nouvelle mesure ne va pas sans problème d'application : lieux de stage, harmonisation entre besoins des structures hospitalières et organisation de ce stage chez le praticien, recrutement des maîtres de stage en nombre suffisant.

Il est encore trop tôt pour évaluer ce prolongement du stage professionnel pour l'étudiant de 3^e cycle de médecine générale.

Le Comité national d'évaluation l'encourage, à condition que soit mise en œuvre une complémentarité entre la formation par les stages et la formation théorique et, pour ce faire, que soit organisée une formation des maîtres de stage cohérente avec le plan de formation théorique adopté par le département de médecine générale, ce qui implique que la formation des maîtres de stage et des généralistes enseignants ne soit pas surtout confiée à des structures extérieures à la formation universitaire.

La validation du 3^e cycle de médecine générale

La qualification en médecine générale est délivrée aux étudiants qui ont « validé » l'ensemble du 3^e cycle et soutenu leur thèse. Actuellement, la validation est cloisonnée en éléments distincts : enseignement théorique, stages hospitaliers, stages chez le praticien. Dans l'immense majorité des cas, la validation est fondée essentiellement sur l'assiduité, critère particulièrement insatisfaisant surtout en ce qui concerne la formation théorique. On peut rapprocher de cette insuffisance celle des thèses dont l'intitulé est trop rarement propre à l'exercice de la médecine générale et presque jamais l'occasion d'articuler formation théorique et formation pratique.

À côté de cette évaluation des différentes structures de l'enseignement de la médecine générale dans les universités françaises, il faut insister sur deux réflexions essentielles.

La responsabilité de l'université dans la formation des médecins généralistes

Si cette évaluation du 3^e cycle de médecine générale a mis en évidence l'effort important réalisé, depuis près de quinze ans, dans la majorité des

UFR, pour assurer la formation des médecins généralistes, elle montre aussi qu'il repose davantage sur les généralistes, enseignants et maîtres de stage que sur les universitaires. Ce progrès a été noté dans les sites où s'est instituée une réelle collaboration : détermination du doyen et d'un petit groupe de ses collègues, appui du président de l'université, engagement de praticiens particulièrement motivés.

Quatorze ans après la mise en application de la réforme du 3^e cycle de médecine générale, la défaillance universitaire demeure néanmoins prégnante, que ce soit dans la réflexion sur l'enseignement théorique, dans la participation à celui-ci, ou encore davantage dans l'organisation de l'enseignement pratique, surtout hospitalier.

Il est en effet intolérable que l'université, au travers des UFR médicales, ne s'investisse pas partout dans la formation des généralistes, qui représentent plus de la moitié des étudiants en médecine.

La nécessité de définir la notion de médecine générale

Celle-ci, de même que les différentes spécialités médicales, n'a pas fait l'objet, jusqu'à présent, d'un effort de définition suffisant. Les spécialistes se sont définis en faisant référence à un territoire anatomique facilement identifiable (maladies du cœur, de l'appareil digestif, du poumon, etc.). Les spécialités se sont alors développées selon une logique axée sur le médecin et le contenu disciplinaire.

Il apparaît de plus en plus évident que les disciplines médicales vont devoir, en raison des progrès biotechniques, se recentrer sur la personne du patient et, par là même, sur les multiples problèmes de santé que posent les patients.

Les problèmes de santé qu'ont à résoudre les médecins généralistes ne sont pas identiques à ceux que rencontrent les médecins spécialistes, qu'ils soient hospitaliers ou libéraux. Il ne s'agit pas là d'une différence de qualité dans la gestion des soins, mais de compétences différentes.

Pour bien former les médecins généralistes, il est nécessaire que les pouvoirs publics responsables définissent au préalable les missions de ces médecins, notamment en ce qui concerne les urgences, les premiers secours, la prise en charge globale de la personne, la prévention, la promotion de la santé, leur place particulière dans la médecine de la femme et de l'enfant, le traitement de la douleur.

À partir de là, il importera que les instances universitaires et professionnelles définissent un profil des compétences attendues du médecin généraliste, compétences qui serviront de référence aux formations mises en place par les facultés.

L'initiation à l'exercice de la médecine générale se réduit actuellement à l'enseignement du 3^e cycle. Elle se situe cependant dans le prolongement direct du tronc commun des études médicales des 1^{er} et 2^e cycles.

C'est pourquoi *la réflexion sur la formation du médecin généraliste doit considérer l'ensemble de la formation médicale.*

Actuellement, le 2^e cycle des études médicales a pour but d'enseigner, à côté des matières fondamentales, la cardiologie, la rhumatologie, la neurologie, etc., et le mode d'accès au 3^e cycle – sur concours d'internat pour les spécialités – contribue à déséquilibrer l'orientation des étudiants au profit, élitiste, des spécialités.

Cette situation explique *le peu d'implication de l'enseignement de la médecine générale ou du moins de la sensibilisation à celle-ci, dans le courant du 1^{er} et du 2^e cycle*, le faible pourcentage de thèses de médecine générale, l'absence quasi absolue de recherche en médecine générale.

On en veut pour confirmation les cotations auxquelles a abouti l'évaluation du 3^e cycle de médecine générale sur ce point (le 3^e cycle de médecine générale dans son contexte). Sur 35 sites évalués, 4 fonctionnent de façon satisfaisante (cotations A et B), 11 fonctionnent assez bien (cotation C) et 20 ont pratiquement négligé ce problème.

Une réforme est indispensable dans la conception de cette formation universitaire : il faudrait réfléchir, dans une démarche concertée, à la contribution respective que le cardiologue, le rhumatologue, le gastro-entérologue... et aussi le médecin généraliste, peuvent apporter à la formation de base de tous les étudiants en médecine : les hospitalo-universitaires internistes devraient retrouver à ce niveau une place essentielle puisque leur démarche est précisément la prise en charge globale du patient.

