« En application de la loi du 11 mars 1957 (art. 41) et du Code de la propriété intellectuelle du 1er 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. »

© La Documentation française - Paris, 2003
ISBN : 2-11-005371-9

Sommaire

Hommage à Laurent Schwartz, premier président du Comité national d'évaluation (1985-1989) 7

Préambule 15

Partie I
LE CNE ET SES ACTIVITÉS 19

1. L'action du CNE au regard de son statut 21
La référence aux textes officiels 21
Les évaluations d'établissement réalisées par le CNE antérieurement à l'an 2000 23
2. Les nouvelles orientations du CNE 28
Le programme 2001-2002 28
Le programme 2002-2003 30
3. L'activité du secrétariat général 33
Au service des missions du CNE. 33
L'international : un secteur d'activité en très forte progression . 34
Les personnels 36
Le budget 37
En conclusion 38

Partie II
CHAMP ET MÉTHODE DE L'ÉVALUATION PAR LE CNE 39

1. La pratique du CNE : l'évaluation institutionnelle 41
Principes et modalités 41
Placer l'évaluation institutionnelle dans la démarche politique des établissements 44
2. La méthodologie 48
L'exigence de la concertation. 48
L'importance croissante de l'auto-évaluation 48
La question de l'expertise. 49
Le rapport d'évaluation 51
Le rythme des évaluations 52
3. Au-delà des évaluations institutionnelles, des évaluations comparatives 55
Enjeux de ces évaluations. 55
Les formations supérieures en mathématiques orientées vers les applications 57
Les formations juridiques de base 59

Partie III
L'IMPACT ET LE SUIVI DES ÉVALUATIONS 61

1. L'attente d'un suivi de l'évaluation 63
2. Les présentations à la presse 65
Le site d'Aix-Marseille 65
Les établissements de l'académie de Limoges 65
L'université de Savoie 66
L'École centrale de Paris 67
Les rapports transversaux 67
3. Les suites dans les établissements 69
Analyse des réponses des présidents et directeurs d'établissement 69
Suivi et effets 70
L'usage par le ministère 71
Le suivi du rapport transversal sur les IUFM 72

Partie IV
LE CNE DANS LE CONTEXTE FRANÇAIS DE L'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR 77

1. État des lieux 79
Évaluation dans le cadre de dispositifs décisionnels relevant du ministère 79
Évaluation dans le cadre d'institutions extérieures à l'Éducation nationale 80
Instances d'évaluation de l'Éducation nationale et de la Recherche 81
En conclusion 84
2. Les évaluations des politiques d'éducation : trop ou trop peu ? . . 86
3. Les évolutions récentes 87
Les relations avec l'IGAENR 87
Les relations avec le CNER 88

Partie V
LA DIMENSION INTERNATIONALE DE L'ÉVALUATION 89

1. La convergence européenne dans l'évaluation de l'enseignement supérieur 93
Le programme d'évaluation institutionnelle de l'EUA 93
L'évaluation au sein de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) 94
2. Les grandes questions de l'assurance de la qualité au plan international 97
Appréciation de la qualité et contraintes nationales 97
Amélioration de la qualité et aide à la décision 98
Conditions de la confiance mutuelle 99

Rôle des États et indépendance de l'évaluation 99
Construction des espaces européens de l'enseignement supérieur et de la recherche 100
Le « marché » de l'enseignement supérieur 101
Besoins des étudiants et « employabilité » 102

3. Le positionnement du système français d'assurance de la qualité à la lumière de l'expérience internationale 104
Dissocier évaluation et habilitation 105
Accroître la place de l'Europe dans la politique des établissements 106
Mettre en place des procédures d'assurance de la qualité internes aux universités 109
Améliorer la visibilité du dispositif français 109
Le fonctionnement propre du CNE 110

Partie VI
QUELQUES ENSEIGNEMENTS DES ÉVALUATIONS RÉCENTES 113

1. La professionnalisation au sein des universités 117

2. La structuration des universités : la dualité présidence/composantes 121
Les difficultés de type traditionnel 121
La diversité croissante des composantes 122
Réorganiser dans la souplesse 123

3. La place de l'administration, la délimitation des compétences . . . 125

4. Le métier d'enseignant chercheur, demain 127
La relève des enseignants chercheurs 128
L'entrée dans le métier 128
La diversité des fonctions 129

CONCLUSION GÉNÉRALE 131

1. Refonder l'évaluation sur les critères de la qualité 133

2. S'engager résolument dans l'espace européen 136

ANNEXES 139

Annexe 1
Les établissements des vagues contractuelles 2004, 2005, 2006 et 2007 et les dates de leurs évaluations réalisées par le Comité national d'évaluation 141

Annexe 2
Évaluations des universités :
années de publication des rapports du CNE (1986-2000) 143

Annexe 3-1
La vague A de contractualisation 147

Annexe 3-2
La vague B de contractualisation 149

Annexe 3-3
Les vagues C et D de contractualisation 151

Annexe 4
Le site internet du Comité national d'évaluation 153

Annexe 5
Quelques exemples de recommandations formulées par le CNE . . . 155

Annexe 6-1
Exemple de fiche descriptive présentant les formations
d'une université en mathématiques appliquées 161

Annexe 6-2
Conclusions sur les mathématiques appliquées. 167

Annexe 7
Florilège des réponses de quelques présidents ou directeurs
d'établissement publiées dans les rapports du CNE 169

Annexe 8-1
Suivi des évaluations : l'IUFM de Poitou-Charentes 177

Annexe 8-2
Suivi du rapport transversal sur les IUFM. 178

Annexe 9-1
Déclaration de la Sorbonne : « Harmoniser l'architecture du système
européen d'enseignement supérieur » (25 mai 1998) 181

Annexe 9-2
Déclaration de Bologne (déclaration commune des ministres
européens de l'Éducation, 19 juin 1999) 184

Annexe 9-3
Message de Salamanque : « Bâtir l'Espace européen
de l'enseignement supérieur » (30 mars 2001) 187

Annexe 9-4
Communiqué de Prague :
« Vers l'Espace européen de l'enseignement supérieur »
(19 mai 2001) 192

Annexe 10
Composition du Comité national d'évaluation 199

Hommage
à Laurent Schwartz,
premier président
du Comité national d'évaluation
(1985-1989)

Discours de Laurent Schwartz (1915-2002)

en présence de M. François Mitterrand, président de la République, lors de la séance d'installation du CNE, le 10 mai 1985

Monsieur le Président,

Vous nous avez invités pour installer solennellement le Comité d'évaluation, nouvellement créé. Nous sommes sensibles à cette solennité et nous nous attacherons de notre mieux à faire du Comité un instrument fondamental dans la réussite des missions des universités françaises. Il ne s'agit pas seulement des universités, mais de tous les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, donc en particulier des écoles d'ingénieurs dépendant du ministère de l'Éducation nationale et, le cas échéant, d'autres aussi.

Les universités n'ont pas eu, jusqu'à présent, de véritable évaluation en France. Certes, tous les enseignants susceptibles d'être promus (...) sont évalués ; il s'agit là d'une évaluation individuelle, partielle, peu fréquente dans la vie d'un universitaire ; il y en a d'autres encore et ces examens répétés permettent mieux à la communauté universitaire de se connaître d'elle-même, en s'ajoutant aux moyens évidemment plus directs que fournissent les activités d'un scientifique au cours de sa vie. La direction de la recherche du ministère de l'Éducation, par ses consultants et experts, évalue aussi les équipes et les laboratoires. Mais tout cela est encore assez loin d'une véritable évaluation globale. Les chercheurs du CNRS ou de l'INSERM ou d'autres organismes publics sont relativement plus évalués que les universitaires, ainsi que leurs laboratoires, et ce serait déjà un progrès que de passer du stade actuel à celui de ces organismes. Mais ce sont encore des évaluations fragmentaires, et le but poursuivi ici, qui est celui de l'évaluation globale des établissements, est beaucoup plus ambitieux, et vise au moins à rejoindre ce qui est fait dans bien des pays étrangers.

Il s'agira de faire connaître à chaque établissement, au ministère, à l'opinion publique comment fonctionnent les universités, chacune branche

par branche et globalement, quel est l'état de santé des universités dans leur ensemble. On souhaite renforcer de plus en plus l'autonomie. Il n'y a pas d'autonomie sans contrôle financier *a posteriori*, mais surtout sans évaluation régulière des résultats obtenus et des possibilités réelles ; une bonne évaluation sera probablement le pilier le plus important de l'autonomie (...)

(...) Comme dans tous les pays où de telles commissions existent, et même plus encore qu'ailleurs, notre Comité aura une indépendance absolue. Ses membres sont nommés pour quatre ans par choix du président de la République entre des propositions faites par des organismes aux compétences non discutables, et ils ne sont pas révocables. Or l'évaluation n'a de sens véritable que si cette indépendance est complète ; c'est ce qui sera. Permettez-moi d'ajouter, Monsieur le Président, que le climat de fonctionnement de ce Comité est entièrement nouveau : la plupart des textes qui régissent le fonctionnement des divers organismes publics sont riches en détails précis, en réglementations minutieuses, sur lesquels ont pourrait beaucoup dire, et parfois ironiser ; le décret qui fonde notre Comité nous laisse au contraire une liberté complète d'évaluer comme nous le souhaiterons ; puisse cette atmosphère nouvelle de confiance et de liberté s'étendre à d'autres organismes, et notamment aux universités elles-mêmes. Nous saluons cette indépendance et espérons en être dignes : elle nous donne évidemment beaucoup plus de responsabilités, mais c'est mieux ainsi. Nous devrons combattre les tabous et les corporatismes ; nous devrons connaître et faire connaître ; cela demandera du courage et de l'objectivité, nous nous efforcerons de les avoir. La grandeur de la tâche nous impressionne mais la rend fascinante.