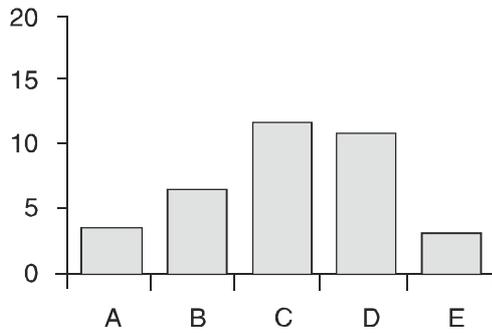
L'entrée dans le 3^e cycle des études médicales ne devrait pas dépendre du concours de l'internat dans sa forme actuelle, lequel associe très injustement élitisme et spécialité. Pourquoi ? Chacun le sait, l'utilisation de l'internat qualifiant, sa prise en compte par les instances sociales et nationales qualifiant la valeur de l'acte médical sont des obstacles majeurs à la requalification du médecin généraliste et de sa formation. Ce n'est pas le propos du Comité, qui a pris en charge l'évaluation de la formation du médecin généraliste, de la résoudre.

Rappelons cependant que les directives de la Commission de Bruxelles pour satisfaire aux obligations de la qualification n'obligeaient nullement à dévier la nature première de ce concours d'internat : faire émerger les meilleurs de nos étudiants pour répondre aux obligations de gestion médicale de nos hôpitaux.

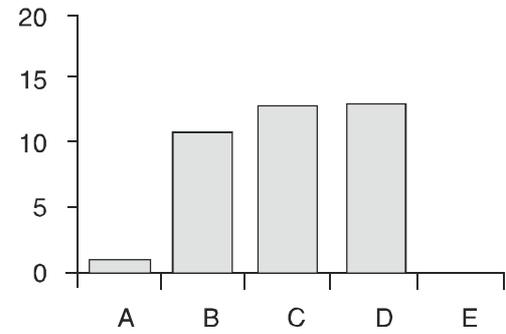
Il apparaît ainsi qu'*il n'existe pas de possibilité de requalification, au sens noble du terme, de la médecine générale, si la notion de spécialité reste liée à la réalité d'un concours d'internat* dont il faut défendre la pérennité pour continuer à faire reconnaître la valeur de la médecine française, qu'il s'agisse du soin quotidien, de l'excellence de l'acte hospitalier, de la valeur de l'organisation du système de santé dans ses prévisions ou ses réalisations.

Évaluation du 3^{ème} cycle de médecine générale : récapitulatif des cotations

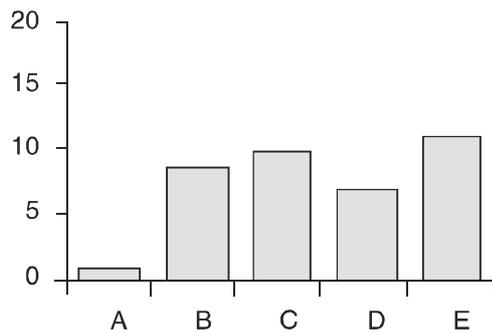
Structures et moyens



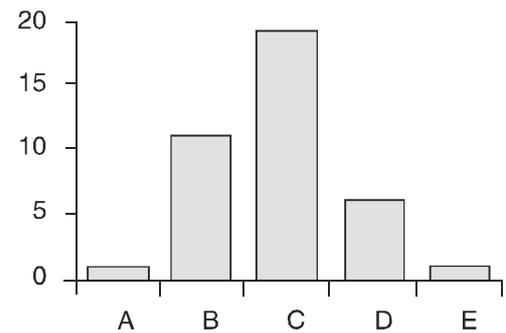
Formation théorique



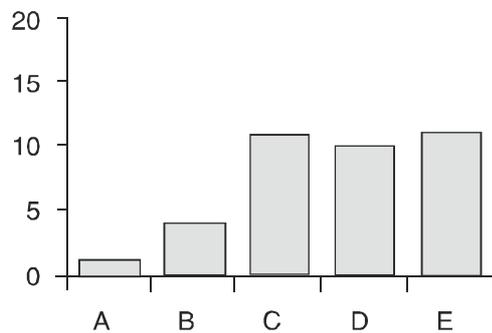
Formation pratique hospitalière



Formation pratique extra-hospitalière



Le 3^{ème} cycle de médecine générale
dans son contexte



Des analyses transversales

La pratique du sport par les étudiants

La pratique du sport par les étudiants des établissements d'enseignement supérieur français est une exigence culturelle et éducative. Telle est la conviction du Comité national d'évaluation au terme de l'étude consacrée à ce domaine.

Le sport est une dimension indispensable de l'épanouissement de l'individu. L'éducation, l'insertion dans la cité, l'attention portée à la santé, l'équilibre physiologique et psychologique sont confortés par une pratique sportive régulière. S'il est vrai que le sport est plus facilement perçu comme une détente que comme une dimension de la culture, il n'en reste pas moins que sa pratique structure les conditions de vie de l'étudiant d'une manière qui peut en faire un élément essentiel de la réussite des études.

La pratique sportive impose une dépense physique qui participe au bien-être physiologique et contribue à l'évacuation des tensions de la vie quotidienne. Elle permet l'acquisition de disciplines et de compétences qui, judicieusement réinvesties, favorisent la réussite des études universitaires et de la vie professionnelle, telles que la concentration, la ponctualité, l'esprit d'équipe, le respect des autres, la solidarité, la vie collective, la prise de responsabilité et la capacité à surmonter des échecs.

Les missions du service public de l'enseignement supérieur définies dans l'article 4 de la loi Savary de 1984 n'incluent pas explicitement la pratique du sport qui était pourtant citée dans la précédente loi (E. Faure : 1968). On peut regretter cette absence, même si d'autres lois (Mazeaud : 1975, Avic : 1984) ont ponctuellement défini des missions pour l'enseignement supérieur en matière d'activités physiques et sportives : la gestion des installations quand elles existent, le développement du milieu associatif universitaire, l'accueil des sportifs de haut niveau, la recherche dans le domaine du sport, les formations à finalité professionnelle et celles à visée plus générale. Pour faire face à ces objectifs, de nombreuses structures sont apparues ou ont été maintenues, notamment les SUAPS (Services universitaires des activités physiques et sportives), les STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportives), les AS (Associations sportives), la FNSU (Fédération nationale du sport universitaire), l'UNCU (Union nationale des clubs universitaires).

La lisibilité du sport dans l'enseignement supérieur n'est pas la résultante naturelle de cette diversité, au point que l'arrêté du 12 mars 1993 a cru devoir créer un Conseil national du sport universitaire dont la mission est notamment de « favoriser la concertation ».

Pour conduire le programme intitulé « Le sport à l'université : la pratique du sport par les étudiants », le Comité a opéré des choix : écarter, pour l'instant, la question des unités de formation et de recherche STAPS dont l'objectif principal est la préparation aux métiers de l'enseignement, s'intéresser à l'ensemble des étudiants, privilégier une approche institutionnelle.

La méthodologie retenue s'appuie sur les documents et rapports précédemment élaborés, sélectionne un échantillon représentatif des établissements du paysage universitaire français – Paris IV, Nantes, Reims, La Rochelle, Saint-Étienne, les deux universités de Clermont-Ferrand, les sept établissements de Bordeaux –, organise une évaluation sur le terrain par des experts, procède à une enquête-sondage auprès d'un échantillon d'étudiants pratiquant ou non le sport dans chaque institution.

Au terme de ses investigations, le Comité considère que la situation actuelle est, pour le moins, contrastée. L'amélioration ne peut résulter que d'une rupture qualitative impliquant à la fois un changement de mentalité et une mise à niveau des moyens.

Une situation contrastée

Une impression générale ambivalente

Il est vrai que l'organisation des activités sportives dans les établissements d'enseignement supérieur est, dans l'ensemble, de qualité appréciable, et ceci grâce au dynamisme et à l'engagement des enseignants d'éducation physique et sportive qui ont, depuis plusieurs années, investi ce champ d'enseignement avec une détermination et une attention dignes de reconnaissance. Éventuellement, cette situation peut susciter l'étonnement si on la rapporte aux moyens mis en œuvre par les différents partenaires institutionnels. Mais, il est également vrai et probablement surtout vrai que, dans l'absolu, la pratique sportive se situe à un faible niveau quantitatif, voire qualitatif, et que la dimension sportive est trop rarement prise en compte sérieusement dans la formation.

Cinq constats peuvent être avancés.

- L'absence de politique universitaire : la communauté universitaire française, dans son ensemble, n'est pas encore acquise à l'idée que le sport est un élément nécessaire d'une formation équilibrée et complète. Au mieux, la majorité d'entre elle accepte l'idée d'une activité de détente et d'animation de la vie universitaire.

- L'organisation du temps étudiant, en particulier les horaires des cours académiques, ne tient pas compte de la nécessité de libérer des plages horaires pour que tous les étudiants aient la possibilité de s'adonner à un

sport. En ce domaine, la faible disponibilité des installations, par ailleurs trop rares, n'est pas la seule excuse.

- Les universitaires n'ont pas à l'égard des enseignants d'éducation physique et sportive la considération qu'ils se prêtent entre eux. L'élection d'un enseignant de sport dans l'un des Conseils est exceptionnelle. Leur participation aux jurys d'examen, leur invitation aux commissions ou réunions pédagogiques préparatoires, leur présence lors de la définition des profils de postes sont peu fréquentes.

- Les instances universitaires, en particulier les Conseils, ne connaissent que très occasionnellement des questions relevant de l'organisation du sport dans l'établissement. Lors de la mise en place de la réforme Bayrou, rares ont été les Conseils des études et de la vie universitaire qui ont été intéressés par les conséquences des nouvelles dispositions sur les activités sportives.

- Enfin, le sport n'est pas encore perçu, sauf exception, comme un thème d'enseignement. En littérature, économie, gestion, philosophie, histoire, droit, sciences, les exemples où le sport est un thème d'enseignement en dehors de la filière spécifique sont fort peu nombreux. Seules certaines unités de formation et de recherche ont dépassé cette frilosité et offrent des diplômes.

Le manque de moyens

Au-delà des sites visités par le Comité où le constat est flagrant, les statistiques laissent apparaître un déficit de personnels, d'installations et une fragilité du financement.

L'insuffisance de l'encadrement, tant pédagogique qu'administratif, est patent. Le taux d'encadrement théorique (rapport du nombre total d'étudiants dans les universités au nombre de postes d'enseignant en éducation physique et sportive) est d'un enseignant pour 2 300 étudiants. Le taux passe à 1 pour 636 s'il est calculé par référence aux 400 000 étudiants qui pratiquent dans le cadre de l'organisation universitaire.

Le problème de l'encadrement est réel, en particulier dans les grands centres universitaires. Comment imaginer que les enseignants concernés, en nombre insuffisant pour répondre à leur mission d'enseignement et d'animation, puissent être de surcroît sollicités pour concevoir des projets pédagogiques de développement de la pratique sportive ?

L'encadrement administratif des services est encore plus insuffisant, ce qui conduit certains enseignants à pallier bénévolement les lacunes pour en assurer le fonctionnement.

Aucun établissement ne dispose d'installations sportives suffisantes. Les situations, tributaires de l'ancienneté de l'implantation (notamment en centre-ville), de la localisation, de l'attention portée par les instances universitaires, des priorités retenues pour l'affectation des crédits, sont d'une grande variété d'un campus à l'autre. Même dans le cas de la mise à disposition à titre gracieux d'installations municipales (Saint-Étienne), la dispersion et l'éloignement des équipements freinent la pratique sportive.

La fragilité de l'origine des crédits de fonctionnement (en moyenne 1 % du budget total dans les établissements visités) mérite d'être signalée. Les subventions du ministère de l'Éducation nationale ne couvrent que 25 % du fonctionnement. Pour le reste, le fonctionnement est tributaire de ressources aléatoires et principalement du « droit de sport ».

La limitation de l'offre pédagogique

De nombreuses activités libres sont proposées dans tous les établissements, accessibles à un coût financier très modéré. Leur grande diversité s'efforce de répondre à la demande multiforme et aux motivations variables des étudiants. Mais cette offre, ouverte et adaptée, masque l'absence de projet pédagogique d'ensemble et contourne la non-reconnaissance du sport comme discipline à part entière.