L'évaluation rendra plus transparent notre système universitaire ; ce système a bien des défauts que chacun de nous a déjà eu l'occasion de signaler ; mais il est aussi, dans l'opinion publique et dans la presse, trop souvent facilement attaqué, dénigré, voire méprisé. L'université a sans doute trop souvent donné prise à cette attitude, mais elle doit pouvoir dire : « Voilà ce que nous sommes pour le meilleur et pour le pire ; jugez-nous, c'est normal, mais avec objectivité ! » L'évaluation est probablement la seule chance de l'université pour regagner dans l'opinion un crédit qu'elle a souvent perdu, mais trop souvent pour de mauvaises raisons, et pour faire connaître partout, certes ses défauts, mais aussi ses richesses et ses valeurs. Rappelons que l'Université, avec ses 40 000 enseignants chercheurs en face des 12 000 chercheurs du CNRS et de l'INSERM, est le haut-lieu de la recherche fondamentale en France.

Qui évaluera ? Pas seulement, bien sûr, les quinze personnes que nous sommes, ce serait absurde et impossible. Nous participerons nous-mêmes à des audits, mais nous nous entourerons d'un grand nombre d'experts, nous ferons des consultations très variées, réparties dans le temps ; nous organiserons les évaluations des experts et nous laisserons aussi à ceux-ci l'indépendance dont ils ont besoin. Il est évident que, pour chaque établissement, les experts seront extérieurs à celui-ci, mais aussi

extérieurs à tous les organismes ministériels ; nous utiliserons le plus et le mieux possible des experts internationaux, comme cela se fait partout dans le monde ; la plupart des disciplines ont un caractère international.

Qui sera évalué, et quoi ? Nous n'évaluerons pas individuellement des personnes, ce serait impossible. Mais, pour évaluer les équipes, nous nous servirons des évaluations individuelles existantes (...). Après l'évaluation d'un établissement, on devrait pouvoir dire ce qui, chez lui, fonctionne bien ou mal, ce que l'on peut corriger et améliorer. Nous devrons voir comment fonctionne l'enseignement dans tous ses cycles et la formation continue ; savoir écouter les revendications et suggestions des étudiants ; voir comment les enseignements respectent les deux impératifs souvent contradictoires de formation à une culture générale et de formation professionnelle ayant des débouchés. Nous devrons vérifier que la recherche, le travail constant de recherche, l'esprit de recherche, la formation à et par la recherche ont la place qu'ils méritent ; et voir comment est maintenu l'équilibre nécessaire entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée (on sait que tout déséquilibre dans ce domaine aboutit à des excès nuisibles). Le rôle des universités, rappelons-le, est de faire progresser les connaissances et de les transmettre. Notez dans quel ordre j'ai mis ces deux objectifs. Cela ne veut pas dire que l'un d'eux doive être négligé devant l'autre : deux, c'est deux. Mais l'existence de deux catégories séparées d'établissements, les universités d'un côté, les organismes publics de recherche de l'autre, particularité presque exclusivement française parmi les grands pays, a trop souvent abouti à faire croire que la recherche était le rôle du CNRS et que l'Université devait avant tout enseigner. C'est une idéologie très pernicieuse ; séparer les fonctions d'enseignement et de recherche causerait la mort des deux. Comme les deux sont nécessaires mais que la recherche est plus vulnérable, si on ne la place pas parmi les priorités, elle risque de disparaître (...).

(...) Nous devons vérifier que, dans tous les domaines, la qualité est respectée partout, en conformité avec les normes internationales universellement reconnues. La France a quelques universités de premier ordre, analogues à celles que nous connaissons dans d'autres grands pays. Mais elles n'atteignent pas la même efficacité, parce qu'elles ne sont ni reconnues ni traitées comme telles, et qu'on ne leur donne ni les moyens ni les statuts qu'elles méritent. Il ne peut pas y avoir soixante-quinze universités égales. Mais notre enseignement est un enseignement de masse, et toutes les universités sont respectables pourvu qu'elles maintiennent et soutiennent la qualité, à quelque niveau qu'elles soient.

Mais nous devrons nous occuper de bien d'autres choses que je me contente d'indiquer sans ordre logique. L'Université est-elle refermée sur elle-même ou ouverte sur le monde extérieur, notamment sur l'industrie et la région, fait-elle appel à des personnalités extérieures et à des professionnels ? En sens inverse, sait-elle maintenir l'indépendance nécessaire de la recherche fondamentale par rapport à toute influence extérieure trop forte ?

Comment sont gouvernées les universités, le sont-elles avec dynamisme et sans palabres excessives, ou sont-elles dominées par des groupes de pression défendant des privilèges ? Comment se fait le recrutement de nouveaux enseignants chercheurs, est-il ouvert, respectueux de la qualité et de la mobilité, cherche-t-il à constituer de bonnes équipes ou le choix est-il local, anarchique, voire népotique ?

Comment se passent les doctorats, les habilitations ? Les premiers cycles ont-ils pu véritablement se renouveler, alors qu'ils étaient jusqu'à présent la partie la plus faible de l'enseignement supérieur ? Les universités savent-elles diversifier leurs enseignements en fonction de leurs objectifs et au cours du temps, savent-elles les adapter au niveau des connaissances internationales et à tous les acquis de la science, aussi bien qu'aux besoins de la formation et aux capacités des étudiants ? Savent-elles moduler les horaires de leurs enseignants et les matières qu'ils enseignent en fonction de leurs compétences et de leurs qualités dans l'enseignement et la recherche ? Savent-elles maintenir la compétitivité nécessaire au niveau le plus fécond, tant pour la recherche de leurs équipes que pour la valeur des enseignements fournis ? Savent-elles attirer les enseignants, les chercheurs, les étudiants de valeur, venant de toutes les parties de la France, de toutes les origines sociales et de nombreux pays étrangers ? Savent-elles maintenir de bonnes relations avec les grandes écoles, en même temps que la compétitivité nécessaire ? (Beaucoup d'universitaires croient tout à fait à tort que l'affirmation d'une compétitivité par rapport aux écoles effraiera celles-ci et rendra les relations plus difficiles ; c'est exactement le contraire !). Les années sabbatiques sont-elles bien réparties et bien utilisées ? Beaucoup de ces questions feront d'ailleurs l'objet de réflexions thématiques générales, examinées par des groupes comprenant des membres du Comité et des personnes extérieures, et les résultats de ces réflexions pourront être rendus publics. Les universités remplissent-elles bien leur rôle de formation des enseignants ? (...) La formation des techniciens supérieurs est-elle bien assurée par les IUT, celles des ingénieurs par les écoles et formations d'ingénieur, avec suffisamment de formation par la recherche ? Et enfin, *last but not least*, les locaux sont-ils toujours bien entretenus et attrayants, la qualité de la vie est-elle bonne pour tous ceux qui y vivent ?

Le Comité d'évaluation n'exerce pas un contrôle policier ; une évaluation est tout le contraire d'un contrôle napoléonien. Il ne s'agira pas du tout de voir si les universités appliquent bien des normes, mais au contraire si elles savent innover, lancer des projets audacieux : il faut récompenser l'initiative et non le conformisme ou le repliement frileux.

Le Comité n'aura aucun pouvoir de décision, et c'est bien ainsi dans tous les pays qui pratiquent déjà l'évaluation (...) C'est un peu là qu'était notre lacune jusqu'à maintenant : le ministère devait à la fois évaluer et décider. Si les deux tâches sont mélangées, l'évaluation est nécessairement un peu faussée par les contraintes inhérentes à toute décision.

Naturellement, toute bonne évaluation se termine par des recommandations, une prospective à long terme, et c'en est généralement la partie la plus riche et la plus féconde, même si elle n'a pas, encore une fois, un caractère contraignant (...).

(...) Nous ne devons pas être des juges sévères portant des verdicts comme Minos, Éaque et Rhadamante soupesant les âmes aux portes de l'Enfer (...). Plus qu'un palmarès ou un réquisitoire, l'évaluation est avant tout un dialogue, une aide, un recours possible. Les universités apprendront, nous l'espérons, à utiliser au mieux cette aide d'évaluateurs qui seront toujours à l'écoute de toutes les doléances. D'ailleurs, il n'est pas possible d'évaluer une université sans évaluer aussi l'aide que lui apportent le ministère, la région, les pouvoirs en général, le public. Il est arrivé très souvent dans le passé que l'administration centrale ne donne pas à une université les moyens dont elle avait besoin : quand cela se produira, nous le dirons. Nous devrons évaluer un système à beaucoup d'acteurs, où jamais rien n'est exclusivement la faute ou la responsabilité d'un seul. L'évaluation doit aboutir à indiquer ce qui va mal ou ce qui ne va pas, mais alors aussi aider à l'amélioration, à indiquer ce qui va bien ou très bien, et indiquer aussi les moyens de poursuivre la réussite. Le meilleur succès du Comité serait que (...) les établissements recherchent l'évaluation et l'intègrent dans leur vie courante (...).

(...) L'évaluation doit devenir une partie normale de la vie de tous les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel ; elle devrait même probablement s'étendre à bien d'autres organismes, à tous les organismes publics de recherche, aux industries nationalisées, sans parler des établissements d'enseignement élémentaire ou secondaire. Cela n'est pas notre tâche, mais il est fort probable que, dans les années qui viendront, les mécanismes d'évaluation ne feront que se généraliser (...).

(...) Soyons modestes. Notre tâche est difficile, et nous ne devons pas voir trop grand. Souhaitons quand même que le Comité nouvellement créé soit un des meilleurs instruments de l'élévation et de l'épanouissement de notre enseignement supérieur, et qu'il aide à relever le défi de la technologie et de la science.

Préambule

« Repères pour l'évaluation », tel est le thème central que le Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (CNE) a choisi de développer dans son rapport 2002 au président de la République.

Le choix de ce sujet s'est formalisé voilà plusieurs mois, pour au moins deux raisons.

La première raison tenait au contexte d'alors en France, que rien n'a démenti depuis, bien au contraire, et dans lequel l'évaluation était déjà très présente.

Le débat ouvert sur l'extension de l'autonomie des universités y associe toujours l'évaluation. Il interfère à coup sûr avec les questions issues du débat sur la décentralisation. S'il est prématuré que le CNE s'empare de ce sujet, les enseignements des évaluations n'en constituent pas moins des matériaux utiles à cette réflexion. Plus d'autonomie exige davantage d'évaluation. De nombreux textes, venant aussi bien de la Conférence des présidents d'université (et de son président) que du ministre chargé de l'Enseignement supérieur, avant comme après les élections de mai 2002, portent la trace de cette exigence. Mais, au-delà de cette demande de développement de l'évaluation, les questions de la nature, du (ou des) auteur(s), de la méthodologie de l'évaluation, restent ouvertes. Or, elles appellent des réponses concrètes et pertinentes si l'on veut que la dialectique autonomie-évaluation reste crédible.

Les années récentes ont vu se développer en France de nombreuses études et recommandations sur l'évaluation de l'enseignement supérieur. Très naturellement, le Haut Conseil pour l'évaluation de l'école (HCéé) s'est saisi dans ses premiers travaux de thèmes relatifs à l'enseignement supérieur ou l'incluant. Le Conseil national de l'évaluation placé auprès du Commissariat au Plan mène une étude sur la contractualisation de l'enseignement supérieur. Diverses missions parlementaires se sont également penchées sur ces questions. Le CNE ne peut poursuivre les missions que lui confère la loi sans être à l'écoute des messages venant de ces diverses instances et sans apporter sa contribution à la réflexion en cours. C'est aussi un des objets du présent rapport.

L'ouverture de l'espace européen de l'enseignement supérieur suscite des questions essentielles pour le dispositif français. Elles portent notamment sur l'existence de « bonnes pratiques » assurant la crédibilité de notre système dans le cadre européen, de processus d'assurance-qualité et d'évaluation offrant toutes garanties aux usagers et aux partenaires étrangers.

Un regard lucide sur ces questions et un examen attentif de notre situation en Europe et des pratiques des autres pays doivent permettent de déterminer les évolutions nécessaires. L'urgence de cette réflexion est encore accrue par la perspective proche de l'ouverture de l'Union européenne à dix nouveaux membres.

Le CNE a choisi de faire siennes ces questions, au risque d'apparaître comme juge et partie ; mais, dans la mesure où il prend appui sur de nombreux travaux extérieurs, ce risque est mineur au regard des enjeux.

La seconde raison de ce choix tient donc à la nécessité pour le CNE, au regard de ce que sont les standards internationaux de l'évaluation, de réfléchir sur sa méthode et de la refonder.

Ainsi peut-il apprécier son activité d'évaluation à partir de quelques indicateurs quantitatifs et de références qualitatives : nombre d'établissements évalués, temps d'évaluation, programme et méthodologie, suivi de l'évaluation, etc. Leur analyse a pour objet de faire le point sur les forces, mais aussi les faiblesses, à l'aune de plus de quinze années de pratique de l'évaluation par le CNE. Il s'agit d'envisager ce qui doit être éventuellement repris ou modifié à l'avenir.

L'évaluation par le CNE doit également trouver son positionnement le plus adéquat par rapport aux démarches des établissements autonomes, aux demandes et pratiques propres des ministères chargés de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, et aux autres institutions chargées, en France, d'inspection, de contrôle ou d'audit auprès des établissements.

Enfin, le CNE est l'institution partenaire des autres agences d'évaluation en Europe et dans le reste du monde. Il doit lui-même assurer la transparence et la qualité de ses méthodes, et décrire pour l'étranger la pratique française. La qualité de cette pratique, qui n'est pas encore totalement acquise, est indispensable à une bonne perception internationale de l'évaluation « à la française » et à une véritable reconnaissance de l'enseignement supérieur français sur le plan international.

Le CNE est donc aujourd'hui particulièrement bien placé pour procéder à cette clarification des pratiques françaises et en assurer la diffusion internationale.

Aussi le CNE a-t-il considéré que son rapport au président de la République pouvait être l'occasion de présenter cette réflexion approfondie sur le

rôle de l'évaluation et ses repères dans l'évolution de l'enseignement supérieur français, aussi bien au regard des dynamiques internes à notre pays que de celles impulsées au niveau européen.

Pour que l'équipe actuellement en responsabilité du CNE, nommée le 21 juin 2000 après une vacance de présidence de plus de six mois (le mandat de Jean-Louis Aucouturier prit fin le 10 novembre 1999), puisse apporter toute sa compétence à l'examen de ces questions cruciales, il était nécessaire que les dossiers engagés en 2000 selon de nouvelles orientations connaissent un certain avancement, ce qui a été réalisé au cours du 1er semestre 2002. De plus, les contacts du CNE avec la CPU [1], l'IGAENR [2], le CNER [3], le ministère, le HCéé ont enrichi notre réflexion, au même titre que les contacts internationaux, notamment dans le réseau ENQA [4].

La réflexion est aujourd'hui suffisante pour que des orientations puissent être proposées à tous les acteurs et observateurs de l'enseignement supérieur.

Il convient enfin d'ajouter que cette démarche ne va pas, loin s'en faut, à contresens de celle engagée par le gouvernement en matière de décentralisation, laquelle, à coup sûr, concernera l'enseignement supérieur et les universités.

Luc Ferry, ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, a annoncé récemment que « tous les grands pays sont à la recherche du bon équilibre entre autonomie et régulation » et que « l'initiative doit être la règle aux plans scientifique et pédagogique comme aux plans des méthodes et de la mobilisation des moyens. Le service public sera d'autant plus fort que les établissements qui le constituent seront eux-mêmes forts, responsables et évalués... C'est ainsi qu'ils pourront concourir le plus efficacement au développement des territoires où ils se trouvent et fonder leur coopération avec les collectivités territoriales, et, tout spécialement, les régions. De ce point de vue, dans l'enseignement supérieur, le renforcement de l'autonomie des établissements et celui des compétences des régions vont de pair ».

Le lien entre évaluation-autonomie et décentralisation qui semble conduire la réflexion atteste, s'il en était encore besoin, de la pertinence et de l'actualité de l'approche choisie par le CNE.

En fonction de l'avancement des projets du gouvernement, le CNE envisage d'intervenir sur ces sujets dans de prochains rapports au président de la République. Mais, dès aujourd'hui, la question d'un système

1. Conférence des présidents d'université.
2. Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche.
3. Comité national de l'évaluation de la recherche.
4. European Network for Quality Assurance in Higher Education.

d'évaluation performant et efficace est posée. Il est un enjeu pour la promotion des positions de la France au niveau international, de la reconnaissance de ses formations, de ses diplômes et de ses recherches.

« L'évaluation publique de la qualité est une mission du service public », écrit le ministre.

Prenons quelques instants pour mieux la connaître, l'apprécier, la faire évoluer et créer de meilleures conditions pour sa crédibilité et son efficacité.

Partie I

LE CNE ET SES ACTIVITÉS

1. L'action du CNE au regard de son statut

La référence aux textes officiels

L'objet des évaluations

Le CNE a été créé par la loi du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur et érigé en autorité administrative indépendante par la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989.

Son fonctionnement et son organisation ont principalement été précisés par le décret du 21 février 1985 modifié le 7 décembre 1988 et, tout récemment, par le décret du 5 septembre 2002.

Dès l'origine (article 65 de la loi), il est précisé que le CNE est chargé de l'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP), à partir de leurs réalisations dans l'accomplissement de leurs missions définies à l'article 4 de la même loi, en liaison avec les organismes chargés d'élaborer et d'appliquer la politique de formation et de recherche.

« Il dispose d'un pouvoir d'investigation sur pièces et sur place. Il recommande les mesures propres à améliorer le fonctionnement des établissements, ainsi que l'efficacité de l'enseignement et de la recherche. »

L'article 1er du décret de 1985 précise que l'analyse du CNE « porte sur l'ensemble des actions et des moyens mis en œuvre par les établissements dans le cadre de leur politique scientifique et pédagogique. Le Comité formule une appréciation sur les résultats des contrats pluriannuels conclus avec le ministère chargé de l'Enseignement supérieur »... « Il suit la réalisation des programmes de coopération conduits avec des partenaires extérieurs. »

Le même article précise que « l'appréciation portée par le Comité tient compte des caractères spécifiques de chaque établissement et notamment des projets pédagogiques et scientifiques de celui-ci ».