La communauté universitaire reste réticente à l'idée d'intégrer l'éducation physique et sportive, même comme option, dans l'obtention des diplômes. La récente réforme du diplôme d'études universitaires générales n'a pas modifié la situation, bien au contraire, du fait de la semestrialisation et de la coupure de plusieurs semaines qu'elle implique dans les emplois du temps, par ailleurs modifiés d'un semestre à l'autre. Les établissements n'incitent pas les étudiants sportifs à s'initier à l'arbitrage, à l'animation, à la gestion des activités. Rares sont ceux qui préparent à des brevets d'État ou à des diplômes d'encadrement.

La prise en charge du sport de haut niveau est très inégale selon les universités, allant de l'absence totale de structure d'accueil à la création de sections sportives universitaires.

L'organisation d'une cellule d'accueil pour les étudiants handicapés n'existe dans aucun établissement visité.

Les compétitions sont de plus en plus difficiles à organiser parce que la gestion du temps ne tient pas compte de la pratique sportive et que les étudiants des unités de formation et de recherche STAPS présentent des équipes dont le niveau rebute les autres étudiants.

La cohabitation difficile d'une filière STAPS et d'un SUAPS

Partout où elle existe, la présence simultanée de ces deux entités crée une situation potentiellement – ou déjà – conflictuelle dont la clarification s'impose dans les meilleurs délais.

La concurrence entre les deux structures se développe dans tous les domaines : l'utilisation des installations, la trop grande différence de niveau sportif des étudiants, la différenciation de la prise en compte des interventions des enseignants en faveur de ceux qui accomplissent leur service dans les STAPS, le partage des sources de financement. En l'absence de réflexion et de choix publiquement assumés, la priorité est trop facilement et systématiquement accordée au détriment des services universitaires des activités physiques et sportives, donc de la grande majorité des étudiants.

Un changement qualitatif nécessaire

Le rôle économique de plus en plus large que le sport joue dans un monde où il est devenu l'un des enjeux les plus attractifs, mais également et surtout les valeurs dont il peut être porteur en matière d'éducation et de culture *doivent inciter l'université française et ses établissements à se doter d'une véritable politique sportive.*

Cela exige une réflexion sur la signification du sport et son rôle dans la formation. La communauté universitaire, y compris les étudiants et certains enseignants d'éducation physique et sportive, qui parlent plus de détente et de loisirs que de formation, n'est pas encore acquise au fait que le sport devienne partie intégrante d'un cursus. Pour obtenir que le sport accède au statut d'un enseignement universitaire, le Comité national d'évaluation considère qu'il doit en être proposé une signification resserrée et exigeante.

Un projet pédagogique pour les établissements

Ces derniers doivent être invités à se doter d'un tel projet.

Le cahier des charges d'une reconnaissance pleine et entière du sport à l'université pourrait intégrer les points suivants :

- *Le sport est un champ d'activité économique, culturel et social* auquel la nation consacre des ressources. Il ne génère pas seulement des « métiers du sport » dont celui d'enseignant serait le principal, sinon le seul. Il offre également des possibilités de spécialisation (production de matériels et d'équipements, santé, gestion, droit, etc.). Comme toute pratique sociale, il devient l'objet de savoirs spécifiques qui justifient la mise en place de formations et de diplômes.

- *Une pratique sportive enrichit un cursus universitaire.* L'activité physique organisée et finalisée est une composante indispensable de la vie de tous les étudiants. À cette fin, les établissements devraient favoriser la pratique sportive, en particulier pour les étudiants qui n'en avaient pas à leur entrée dans l'enseignement supérieur. Par exemple, par l'offre d'une option Sport systématique en 1^{re} année, avec une partie théorique et la pratique d'une activité.

- *La compatibilité des études universitaires et du sport de haut niveau doit être concrètement assurée.* Les sections sportives, qui existent déjà dans certains établissements et tiennent compte des exigences d'une pratique à un niveau élevé (choix des horaires, tutorat, modalités spécifiques de contrôle continu, priorité d'accès à certains services, etc.), sont un exemple qui pourrait être étendu à d'autres institutions.

Bien d'autres points devraient être pris en compte par un tel cahier des charges, dont la préparation incomberait d'abord au Service universitaire des activités physiques et sportives, avant qu'il soit discuté, formalisé et éventuellement adopté par les instances compétentes pour devenir un élément du projet de l'établissement susceptible d'être présenté et défendu dans le cadre de son contrat.

La réorganisation des structures

L'histoire de l'insertion progressive du sport dans l'enseignement supérieur a créé des strates successives de structures ayant une mission en ce domaine. Leur articulation est toujours plus complexe et prend le pas sur les besoins de l'étudiant. Une simplification est due. Elle serait utile, voire indispensable. On peut suggérer une organisation composée de deux pôles, l'un constitué par le secteur public d'enseignement pour les activités de formation et d'encadrement, l'autre par le secteur associatif pour l'organisation des compétitions. À tout le moins, aller dans le sens d'une simplification améliorerait la lisibilité du sport universitaire, tant à l'intérieur pour les étudiants qu'à l'extérieur pour le monde socio-économique et le milieu sportif.

L'adaptation des moyens

L'insuffisance notoire des équipements et des moyens, qui n'ont pas suivi la forte augmentation de la population étudiante, est un frein à une nouvelle approche de la politique sportive des universités.

Il est concevable – et peut-être souhaitable dans l'intérêt des finances publiques – que les établissements obtiennent, par convention, de la part des collectivités locales, l'usage d'installations impliquant de lourdes immobilisations (piscines, terrains de grand jeu, etc.). Il est indispensable aussi que tous – ou chaque site partagé entre plusieurs – soient en mesure de disposer

d'équipements propres, adaptés et correctement pourvus. La saturation, voire l'inexistence des installations dans certains cas, est une réalité qui décourage les meilleures volontés. Il convient d'ailleurs de remarquer que les étudiants contribuent au développement de la vie culturelle et économique, au même titre que les habitants de la commune, ce qui justifierait de la part des municipalités un engagement plus important pour la mise à disposition d'installations municipales. Il est urgent que la dégradation de la situation s'interrompe et que les besoins soient pris en compte, par exemple dans le cadre des contrats de plan.