L'article 4 indique que « le CNE organise lui-même ses travaux... fixe le programme de ses activités et détermine la méthodologie de ses évaluations ».

Cependant, « le ministre chargé de l'Enseignement supérieur peut attirer son attention sur toute question appelant une évaluation en raison de son intérêt pour la politique nationale de l'enseignement supérieur et de la

recherche ***ou sur toute mesure utile à la coordination des activités d'évaluation dépendant de son département*** » (ajout du décret de 1988).

Le décret de 1988 fixe dans l'article 5 l'obligation au CNE d'assurer, « au cours d'une période de quatre ans, l'évaluation de l'ensemble des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel ». Il précise les conditions dans lesquelles le CNE peut procéder à l'évaluation d'autres établissements d'enseignement supérieur relevant soit de la tutelle du ministre chargé de l'Enseignement supérieur, soit d'autres départements ministériels.

« Pour faciliter ses travaux, le CNE peut prendre l'initiative de créer à titre interne des commissions temporaires, constituées sur une base pluridisciplinaire ou thématique... composées d'experts »... et comprenant « au moins deux membres du CNE »... (article 8).

Les publications

L'article 3 du décret de 1988 indique que « les analyses du CNE sont consignées dans des rapports élaborés par établissement et par thème. Les rapports par établissement sont adressés au ministre chargé de la tutelle de ces établissements... et aux responsables de ces derniers ».

Seuls, les rapports au président de la République doivent être rendus publics.

Concernant les autres travaux du CNE, celui-ci peut décider de rendre publics les rapports qu'il produit ainsi que les rapports résultant des missions d'évaluation sur place ou ceux des commissions temporaires qu'il constitue (article 9).

Le fonctionnement

Les conditions de nomination des membres du CNE ne seront rappelées ici que pour préciser les modifications récentes, qui suscitent certaines des orientations nouvelles.

Le Comité comprend vingt-cinq membres nommés en Conseil des ministres, parmi lesquels :
– onze membres représentatifs de la communauté scientifique présentés respectivement par les présidents des sections du CNU [1], les présidents des sections du Comité national de la recherche scientifique et l'Institut de France ;

1. Conseil national des universités.

– quatre personnalités qualifiées pour leur compétence en matière d'économie et de recherche, désignées après avis du Conseil économique et social sur proposition du ministre chargé de l'Enseignement supérieur ;
– un membre du Conseil d'État et un membre de la Cour des comptes.

Le décret du 5 septembre 2002 a complété cette liste par :
– cinq membres (3 +1 +1) choisis sur des listes présentées respectivement par la CPU, la CDEFI [1] et la CDIUFM [2] ;
– trois membres exerçant dans un organisme étranger d'enseignement supérieur, après avis de l'EUA [3].

La nomination vaut pour une période de quatre ans non renouvelable, le renouvellement du Comité s'effectuant par moitié tous les deux ans.

L'article 14 rappelle qu'un secrétariat est mis à la disposition du CNE par le ministre chargé de l'Enseignement supérieur.

Un décret complémentaire du 23 septembre 1992 inclut le CNE dans la liste des institutions administratives spécialisées de l'État pour lesquelles il est dérogé à la règle selon laquelle leurs emplois permanents doivent être occupés par des fonctionnaires.

La loi du 29 décembre 1988 précise que « les dispositions de la loi du 10 août 1922 relative à l'organisation du contrôle des dépenses engagées et au contrôle financier ne sont pas applicables à la gestion des crédits du CNE ».

Les évaluations d'établissement réalisées par le CNE antérieurement à l'an 2000

Le champ des EPSCP

Parmi les différents types d'EPSCP, un certain nombre ont le statut d'université : ce sont les universités elles-mêmes (quatre-vingt) et les trois INP (Instituts nationaux polytechniques).

D'autres (douze) ont le statut d'institut ou d'école extérieurs aux universités (art. 34 de la loi de 1984). Ce sont :
– quatre Instituts nationaux des sciences appliquées/INSA (Lyon, Rennes, Toulouse, Rouen) ;

1. Conférence des directeurs d'écoles et formations d'ingénieurs.
2. Conférence des directeurs d'institut universitaire de formation des maîtres.
3. European University Association (Association européenne de l'université). L'EUA est le résultat de la fusion, en mars 2001, de la CRE-Association of European Universities et de la Confederation of EU Rectors'Conferences.

– trois universités de technologie (Compiègne, Troyes, Belfort-Montbéliard) ;
– trois Écoles centrales (Lyon, Nantes, Lille) ;
– l'École nationale supérieure des arts pour l'industrie de Strasbourg/ENSAIS, devenue INSA ;
– l'Institut supérieur des matériaux et de la construction mécanique de Saint-Ouen/ISMCM.

Trois autres types d'établissements relèvent du statut d'EPSCP :
– quatorze grands établissements : Collège de France, Conservatoire national des arts et métiers/CNAM, École des hautes études en sciences sociales/EHESS, École pratique des hautes études/EPHE, Institut d'études politiques de Paris/IEP Paris, Muséum national d'histoire naturelle, Observatoire de Paris, palais de la Découverte, École centrale de Paris, Institut national des langues et civilisations orientales/INALCO, École nationale supérieure des arts et métiers/ENSAM, École nationale des chartes, Institut de physique du globe/IPG, École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques/ENSSIB ;
– cinq écoles françaises à l'étranger ;
– quatre écoles normales supérieures (ENS Paris, ENS Cachan, ENS de lettres et sciences humaines, ENS Lyon).

Ainsi, ***118 établissements*** relèvent de plein droit du champ d'investigation du CNE.

Le bilan quantitatif des évaluations publiées depuis 1986 est présenté en annexe (*cf.* carte annexe 1).

Les universités et établissements assimilés

Il ressort de l'examen de cette carte que, hormis l'université de Bordeaux IV, de création récente et issue de la division de l'université Bordeaux I évaluée en 1993, l'ensemble des universités et INP a été évalué au moins une fois, notamment toutes les universités nouvelles.

C'est entre 1991 et 1994 que l'activité d'évaluation des universités a été la plus féconde (48 établissements, soit douze par an). Dans aucune des autres périodes, le rythme n'a été aussi tendu. Il a donc fallu dix ans de publications pour passer en revue l'évaluation des universités (hors universités « nouvelles »).

La seconde série d'évaluations, entamée en 1994 avec l'université Strasbourg I – Louis-Pasteur (comme la 1re série en 1986), n'a concerné jusqu'en 2000 que onze universités et établissements assimilés.... Il en reste donc 72 à considérer. Aucune université de la région Île-de-France n'a connu de 2e évaluation.

Depuis 1996, d'autres établissements – notamment les IUFM – ayant été pris en compte, le rythme d'évaluation des universités s'est beaucoup ralenti.

Ainsi, selon le tableau de l'annexe 2, en 2000, l'évaluation de quatorze universités datait de plus de dix ans, celle de trente-deux de plus de huit ans, et, pour trente-trois autres, de quatre à huit ans. Dix-huit évaluations avaient été publiées depuis moins de quatre ans.

On peut donc affirmer que, dans toute son existence, le CNE n'a jamais pu réellement satisfaire au rythme prévu par le décret de 1988. Au mieux, douze universités ont été évaluées dans une année, alors qu'il faudrait atteindre vingt et une évaluations d'universités pour tenir le rythme théorique. Est-ce réalisable, est-ce même souhaitable ? Il sera revenu sur cette question dans la suite du rapport.

Les autres EPSCP

Vingt évaluations d'autres EPSCP ont été publiées entre 1986 et 2000 :
– *1986* : École française de Rome ;
– *1989* : Université de technologie de Compiègne (UTC) ;
– *1990* : ENS Paris ;
– *1991* : École française d'Athènes, INALCO, INSA de Rouen ;
– *1992* : École des chartes ;
– *1993* : CNAM ;
– *1994* : INSA de Toulouse ;
– *1995* : ENSAM, École centrale de Nantes ;
– *1996* : Muséum national d'histoire naturelle, ENSSIB, INSA de Lyon, École centrale de Lyon ;
– *1997* : ENS Lyon, palais de la Découverte, Casa de Velázquez ;
– *1998* : Université de technologie de Troyes (UTT) ;
– *1999* : Institut français d'archéologie orientale.

Quatre évaluations secondes ont été conduites ; elles concernent l'UTC (1998), l'INSA de Rouen (1998), l'École française d'Athènes (1997), l'École française de Rome (1997).

On peut constater que treize EPSCP n'ont jamais fait l'objet, avant 2000, d'une évaluation du CNE, dont neuf en région parisienne (ENS Cachan, IPG, Observatoire, IEP de Paris, Collège de France, EHESS, EPHE, ISMCM de Saint-Ouen, École centrale de Paris). Certains correspondent à un nombre d'étudiants et à des programmes particulièrement importants dans le contexte de l'enseignement supérieur.

Il faudrait procéder à huit évaluations par année pour satisfaire aux obligations du décret.

Autres établissements d'enseignement supérieur

Il s'agit essentiellement d'établissements publics à caractère administratif. La plupart d'entre eux sont rattachés à une ou plusieurs universités et ont pu faire l'objet d'évaluations conjointes à celles des universités de rattachement.

Même si les décrets ne font pas obligation au CNE de les évaluer, à plusieurs reprises cependant le CNE y a procédé. La justification en est donnée dans le précédent rapport au président de la République (p. 31) : « Le CNE 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 IUFM... » [1]

Depuis 1988, les rapports suivants ont été publiés :
– *1991* : École nationale supérieure de mécanique de Nantes (devenue École centrale de Nantes) ; Institut supérieur de la matière et du rayonnement/ISMRA de Caen ;
– *1992* : Observatoire de la Côte d'Azur ;
– *1993* : École nationale supérieure de chimie de Montpellier/ENSCM ; École nationale supérieure de chimie de Mulhouse/ENSCMu (avec le rapport de l'université de Mulhouse) ; IEP de Grenoble (avec le rapport de l'université Grenoble II) ; IEP de Bordeaux (avec le rapport de l'université Bordeaux I) ; École nationale supérieure de chimie et de physique de Bordeaux/ENSCPB (avec le rapport de l'université Bordeaux I) ; École nationale supérieure d'électronique et de radioélectricité de Bordeaux/ENSERB (avec le rapport de l'université Bordeaux I) ;
– *1994* : IEP d'Aix (avec le rapport de l'université Aix-Marseille III) ; École nationale supérieure de physique de Marseille/ENSPM (avec le rapport de l'université Aix-Marseille III) ; École nationale supérieure de chimie de Clermont-Ferrand (avec le rapport de l'université Clermont-Ferrand II) ;
– *1995* : École nationale supérieure de mécanique et de microtechniques de Besançon/ENSMMB ; École nationale supérieure de chimie de Paris/ENSCP ; IAE de Paris (avec le rapport de l'université Paris I) ;
– *1996 à 1999* : quatorze IUFM.

D'autres établissements relevant d'autres ministères ont fait l'objet de rapports :
– *1988* : École nationale des ponts et chaussées ;
– *1991* : École supérieure de commerce de Dijon ;

1. *Enseignement supérieur : autonomie, comparaison, harmonisation* (rapport au président de la République, 1995-1999), La Documentation française, 1999.

– *1992* : École nationale vétérinaire d'Alfort ; écoles d'architecture de Paris-Belleville et de Grenoble ; groupe ESC Nantes-Atlantique ;
– *1998* : Institut polytechnique de Sévenans ;
– *1999* : École nationale de formation agronomique ;
– *2000* : Écoles supérieures d'agriculture d'Angers et de Purpan ; École supérieure d'ingénieurs et de techniciens pour l'agriculture ; École supérieure du bois ; Institut supérieur agricole de Beauvais ; Instituts supérieurs d'agriculture de Lille et de Rhône-Alpes.

Au terme de ce bilan, le CNE constate la nécessité de reprendre au plus vite l'évaluation des universités sur une grande échelle. Il s'interroge cependant sur le calendrier de cette reprise, et surtout sur la possibilité de tenir le rythme quadriennal prévu par les textes pour l'ensemble des évaluations.

2. Les nouvelles orientations du CNE

Le programme 2001-2002

Dans le souci de rendre ses rapports plus utiles aux établissements, le CNE a annoncé qu'il fonderait désormais sa programmation des évaluations sur le calendrier de la contractualisation menée par le ministère. Ainsi, chaque campagne d'évaluations d'établissements ouverte par le CNE relève explicitement d'une des quatre vagues de contractualisation des établissements d'enseignement supérieur avec le ministère (vagues A à D).

Ce « calage », sur lequel on reviendra, se justifie amplement. La mission d'évaluation et de contrôle du Parlement a préconisé un renforcement des moyens d'évaluation de la politique contractuelle. Dans son rapport, Alain Claeys, rapporteur spécial pour l'enseignement supérieur, signalait que « le programme lancé en 2001 par le CNE a été élaboré dans la perspective d'une meilleure utilisation des rapports d'évaluation par les différents partenaires des discussions contractuelles, comme le souhaitait la mission d'évaluation et de contrôle » [1].

Par ailleurs, il est clair que le calendrier de la contractualisation rythme la vie des universités en ponctuant leur démarche d'auto-analyse et de projet. Il est donc normal que le CNE ajuste sa programmation à ces « temps forts » de la vie des établissements.

Ceci étant, et compte tenu du fait que, dans l'état actuel des ressources humaines affectées au secrétariat général, il n'est pas envisageable d'entreprendre l'évaluation d'une vague entière de contrats, le CNE vise aussi à travailler sur des cohérences académiques et choisit les académies où se trouvent les établissements dont l'évaluation est la plus ancienne.

Lorsque ces orientations ont été clarifiées en fin d'année 2000, les signatures des contrats de la vague A (1999-2002) arrivaient à leur terme et les signatures des contrats de la vague B s'engageaient.

Il fallait donc trouver une entrée adéquate dans ce contexte. Le CNE a choisi l'évaluation des établissements de la vague A, avant même de connaître en détail les échéanciers que le ministère retiendrait pour la gestion de la contractualisation de cette vague.

1. Rapport de l'Assemblée nationale au nom de la Commission des finances, de l'économie générale et du Plan sur le projet de loi de finances pour 2002.

Dans l'hypothèse où le projet des établissements était attendu le 1er janvier 2002 (en fait, il l'a été le 28 février 2002), il était envisagé que l'intervention du CNE se situerait selon les étapes suivantes :
– bilan et auto-évaluation de l'établissement : 1er semestre 2001 ;
– visite des experts et rapport préliminaire communiqué au président : 2e semestre 2001 (avant que le projet de l'établissement ne soit définitivement établi) ;
– rapport public : 1er semestre 2002 (avant les négociations ministère-établissement) dans l'hypothèse d'une signature du contrat au 1er janvier 2003.

La vague A est constituée de vingt-neuf EPSCP, neuf IUFM, quatre IEP, sept écoles d'ingénieurs, trois pôles européens, un groupement d'intérêt public/GIP (l'agence de développement universitaire Drôme-Ardèche), soit ***53 établissements*** contractualisables dont le détail figure dans le tableau en annexe 3-1.

Six IUFM et l'INSA de Toulouse ont bénéficié de rapports d'évaluation récents, dont il peut être fait usage pour leur contractualisation.

Selon les termes de la problématique exposée plus haut, le choix du CNE s'est donc porté sur :
– les établissements de l'académie de Grenoble et ceux de l'académie de Montpellier avec, pour ces deux académies, la recherche d'une synthèse globale interétablissement et la perspective d'une analyse de site ;
– les universités de Pau et Saint-Étienne, dont l'évaluation était très ancienne. L'École nationale d'ingénieurs de Saint-Étienne (ENISE) a également été retenue.

Pour des raisons soit de continuité de programme, soit de besoins explicites d'évaluation, quelques établissements de la vague D ont complété le programme. Ce sont les établissements des départements d'outre-mer : université d'Antilles-Guyane (dernier rapport en 1991), IUFM d'Antilles-Guyane (première évaluation), université de la Réunion (dernier rapport en 1989), IUFM de la Réunion (première évaluation), École centrale de Paris (première évaluation).

Au total, c'est un programme ambitieux d'évaluation de treize EPSCP et de dix établissements publics à caractère administratif/EPA (quatre IUFM, un IEP, deux écoles d'ingénieurs, deux pôles européens, un GIP) qui a été entrepris, le plus lourd programme jamais engagé par le CNE.

D'ores et déjà, onze rapports d'établissement ont été publiés en 2002, deux seront publiés début 2003 et sept ont été adressés aux responsables pour examen et discussion avant publication.

À l'issue de cette série, il aura été procédé à la seconde évaluation de vingt-quatre universités ou établissements assimilés (soit un doublement du

nombre). Seuls cinq établissements de cette vague contractuelle font encore l'objet de rapports relativement anciens : les universités Bordeaux III (1992), Toulouse II (1992), Bordeaux II et IV (1993) et le Conservatoire national des arts et métiers/CNAM (1993).

Le programme 2002-2003

Le programme engagé

Selon les mêmes modalités, un nouveau programme a été lancé au printemps 2002. Le fait que le ministère ait demandé plus tôt aux établissements leurs projets, c'est-à-dire pour décembre 2002, ne donnera sans doute pas à ce programme toute sa valeur préparatoire à la contractualisation.

Le tableau de l'annexe 3-2 montre combien cette vague (vague B) est chargée et variée (quatorze académies métropolitaines et le Pacifique).

On peut considérer qu'un certain nombre d'évaluations de moins de quatre ans gardent aujourd'hui toute leur pertinence et peuvent être profitables, dans la mesure où les projets des établissements préparés au cours de l'année 2002 ont pu prendre en compte les recommandations du CNE diffusées antérieurement. Ceci concerne sept EPSCP (dont les universités d'Aix-Marseille) et douze EPA.

Parmi les autres établissements, ont été retenus ceux des académies de Nice, Nantes (hors IUFM) et Rennes (hors IUFM), et l'université d'Avignon, soit au total douze EPSCP (en incluant la visite de suivi à l'université de Bretagne-Sud) et cinq EPA.