« Le droit de sport », selon l'expression consacrée, existe dans la plupart des établissements. Il est très modéré s'il est comparé aux sommes demandées pour une offre équivalente dans les clubs civils. Une solution serait bienvenue, qui lui donnerait une base légale, laquelle lui fait actuellement défaut ; ceci, à l'instar de la médecine préventive ou du droit de bibliothèque, qu'il s'agisse d'une contribution spécifique ou d'une revalorisation des droits d'inscription laissant au sport une place obligatoire mais modulable.

Les besoins en personnel enseignant sont importants. Ils sont accentués depuis quelques années par la comptabilisation attractive pratiquée par certaines unités de formation et de recherche STAPS. La désaffection pour les SUAPS, qui se développe rapidement, peut-être corrigée si les services effectués, y compris dans le cadre d'activités dites d'animation, sont reconnus de manière équitable. En toute hypothèse, les créations de postes nécessaires ne pourront pas permettre immédiatement aux établissements d'assurer une pratique sportive généralisée. Sous la direction et le contrôle des professeurs d'éducation physique et sportive, seuls qualifiés pour promouvoir les différentes activités et les encadrer, une aide pourrait être recherchée auprès d'étudiants qui, soit dans les STAPS, soit dans les clubs, ont un niveau de pratique suffisant.

Tout au long de l'évaluation entreprise par le Comité, la constatation a pu être faite que la communauté de l'enseignement supérieur n'était pas encore disposée à reconnaître vraiment le sport comme une dimension de l'éducation universitaire, à l'instar d'autres disciplines transversales. *Or, la pratique sportive n'est pas seulement loisir et détente. Elle est formation.*

La valorisation de la recherche

L'observation du cadre, des structures et des pratiques de la valorisation de la recherche dans les EPCSCP a fait l'objet :

- d'une démarche d'analyse du problème de la valorisation à travers des auditions, des enquêtes, le recueil de textes juridiques et de rapports ;

– de la mise au point d'une méthodologie d'évaluation de la valorisation dans les établissements d'enseignement supérieur alors en cours d'évaluation première ou seconde, souvent dans le cadre d'une évaluation dite « de site ».

Les premières observations ont porté sur le site lyonnais à travers les évaluations de l'université Claude Bernard-Lyon I et de l'INSA. L'université Lyon I a créé, en 1990, une filiale, EZUS, qui est en relation avec de nombreux laboratoires du campus et du site lyonnais, mais aussi avec des laboratoires d'université d'autres régions. L'INSA a créé, en 1988, une filiale, INSAVALOR, très tournée vers les PME-PMI.

Une deuxième étape a concerné les universités de technologie : Compiègne, Troyes, Institut polytechnique de Sévenans. L'université de technologie de Compiègne (UTC) a créé une association, appelée GRADIENT, qui regroupe les chercheurs de l'université engagés dans des recherches contractuelles avec « obligation de moyens et non de résultats ». L'association confie ensuite les recherches à ses adhérents qui effectuent leurs travaux dans leurs laboratoires dans le cadre d'une convention entre l'UTC et GRADIENT. Par ailleurs, une SA, filiale de GRADIENT, prend en charge toutes les opérations qui engagent l'UTC dans une obligation de résultats. Cette évaluation des universités de technologie a montré une grande cohérence dans la création de structures d'interface en relation étroite avec le monde des entreprises.

Enfin, sur le site normand, Haute et Basse-Normandie, la réflexion du CNE a porté sur les trois universités (Caen, Rouen, Le Havre) et les deux écoles d'ingénieurs (ISMRA de Caen et INSA de Rouen).

Il est apparu trois types de structures assez différenciés :

- un système fortement centralisé à l'ISMRA avec des laboratoires très impliqués dans la politique de valorisation ;
- un système très fortement décentralisé à l'université de Rouen et, dans une moindre mesure, à l'INSA ;
- un système mixte avec une décentralisation contrôlée autour d'un dispositif central à l'université de Caen, tandis que celle du Havre, encore très jeune, paraît s'orienter dans cette voie.

Parallèlement, de nombreux rapports et analyses, fortement relayés par les médias, paraissaient sur les processus de valorisation et leur développement dans les organismes de recherche et les établissements d'enseignement supérieur. Citons simplement le *rapport de la Cour des Comptes sur la valorisation de la recherche dans les établissements publics à caractère scientifique et technologique*, paru en juin 1997, et le *rapport de mission sur la technologie et l'innovation* d'Henri Guillaume, publié en mars 1998, qui a précédé les *Assises nationales sur l'innovation*, tenues à La Villette en mai 1998.

Le Comité national d'évaluation, instruit de ce foisonnement récent, considère que la valorisation est, pour les universités, au même titre que la formation et la recherche, une mission explicite dans laquelle elles se sont encore faiblement engagées, à quelques exceptions près.

La valorisation doit être comprise comme un métier de pointe à part entière qui exige, pour sa mise en place et sa réussite, une véritable pluridisciplinarité qui permettra d'organiser la transversalité et la création des interfaces nécessaires, souvent situées à la frontière des champs disciplinaires.

La valorisation met en jeu, dans les universités et à l'échelon du pays, plusieurs niveaux d'intervention, obligatoirement interdépendants : celui du chercheur ; celui des unités de recherche ; celui des établissements et, quelquefois, des réseaux qu'ils constituent entre eux ; celui du MENRT ; celui des collectivités locales.

Il est, de ce fait, indispensable de créer un environnement favorable à l'innovation et au partenariat à tous ces niveaux, en éliminant les butoirs structurels, financiers, réglementaires et de compétence. Il faut prendre acte d'un constat d'insuffisance – voire d'inexistence – de vision synthétique de la valorisation dans les établissements d'enseignement supérieur et de réel suivi de la politique en la matière.