Subsisteront parmi les plus anciennes évaluations celles dont les rapports ont été publiés en 1993 (Besançon, Orléans, Tours) et 1994 (Poitiers, Clermont-Ferrand I et II). Trois établissements (université de Nantes, université Rennes I et École centrale de Nantes) auront alors connu trois évaluations. Il sera particulièrement intéressant de comparer les résultats des évaluations publiées en 1995 et 2003, qui auront donc été effectuées à huit ans d'intervalle, ce qui correspond à deux vagues contractuelles.

L'ensemble des établissements retenus a été visité entre mars et mai 2002, à l'exception de l'université Rennes I où un processus expérimental a été mis en œuvre dès décembre 2001. Les auto-évaluations sont en cours de finalisation, en même temps que les établissements dressent leurs bilans et élaborent leurs projets en vue de leur prochaine contractualisation, ce qui est particulièrement favorable. Les missions d'évaluation se dérouleront d'ici avril 2003 afin que les rapports puissent être produits avant la fin de l'année

2003 (les rapports préliminaires utiles aux négociations contractuelles seront connus dès juin).

Le programme prévisionnel de l'Île-de-France

Le programme des vagues C et D, qui concerne des établissements majoritairement situés en région parisienne, sera prochainement établi (*cf.* annexe 3-3).

La situation de l'évaluation dans ce grand ensemble appelle les remarques suivantes :
– un certain nombre d'EPSCP qui comptent dans le panorama de l'enseignement supérieur national n'ont jamais fait l'objet d'évaluation par le CNE : l'IEP de Paris, l'Institut de physique du globe, l'EHESS, l'EPHE, l'Observatoire de Paris, l'ENS Cachan... et même, hors contractualisation, le Collège de France ;
– certaines évaluations sont relativement anciennes et justifieraient une actualisation : Paris VII (1988), Paris VIII (1988), Paris XI (1989), ENS Paris (1990), Paris XII (1990), Paris III (1991), INALCO (1991), Paris X (1991)...
– les universités nouvelles ont connu, depuis les rapports parus en 1996, des évolutions telles que l'évaluation d'alors a perdu beaucoup de sa pertinence ;
– les choix de répartition des étudiants sur les différents sites, notamment en 1er cycle, posent sans doute un certain nombre de problèmes aux établissements et entraînent des changements de l'offre de formation qu'il conviendrait d'analyser ;
– la géographie éclatée des sites conduit à dépasser l'évaluation des établissements pris séparément. Il en serait ainsi de la formation des maîtres (les IUFM d'Île-de-France font partie de la vague contractuelle A), des pôles de recherche, qui s'affirment progressivement avec la réalisation du contrat de plan État-région, et de leur influence sur la politique de formation ;
– enfin, voudrait-on seulement chercher à évaluer les cohérences thématiques, les complémentarités ou les partenariats qu'il faudrait envisager des évaluations conjointes de Paris I, II, X ou Paris III, IV, ou Paris VI, VII, XI, établissements qui n'appartiennent pas tous à la même vague contractuelle.

Il y a donc à mettre en place, pour l'Île-de-France, une stratégie spécifique de l'évaluation, qui ne peut se calquer strictement sur les vagues contractuelles et sur des établissements individualisés.

De plus, la situation de Paris, ville universitaire capitale, mérite une attention à la hauteur de l'enjeu. Y dispose-t-on des mêmes atouts et de conditions d'enseignement, de recherche, d'accueil attractives à un rang au moins comparable à celui de Rome, Londres ou Berlin ?

Pour mettre en place ce programme, le CNE a abordé le sujet dès l'automne 2002 avec les institutions responsables de l'enseignement supérieur en Île-de-France. Des établissements des régions Nord-Pas-de-Calais, Lorraine et Alsace devront également être évalués. Il faudra donc trouver une bonne adéquation entre les moyens dont le CNE pourra disposer pour ces évaluations et les résultats attendus. Tout ne sera pas possible.

3. L'activité du secrétariat général

Pour l'assister dans l'accomplissement de ses missions, le Comité dispose d'un secrétariat général dont l'existence est prévue dans le décret du 21 février 1985, pris en application de la loi du 26 janvier 1984 créant le CNE. Ce paragraphe fait le point sur les missions de ce secrétariat général, ses personnels, le budget qu'il gère et son organisation.

En 1999, le Comité a souhaité que ses services permanents soient dirigés par un universitaire ayant une expérience du management des établissements d'enseignement supérieur et des contacts avec ses interlocuteurs naturels que sont les directions du ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, la CPU, la CDEFI, la CDIUFM, etc. Ainsi a été créée la fonction de délégué général, directeur des services, responsable devant le Comité et son président de la bonne marche du secrétariat général. Le décret du 5 septembre 2002 précise le mode de désignation de celui-ci et d'un éventuel adjoint : nominations par le ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche sur proposition du président du Comité.

Au service des missions du CNE

Comme nous l'avons rappelé dans le premier chapitre, le Comité est constitué de personnalités d'origines professionnelles multiples : majoritairement du monde de l'enseignement supérieur et de la recherche, mais aussi du Conseil d'État, de la Cour des comptes et de ce qu'il est maintenant convenu d'appeler la « société civile », avec des responsables d'organismes patronaux ou de salariés ; toutes ces personnes conservent leur activité principale, à laquelle vient s'ajouter celle qui est induite par leur appartenance au CNE ; c'est dire que leur rôle est essentiellement centré sur la définition des programmes d'évaluation, la conception et la direction de ceux-ci, les missions dans les établissements d'enseignement supérieur évalués, les contacts et séances de travail avec leurs responsables, et enfin la conception des rapports et les débats que suppose leur approbation en séance plénière du Comité.

Le secrétariat général est la structure d'appui du Comité qui étudie et constitue les dossiers préparatoires aux évaluations, organise celles-ci, assiste les membres du CNE dans la coordination des divers groupes d'experts, propose des synthèses des expertises réalisées et des informations recueillies pour aboutir, *in fine*, à des rapports publiés et mis à la disposition du public sur le site internet du CNE (*cf.*, en annexe 4, une présentation

succincte de ce site). Ceci suppose l'existence d'une équipe suffisamment étoffée de cadres développant un réel professionnalisme, d'une part, dans le domaine très particulier de l'évaluation et de la démarche qualité dans l'enseignement supérieur et, d'autre part, dans ceux de la logistique et de la gestion performantes et réactives adaptées à ce type d'activité.

L'international : un secteur d'activité en très forte progression

Si la part de l'activité internationale du CNE engagée dans les thèmes liés à l'internationalisation de l'enseignement supérieur a connu un accroissement considérable, les activités plus classiques n'ont pas diminué pour autant. Il en est rendu compte brièvement ci-après.

Une part notable des actions d'information a pour origine des demandes en provenance du ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche (DRIC [1]). Au cours des deux dernières années, le CNE a reçu des délégations étrangères en mission d'information sur l'enseignement supérieur français en provenance de divers pays : Algérie, Argentine, Corée du Sud, Croatie, Indonésie, Japon, Paraguay, Pologne, Venezuela (2001) ; Bahreïn, Iran, Japon, île Maurice, Chine, Pérou, indépendamment bien entendu des pays de l'Union européenne avec lesquels les contacts sont très fréquents.

L'aide à la mise en place de dispositifs d'évaluation

L'expertise du CNE a été sollicitée le plus souvent dans le but de créer des agences nationales d'évaluation ou d'aider au développement de celles-ci. C'est notamment le cas dans plusieurs pays d'Afrique ou de l'océan Indien. La coopération avec Madagascar, formalisée en 1998 par une convention passée entre l'AGENATE [2] et le CNE, se poursuit. La coopération avec la Côte d'Ivoire a pris une forme intensive, qui comprend notamment la participation à la mise en place de procédures d'évaluation spécifiques dans ce pays. En Macédoine, le CNE intervient à la demande de l'ambassade de France à Skopje. Cette coopération porte sur la mise en place de procédures d'évaluation et d'accréditation dans le cadre de la nouvelle loi macédonienne sur l'enseignement supérieur.

1. Direction des relations internationales et de la coopération.
2. Agence nationale d'évaluation de Madagascar.

Les échanges d'expérience

Le CNE a été partie prenante de plusieurs programmes TEMPUS, en Pologne notamment, sur l'évaluation institutionnelle, sur l'évaluation des formations en médecine et sur l'évaluation des bibliothèques. Les échanges d'expérience prennent aussi la forme d'accueil de stagiaires. Le CNE a ainsi accueilli en 2002, pour des périodes de trois jours à quatre semaines, des stagiaires d'Argentine, du Paraguay et d'Estonie.

Les participations aux travaux internationaux

En tant qu'agence nationale d'évaluation de l'enseignement supérieur français, le CNE a été impliqué dans un nombre croissant de réunions internationales, en particulier dans des réunions consacrées aux problèmes de convergence dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) ou au développement d'un espace mondial de l'enseignement supérieur.

Le CNE a contribué à la création de l'ENQA et en est membre depuis lors (*cf. infra*).

La coopération avec l'Amérique latine s'est intensifiée. L'année 2002 a été l'occasion pour le CNE de poursuivre le développement de son action dans le cadre de la définition d'un espace commun d'enseignement supérieur Union européenne-Amérique latine-Caraïbes (UE-ALC [1]) initié par la déclaration de Rio de Janeiro (29 juin 2000) et la déclaration de la Conférence ministérielle de l'Union européenne, de l'Amérique latine et des Caraïbes sur l'enseignement supérieur (3 novembre 2000).