Le projet de loi sur l'innovation présenté à l'Assemblée nationale au début de l'année 1999 répond mieux aux exigences de cette mission, dans les dispositions générales suivantes :

- sur l'essaiage des personnels de recherche vers les entreprises ;
- sur le couplage recherche publique / entreprises ;
- sur la recherche publique : entre l'État et les EPST, contrats pluriannuels d'objectifs en matière de recrutement de personnels et de transfert de technologie.

Donner pleine vie à la valorisation suppose d'autres exigences.

• *En ce qui concerne le chercheur :*

- assurer son ouverture à la culture de l'entreprise, notamment dès le début de sa carrière universitaire ;
- renforcer les passerelles entre le monde académique et le monde de l'entreprise ;
- assurer, dans le déroulement des carrières, la prise en compte significative des travaux consacrés par les enseignants-chercheurs et les chercheurs aux recherches technologiques et aux résultats dans la dynamique de la valorisation, du transfert et de l'innovation ;
- créer un cadre réglementaire adapté à la consultance, à la mobilité, à la création ou la direction d'entreprise, comme cela est d'ailleurs déjà fait dans certains groupes de disciplines.

- *En ce qui concerne les équipes de recherche :*
 - élaborer des incitations sur programme pour faire naître ou renforcer les développements de la recherche technologique ;
 - mettre, parmi les priorités, les incitations et les formations de tous les personnels (en particulier les jeunes chercheurs) dans le cadre de la formation continue, pour favoriser de manière significative la création d'entreprises.

- *En ce qui concerne les établissements :*
 - leur donner plus d'autonomie dans l'application de leur politique en matière de valorisation, en particulier pour le recrutement temporaire de personnels ;
 - instituer, au sein de chaque établissement, une instance, de composition mixte, traitant de la politique de valorisation et ayant à la contrôler ;
 - leur assurer la plus grande sécurité dans les domaines du droit pénal, des assurances, du juste retour financier des opérations de valorisation notamment.

Il faut aussi soutenir la création, l'extension et une meilleure structuration des interfaces appropriées qui doivent assurer le lien indispensable entre laboratoires et entreprises, et améliorer les techniques de valorisation directe.

Sur un même site géographique, les structures d'interface, à défaut de constituer un guichet unique, doivent être en nombre réduit pour être lisibles, en particulier auprès des PME, et atteindre une masse critique nécessaire à leur professionnalisme et à leur internationalisation.

Il s'agit aussi de créer et de développer les formations professionnelles qui, par des stages en entreprise, par la nécessité de recherches technologiques associées aux recherches fondamentales, constituent le vecteur premier de la relation avec l'entreprise.

Doit être suscitée dans les formations, très tôt dans les cycles universitaires, une ouverture à la culture d'entreprise et aux mécanismes de fonctionnement du monde socio-économique. La création d'incubateurs ou de pépinières d'entreprises à proximité ou sur le site universitaire doit être favorisée.

- *En ce qui concerne le MENRT, la valorisation doit être affichée de manière forte en tant qu'une des trois missions fondamentales des universités :*
 - il doit être demandé aux établissements, dans le cadre de la contractualisation, la présentation d'une politique de valorisation, assortie de l'autonomie nécessaire pour la définir et l'appliquer. De même doivent être donnés les moyens de participation ou de mise en place des structures nécessaires d'interface, de leur évaluation et éventuellement de leur labélisation, en particulier en développant la formation des « valorisateurs » ;

- dans le cadre des équipes de recherche, des incitations sur programme doivent être lancées pour accélérer le développement des recherches technologiques dans un certain nombre de domaines-clés où l'état actuel des recherches fondamentales en France se situe dans les tout premiers rangs ;
- il faut assurer à l'enseignant-chercheur un développement de carrière qui prenne en considération les efforts de résultats réalisés en matière de valorisation, ce qui peut conduire à revoir la composition des membres des sections du CNU pour la prise en compte de la valorisation dans la carrière des enseignants-chercheurs, mais aussi à définir des critères de jugement, section par section, ou à créer des sections nouvelles appropriées à ce suivi de carrière. La mobilité doit être favorisée par des aides financières appropriées aux diverses situations ainsi que le retour, dans les universités d'origine, après un long séjour en milieu privé, dans des conditions honorables.

La valorisation, mission fondamentale de l'université, se doit d'être évaluée régulièrement, condition nécessaire à son développement. Le CNE a, depuis deux années, mis à son actif l'évaluation de cette activité. Il a aussi mis au point une méthodologie adaptée qui sera appliquée dans ses prochains programmes et dont le questionnaire de base est consultable sur le site Internet du Comité.

Les formations à l'environnement

Pour répondre à la demande du ministère de l'Aménagement du Territoire et de l'Environnement, le groupe de travail mis en place par le CNE au début de l'année 1998 a établi, après audition de personnalités du monde de l'enseignement, de la recherche et des différents secteurs économiques touchant à l'environnement, un état des lieux de ces formations et proposé au Comité national d'évaluation, en juillet 1998, une stratégie pour l'évaluation de ces formations.

L'état des lieux

Le groupe de travail a été amené à constater le flou entourant la définition du terme « environnement ».

Les formations

On compte plusieurs niveaux de formation :

- bac + 2 : BTS, BTSA, DUT, DEUST ;
- bac + 3 et + 4 : licences, maîtrises, MST, IUP ;
- bac + 5 : écoles d'ingénieurs, DEA, DESS ;
- bac + 6 : DRT, mastères.

Ce sont plus de trois cents formations qui ont été ainsi recensées dans le *Guide des formations initiales en environnement* (O. Couchou, E. Pineau, Victoire édition, 1996).

On distingue :

- des formations spécifiques à l'environnement : transversales ou généralistes et spécialisées ;
- des formations disciplinaires (chimie, géographie, droit...) avec un complément de formation à l'environnement.

Les emplois

Les activités économiques liées à l'environnement, favorisées par la définition de cadres et de normes réglementaires aux niveaux national et européen, se développent rapidement. Les emplois qui en découlent sont spontanément définis comme des emplois qualifiés de cadre et de technicien. Mais il s'agit plus souvent de qualifications nouvelles que de métiers nouveaux : il est en effet plus juste, pour certains emplois, de parler d'une « sensibilité » qui vient s'ajouter à des métiers existants plutôt que d'une spécialisation.

Dans l'industrie, c'est en général un cadre déjà en place et parfaitement intégré au fonctionnement courant de l'entreprise qui se consacre aux problèmes d'environnement rencontrés par l'entreprise.

On trouve également des métiers en émergence, mais encore peu nombreux (tel celui de conseiller en environnement, surtout présent dans les collectivités territoriales), et des professionnels au sein de bureaux d'études.

Les collectivités territoriales proposent des postes opérationnels qui nécessitent des bases spécifiques et techniques, complétées en formation post-recrutement par des connaissances juridiques, économiques, de gestion et de communication. Il existe également des besoins en généralistes qualifiés. Mais la fonction publique territoriale n'est accessible que par concours, et le recrutement des ingénieurs subdivisionnaires et en chef n'est pas sans poser de nombreux problèmes.

L'adéquation formations-emplois

Une constatation brutale peut être faite : si l'on s'en tient à la mention « environnement » des diplômes, le nombre de diplômés est quatre fois plus important que celui des emplois qualifiés proposés aujourd'hui (avec la mention environnement).

Le nombre des formations de « cadre » paraît trop important par rapport à celui des formations de « technicien », ce qui ne correspond pas à la structure des emplois/entreprises. Les formations d'ingénieur dominent et ont la nette préférence des grands groupes industriels. Les formations

généralistes universitaires et les formations de technicien sont bien représentées dans les collectivités territoriales et les bureaux d'études.

Les employeurs privilégient une double compétence.

Le décalage entre la demande des employeurs et l'offre (formation des étudiants) reste important. L'offre d'emploi est souvent orientée vers le traitement des pollutions et nuisances (eaux et déchets), alors que les étudiants ont majoritairement comme ambition de se tourner vers la protection de la nature. En vérité, certains responsables de formation, à tous niveaux, ont vu dans l'environnement un moyen d'attirer de nombreux étudiants en adaptant, de manière minimaliste, leur cursus (ajout du terme « environnement » dans l'intitulé et de quelques heures de formation), sans réelle préoccupation des débouchés.

La démarche adoptée

Dans un premier temps (juillet-novembre 1998), le CNE s'est efforcé d'identifier de manière plus précise les formations à l'environnement en interrogeant :

- les présidents d'université,
 - les recteurs d'académie,
 - les responsables des services régionaux de la formation et du développement du ministère de l'Agriculture,
 - la Conférence des grandes écoles,
- pour qu'ils recensent, dans leur établissement, académie ou région, les formations qui méritent, à leur avis, sans ambiguïté, l'appellation « environnement ».

Le taux de réponse a atteint les 98 %.

Dans un deuxième temps (avril-juin 1999), le Comité a lancé une enquête auprès de toutes les formations ainsi recensées.

Cette enquête, confiée à un bureau d'études, est un questionnaire qui permettra :

- d'identifier les formations et leurs responsables ;
- de connaître l'historique de chaque formation (initiative propre à l'établissement ou demande explicite), les partenariats, les modifications intervenues dans l'intitulé, l'orientation, l'organisation ou les capacités d'accueil depuis la création ;
- de déterminer les domaines couverts : aménagement qualitatif et cadre de vie, protection de la nature, gestion des équilibres écologiques, prévention et réduction des pollutions et des nuisances industrielles, protection de l'homme, hygiène du travail et du milieu, gestion sociétale et juridique de l'environnement, management de l'environnement pour l'entreprise ou les collectivités... ;

- de préciser les matières et savoirs enseignés dans cette formation ;
- d’analyser le déroulement de la formation, les conditions d’admission, le recrutement, les horaires des cours magistraux, travaux dirigés et travaux pratiques, l’existence de stages... ;
- de se renseigner sur l’équipe pédagogique, les sources de financement, les matériels et équipements possédés en propre ;
- de repérer les débouchés de la formation.

*Dans un troisième temps (octobre-décembre 1999), le Comité national d’évaluation retiendra un échantillonnage représentatif de ces formations, pour lequel une évaluation qualitative avec expertise *in situ* sera menée. Il semble nécessaire que des experts représentant le monde économique et des experts étrangers soient associés à cette démarche.*

ANNEXES

Annexe 1

Publications du CNE (décembre 1995-septembre 1999)

Durant le dernier mandat du Comité national d'évaluation, l'activité de publication a continué de suivre un rythme soutenu. En effet, sur une durée inférieure à quatre ans, *60 rapports* ont été publiés (cf. liste ci-dessous) ainsi que *8 Bulletins* et *36 Profils*.

La « production » du CNE en matière de rapports s'est donc maintenue, à raison de *plus de 15 rapports par an*. Elle se sera même amplifiée en 1999 puisqu'à la fin de l'année, ce *sont 22 rapports* qui auront été achevés.

De plus, chacun des rapports d'évaluation concernant un établissement est désormais accompagné d'un *Profil* de 4 pages, création de l'année 1997 qui répondait à une demande formulée par nombre des destinataires des rapports du CNE et qui, d'après les appréciations qui sont parvenues au Comité durant ces deux dernières années, semble parfaitement répondre à leurs attentes.

Enfin, il convient de rappeler que l'ensemble des publications du CNE est accessible sur Internet.

Décembre 1995

L'École nationale supérieure d'arts et métiers

*L'université Rennes I**

Les magistères

1996

Rapports

La formation des cadres de la chimie en France, janvier

Les universités nouvelles, avril

L'université d'Artois, avril

L'université de Cergy-Pontoise, avril

* Seconde évaluation.