La coopération engagée dans le cadre de relations bilatérales avec l'agence d'évaluation et d'accréditation d'Argentine (CONEAU) devrait s'intensifier au cours de l'année 2003, avec notamment la signature d'une convention de partenariat.

Enfin, dans cette région du monde, le CNE a participé au séminaire international « Éducation supérieure, qualité et accréditation » en Colombie en juillet 2002. Ce séminaire, qui rassemblait des représentants de l'ensemble de l'Amérique latine, des États-Unis, de l'Espagne et de l'UNESCO, a posé les premiers jalons d'une réflexion commune sur l'assurance qualité et le rôle des puissances publiques et de la société au sens large dans le pilotage des systèmes d'enseignement supérieur dans cette partie du globe. Ce débat revêt une importance particulière en Amérique latine où, comme dans les pays d'Europe centrale et orientale, les questions du financement de l'enseignement supérieur et la place de l'initiative privée sont cruciales pour le développement des formations supérieures.

1. Union européenne/Amérique latine et Caraïbes.

Les personnels

Le secrétariat général dispose de dix-huit emplois inscrits dans la loi de finances au chapitre 31-90 de l'enseignement scolaire. Il s'agit d'emplois de contractuels dérogatoires au statut général de la fonction publique sur lesquels peuvent être recrutés soit des contractuels par période de trois ans renouvelables, soit des personnels titulaires de la fonction publique affectés en administration centrale ; tous ces personnels sont gérés par la direction de l'administration de l'Éducation nationale. Quelques personnels sont par ailleurs mis à disposition par des établissements d'enseignement supérieur ou le CNRS, ce qui porte le total des emplois à vingt-quatre. Ce faisant, le CNE cherche à diversifier les origines professionnelles de ses chargés de mission : administration centrale, enseignants chercheurs en délégation (quatre supports de poste prévus), cadres des universités ou des établissements publics à caractère scientifique et technologique (EPST).

Chapitre 31-90, article 20

Emplois	Indices majorés	Effectifs au 31-12-2001	Effectifs 2002
Assistants du Comité national d'évaluation	276-488	4	4
Chargés de mission du Comité national d'évaluation de classe exceptionnelle	581-820	4	4
Chargés de mission du Comité national d'évaluation de classe normale	411-618	2	2
Chargés de mission du Comité national d'évaluation hors classe	581-712	4	4
Chargés d'études du Comité national d'évaluation	369-618	2	2
Secrétaires du Comité national d'évaluation	261-366	2	2

Source : projet de loi de finances 2002.

Parmi ces vingt-quatre emplois, quatorze sont occupés par des chargés de mission responsables des dossiers d'évaluation ; ils sont pourvus par des fonctionnaires (CASU [1], ingénieurs d'études, ingénieurs de recherche, professeurs agrégés de l'enseignement secondaire, attachés d'administration centrale) ou par des contractuels. Des universitaires assurent un mi-temps au secrétariat général tout en gardant leurs fonctions dans leur établissement d'origine.

L'équipe de cadres du CNE est ainsi constituée de personnes ayant des compétences diversifiées et une expérience professionnelle en université ou administration centrale.

Ces emplois sont gérés en masse indiciaire globale par accord entre le contrôleur financier de l'Éducation nationale et le délégué général du

1. Conseiller d'administration scolaire et universitaire.

Comité, qui font annuellement le point sur l'utilisation des emplois, les recrutements, le niveau indiciaire des nouveaux contrats, etc.

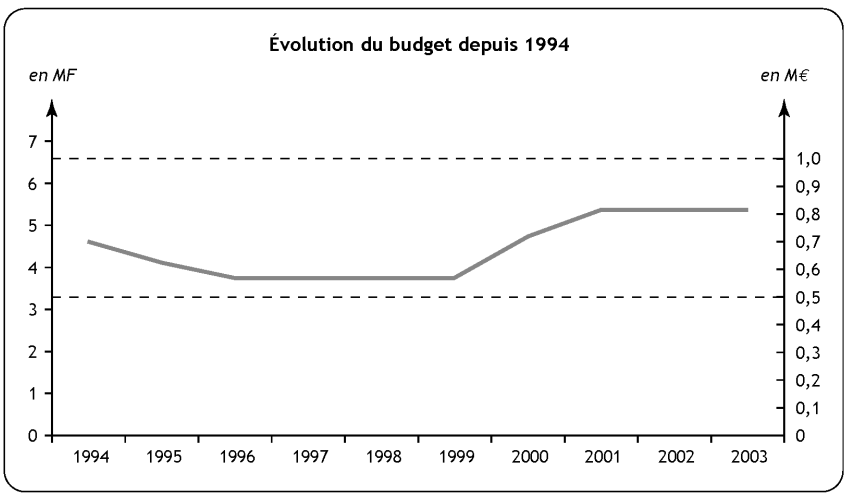
Depuis 1999, date d'une réorganisation du secrétariat général, la moitié des vingt-quatre emplois ont changé de titulaire ; dans les dix années à venir, le tiers de l'effectif aura atteint soixante ans ; on peut donc considérer que la mobilité des personnels est globalement satisfaisante et que le problème du renouvellement brutal qui va se poser dans certaines administrations n'a pas, ici, d'acuité particulière.

Le budget

C'est essentiellement un budget de fonctionnement faisant l'objet d'un chapitre individualisé au budget du ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche (chap. 37-94), dont le président du Comité est ordonnateur de droit, le délégué général et son adjoint l'étant par délégation de ce dernier.

Pour l'année 2002, 819 376 € ont été inscrits dans la loi de finances au chapitre 37-94, ce qui met le budget du CNE presque au même niveau – en valeur constante – qu'en 1995, après une diminution de 1996 à 1999.

Les dépenses réalisées sur ce chapitre couvrent les missions d'évaluation, les indemnités d'expertise, les relations internationales, le fonctionnement, en particulier l'impression des rapports d'évaluation et leur diffusion, ainsi que la logistique, y compris les dépenses d'équipement et de renouvellement du matériel informatique.



En conclusion

Le secrétariat général du CNE est une petite structure formée de personnels ayant un niveau de compétence élevé (2/3 de catégorie A) et devant assurer des missions en évolution relativement rapide :
– organisation des évaluations en fonction du calendrier contractuel ;
– mise en place d'une procédure de suivi de l'impact des évaluations ;
– participation active au réseau ENQA des instances européennes d'évaluation ;
– fonction d'information et de conseil auprès des ministères ou conférences des recteurs étrangers qui le souhaitent, à la demande de la DRIC ou des ambassades françaises à l'étranger.

Les attentes du Comité à l'égard du secrétariat général sont très importantes alors que les moyens financiers (en francs constants) et humains sont les mêmes qu'il y a une dizaine d'années (la mise en place de l'ARTT [1] correspond à la perte nette de près de deux emplois).

Une réflexion est engagée par le CNE pour améliorer les procédures de travail, raccourcir les délais de publication et, plus globalement, rendre l'institution plus performante ; le décret du 5 septembre 2002 cité plus haut prévoit l'adjonction de quelques membres supplémentaires au Comité, accroissant ainsi sa capacité à engager de nouveaux programmes. Il reste maintenant à donner au secrétariat général les moyens humains lui permettant d'assurer au mieux sa mission dans ce nouveau contexte.

1. Aménagement et réduction du temps de travail.

Partie II

CHAMP ET MÉTHODE DE L'ÉVALUATION PAR LE CNE

1. La pratique du CNE : l'évaluation institutionnelle

Principes et modalités

Le concept d'évaluation pris dans son acception la plus large a été précisé récemment à l'occasion de multiples travaux. Entre autres exemples, J. Dejean [1] et C. Pair [2] en ont posé les bases dans leurs rapports présentés devant le HCéé.

L'évaluation se distingue bien du contrôle. Ce dernier implique la comparaison terme à terme de deux réalités et relève de la vérification. Son critère est la conformité et l'une de ses caractéristiques est de pouvoir être réalisé par des experts extérieurs à la réalité évaluée.

L'évaluation est liée à la notion de valeur. Son domaine est donc celui de l'appréciation et du jugement. La confrontation, la discussion lui sont indissociables et elle doit impliquer les acteurs de l'action à évaluer. On peut retenir la définition de M. Baslé, président de la Société française de l'évaluation, qui fait de l'évaluation « une coconstruction de connaissance et de sens » ou celle de Jean-Marie Barbier, qui la caractérise comme « un acte délibéré et socialement organisé, aboutissant à la production d'un jugement de valeur » [3]. Il distingue trois types d'évaluations selon qu'elles relèvent de l'implicite, du spontané ou de l'explicite (instituée). Seul, ce dernier cas nous intéresse ; il met en œuvre :
– un débat à partir de critères partagés par les évaluateurs et les évalués et, à cette fin, définis en commun. C'est le résultat d'un processus dont les étapes sont maîtrisées et les mesures quantifiées ;
– une objectivation, avec la construction d'une base de référence, l'énonciation d'un jugement et l'observation des suites et usages.

L'évaluation universitaire

Dans le domaine universitaire, l'ensemble des agences d'évaluation s'accordent à parler d'évaluation institutionnelle, d'évaluation comparative, d'évaluation de programmes (notamment accréditation), d'évaluation d'efficacité, d'évaluation de la qualité... comme d'évaluation des étudiants, d'évaluation des enseignements, d'évaluation des laboratoires.