L'université d'Évry – Val d'Essonne, avril
L'université du Littoral, avril
L'université de Marne-la-Vallée, avril
L'université de Versailles – Saint-Quentin-en-Yvelines, avril
Le Muséum national d'histoire naturelle, juin
L'université Panthéon-Assas – Paris II, septembre
*L'université de Provence – Aix-Marseille I, octobre **
L'École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques, octobre
L'Institut national des sciences appliquées de Lyon, octobre
L'IUFM de l'académie de Caen, novembre
L'IUFM de l'académie de Grenoble, novembre
L'IUFM de l'académie de Lyon, novembre
L'École centrale de Lyon, novembre
*L'université Claude Bernard – Lyon I, décembre **
*L'université Jean Moulin – Lyon III, décembre **
Rapport au Président de la République, juin

Autres publications

Bulletins du CNE n^{os} 20 à 22, février à juillet

1997

Rapports

*L'université Lumière – Lyon II, janvier **
L'École normale supérieure de Lyon, janvier
Le site universitaire de Lyon, mars
Le palais de la Découverte, juin
L'université de La Rochelle, septembre
La Casa de Velázquez, octobre
L'École française d'Athènes, décembre
L'École française de Rome, décembre

* Seconde évaluation.

Rapport au Président de la République : *Les missions de l'enseignement supérieur, principes et réalités*, juin

Autres publications

Bulletins du CNE n^{os} 23 et 24, février et novembre

Profils n^{os} 1 à 12, mai à décembre

1998

Rapports

L'IUFM de l'académie d'Amiens, avril

L'IUFM de l'académie de Reims, mai

L'IUFM du Nord – Pas-de-Calais, mai

L'IUFM de l'académie de Rouen, mai

L'université de technologie de Compiègne, mai *

L'université de technologie de Troyes, mai

L'IUFM de l'académie de Bourgogne, juin

L'Institut national des sciences appliquées de Rouen, juin *

L'université de Rouen, juin *

L'université du Havre, juin *

L'ISMRA – Caen, juin *

L'Institut polytechnique de Sévenans, juillet *

L'université de Caen, juillet *

La formation des pharmaciens en France (volume 1), juillet

Le 3^e cycle de médecine générale dans les universités françaises, septembre

La formation des pharmaciens en France (volume 2), décembre

Rapport au Président de la République, juin

Autres publications

Bulletins du CNE n^{os} 25 à 27, novembre à décembre

Profils n^{os} 13 à 28, février à décembre

* Seconde évaluation.

1999

Rapports

L'IUFM de l'académie d'Orléans – Tours, janvier

L'École nationale de formation agronomique, janvier

L'Institut français d'archéologie orientale du Caire, février

L'IUFM de l'académie de Créteil, février

L'IUFM de l'académie de Paris, février

L'IUFM de l'académie de Versailles, mars

Les universités de Normandie, avril

La valorisation de la recherche : observations sur le cadre, les structures et les pratiques dans les EPCSCP, juin

Les formations supérieures soutenues par la Fondation France-Pologne, juin

L'université de Bretagne-Sud, juillet

L'université française du Pacifique, août

L'IUFM de l'académie de Besançon, août

*L'université de Reims – Champagne-Ardenne, août **

Le sport à l'université : la pratique du sport par les étudiants, septembre

S'y ajoutent 7 rapports relatifs aux écoles de l'enseignement supérieur privé relevant du ministère de l'Agriculture, actuellement en cours d'achèvement :

L'École supérieure d'agriculture d'Angers (ESA) ;

L'École supérieure d'agriculture de Purpan (ESAP)

L'École supérieure d'ingénieurs et de techniciens pour l'agriculture (ESITPA)

L'Institut supérieur d'agriculture de Rhône-Alpes (ISARA)

L'Institut supérieur d'agriculture de Lille (ISA)

L'Institut supérieur agricole de Beauvais (ISAB)

L'École supérieure du bois (ESB)

Autres publications

Profils n° 29 à 36, février à septembre

* Seconde évaluation.

Annexe 2

Composition du Comité national d'évaluation

Jean-Louis AUCOUTURIER, *président*

Georges CREMER, *vice-président*

Pierre VIALLE, *vice-président*

Philippe BENILAN

Jean-Jacques BONNAUD

Hubert BOUCHET

Chantal CUMUNEL

Michel FARDEAU

Claude FROEHLI

Jean-Claude GROSHENS

Claude JESSUA

Patrick LEGRAND

Georges LESCUYER

Chantal MIRONNEAU

Pierre TOUBERT

Laurent VERSINI

Annexe 3

Les consultants du Comité

Le Président et l'ensemble des membres du CNE tiennent à remercier tout particulièrement les consultants qui, pour certaines évaluations, leur ont apporté une aide précieuse dans l'élaboration des rapports.

Ce sont, pour la période considérée :

Maurice BERNADET

Jacques BEYLOT

Michel BORNANCIN

Annie CHEMINAT

Jean-Marc GEBLER

Pierre LADERRIÈRE

Jean LASSEUR

Maurice MAURIN

Paul-Pierre VALLI

Jean YOCCOZ

Le CNE remercie également de leur contribution les experts – trop nombreux pour être cités – qui ont participé aux différents travaux conduits durant ces quatre années.

Annexe 4

Composition du Secrétariat général

Délégué général

Jean-Loup JOLIVET

Publications-documentation

Sandrine DALVERNY

Michèle DERIEMONT

Francine SARRAZIN

Marie-Noëlle SOUDIT

Chargés de mission et chargés d'études

Isidore BOURSIER-MOUGENOT

Guy CIRIER

Christine CRESPIY

Bruno CURVALE

Philippe DUVAL

Jean-Christophe MARTIN

Hugues MOUSSY

Dominique NICOLLE

Christian PAQUIN

Marie-Paule PAYRE

Annick REY

Jeanne-Aimée TAUPIGNON

Personnel technique et administratif

Rachida ACHACHE, *gestion des missions*

Carine PORTIER, *comptabilité*

Marie-Claude AJOLET
Nisa BALOURD
Gyslaine CHUSSEAU
Nathalie RAIBAUT
Sophie TANVEZ

Ce rapport a été établi sous la direction de Jean-Louis Aucouturier.
La coordination en a été assurée par Francine Sarrazin.
Sandrine Dalverny en a préparé le manuscrit.