1. *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*, Jacques Dejean, mars 2002 (rapport établi à la demande du HCéé).
2. *Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France*, Claude Pair, octobre 2001 (rapport établi à la demande du HCéé).
3. *L'évaluation en formation*, PUF, 1985.

Ces agences s'accordent également à distinguer ce qui relève de l'évaluation interne (ou auto-évaluation) et de l'évaluation externe (à partir d'audits ou d'entretiens).

Typiquement, l'activité du CNE vis-à-vis des établissements procède de l'évaluation institutionnelle des établissements. Mais elle s'exerce dans un contexte spécifique qu'il est toujours bon de rappeler. On sait qu'en France, l'enseignement supérieur est un service public financé par l'État et à caractère national. Les enseignants, chercheurs et personnels administratifs et techniques ont, pour la majorité d'entre eux, le statut de fonctionnaire qui prévoit les modalités de recrutement, de carrière et d'évaluation. Les diplômes sont nationaux et la loi détermine les conditions de leur organisation. En principe, par-delà l'université qui les délivre, ils sont équivalents et donnent les mêmes qualifications. Ainsi, un arrêté du 23 avril 2002 réaffirme que « tous les diplômes nationaux portant une même dénomination consacrent un niveau de connaissances et de compétences équivalent. Ces diplômes nationaux confèrent les mêmes droits à tous leurs titulaires quels que soient les établissements qui les ont délivrés » (article 11) [1].

En France, aujourd'hui, l'évaluation des programmes pédagogiques est de la seule responsabilité de l'État. Le chapitre III du même arrêté, intitulé « Évaluation et habilitation », en décrit la méthode. Le terme d'accréditation n'est jamais explicitement évoqué, mais il est clair que la définition des cahiers des charges des articles 8 à 11 en fait un véritable parcours d'accréditation et que celui-ci est entièrement couvert par les instances ministérielles. Pour ce faire, il est mis en place un dispositif d'évaluation, composé par des commissions nationales et pouvant s'appuyer sur une évaluation des équipes de formation. Un vrai dispositif d'évaluation *ex post* est envisagé, qui serait destiné à élaborer des recommandations sur les évolutions souhaitables des objectifs et contenus. Un comité de suivi est créé pour observer la mise en œuvre des nouveaux diplômes.

Ce dispositif se retrouve à l'identique pour d'autres ensembles de formations et diplômes nationaux, notamment « professionnels », avec quelques propriétés spécifiques. C'est ainsi que sont constituées les commissions suivantes :
– diplômes universitaires de technologie (notes de la direction de l'enseignement supérieur du 14 novembre 2001 et du 18 janvier 2002, qui confèrent aux commissions consultatives nationales et aux commissions paritaires nationales le rôle d'expertise dans le cadre de la politique contractuelle) ;
– master (arrêté du 25 avril 2002) ;
– licences professionnelles (arrêté du 7 décembre 2000 créant le comité de suivi) ;

1. Arrêté relatif au grade de licence.

– instituts universitaires professionnalisés (arrêté du 19 avril 1995) ;
– formations et diplômes de gestion (décret n° 2001-295 du 4 avril 2001) ;
– formations d'ingénieurs (c'est la Commission des titres d'ingénieur qui joue ce rôle).

Le CNE n'est donc pas directement impliqué dans ce champ. Parce qu'il associe accréditation implicite et habilitation, le dispositif français place clairement la responsabilité de la décision au sein du ministère lui-même.

Il y a là une différence essentielle avec les procédures en vigueur dans d'autres pays où, certes, les agences n'habilitent pas les formations ou les programmes, mais les accréditent à partir d'un corpus méthodologique fondé sur la démonstration de la qualité. Celles-ci affichent en la matière une transparence de procédures qui tranche avec le maquis quelque peu complexe et opaque du dispositif français.

Le champ de l'évaluation institutionnelle

Les textes qui fondent l'activité essentielle du CNE définissent le champ de son évaluation en le plaçant prioritairement dans le domaine institutionnel.

La loi de 1984 y a très précisément contribué. Elle a mis l'accent sur l'organisation des établissements, sur leurs responsabilités, en précisant la géométrie d'une autonomie qui n'avait été qu'esquissée auparavant. Elle a favorisé l'émergence d'universités plus cohérentes, plus conscientes et plus volontaires, dirigées par des équipes identifiées par leur programme. Dans cette perspective et en contrepartie, elle a créé le CNE pour apprécier, dans l'indispensable esprit d'indépendance que requiert la démarche, le degré de cohérence des établissements et la qualité de leur politique.

Dès la fin des années 80, ce mouvement d'émergence et de diversification des établissements a été amplifié par la mise en place d'une politique contractuelle avec les universités. Ce contexte explique l'essor de l'évaluation institutionnelle pratiquée par le CNE. Moins préoccupé des diplômes et de leurs programmes – évalués par ailleurs au sein du ministère –, moins concerné par l'évaluation des laboratoires de recherche – qui sont appréciés par le Comité national de la recherche scientifique, ou les conseils scientifiques de l'INRA [1] ou de l'INSERM [2], ou encore la Mission scientifique universitaire/MSU –, le CNE s'est appliqué à évaluer la réalité des politiques émergentes des établissements, leur gouvernement, leur politique scientifique, leur offre de formation, les conditions d'accueil des étudiants, leurs

1. Institut national de la recherche agronomique.
2. lnstitut national de la santé et de la recherche médicale.

liens avec leur environnement, notamment l'environnement économique et régional, leurs relations internationales.

La démarche évaluative a donc été posée d'emblée dans cette perspective. Ceci rejoint aujourd'hui la proposition de l'Association européenne de l'université, émise au cours de son assemblée générale de Roskilde, les 19 et 20 avril 2002.

Un moment important de la vie des universités

Malgré un temps de réponse un peu long, l'évaluation institutionnelle est devenue un moment important de la vie d'une université. Parce qu'elle est réalisée par des pairs compétents sur les questions de recherche et d'enseignement, parce qu'elle est diffusée dans l'ensemble de la communauté universitaire mais aussi dans le public, elle est un élément de transparence du système d'enseignement supérieur. Elle a, par l'expertise externe et par ses recommandations, une fonction de conseil et de soutien au développement des universités. Elle met à jour les réussites, les faiblesses, les difficultés d'un établissement, mais aussi ses projets et ses perspectives d'avenir. Elle met également en évidence ses relations partenariales avec l'environnement économique, avec les villes et les régions. Pour l'enseignement supérieur d'aujourd'hui, pourvoyeur d'expertise et de recherche appliquée, souvent sollicité par les acteurs économiques régionaux, ce diagnostic est essentiel.

L'évaluation est par ailleurs, pour les présidents, un levier interne de mobilisation de l'établissement dans toute son épaisseur sociale. L'auto-évaluation, le regard posé par la communauté universitaire sur les actions de recherche et de formation sont de puissants outils d'interrogation collective dans l'établissement. On observera que la frontière entre l'évaluation et le *consulting* est parfois ténue, tant il est vrai que l'évaluation agit « en rétro-action » sur les équipes présidentielles. Il n'est pas rare que celles-ci désignent elles-mêmes les secteurs en difficulté pour bénéficier d'un audit. Souvent, il s'agit aussi de convaincre, en interne, de la validité de leurs analyses et de l'urgence des problèmes. Il est donc important d'insérer l'évaluation institutionnelle dans la démarche des établissements.

Placer l'évaluation institutionnelle dans la démarche politique des établissements

Le temps propre de chaque université est aujourd'hui rythmé par les procédures contractuelles. C'est la raison pour laquelle, on l'a vu, le CNE a cherché à calquer ses programmations sur le calendrier contractuel.

Il n'est cependant pas dans son objectif de procéder ligne à ligne au contrôle ou au bilan des contrats. D'ailleurs, aurait-il voulu le faire que se

serait posé le choix du moment propice, tout au moins pour cette première vague d'établissements (vague A).

Établissements	Signature du contrat	Auto-évaluation
Grenoble I	20/01/2000	février-mars 2001
Grenoble II	20/01/2000	février-avril 2001
Grenoble III	28/03/2001	février-mai 2001
Savoie	14/04/2000	février-mars 2001
IEP de Grenoble	05/05/2000	février-mai 2001
INPG	20/01/2000	janvier-mai 2001
Pau	20/04/2001	septembre 2001-mars 2002
Saint-Étienne	17/12/1999	avril-juillet 2001
Montpellier I	05/10/2000	juin-décembre 2001
Montpellier II	12/07/2000	juin-novembre 2001
Montpellier III	08/03/2000	juin-octobre 2001
Perpignan	04/02/2000	juin-octobre 2001
IUFM de Montpellier	12/07/2000	juin-octobre 2001

On remarquera que l'université Grenoble III n'avait pas encore signé son contrat que s'engageait, avec le CNE, la phase d'auto-évaluation. Pour les universités Grenoble I, Grenoble II, Savoie et l'INPG, le contrat avait environ une année de réalisation ; pour Saint-Étienne, Montpellier I, Montpellier II, Montpellier III, Perpignan et l'IUFM, un an et demi. Quelles réalisations évaluer dans ces conditions pour un contrat à peine engagé ?

C'est plutôt la marque de la politique contractuelle sur le développement et la dynamique d'établissement qui peut être appréciée. C'est la cohérence du projet avec les besoins de l'établissement qui peut être analysée. En la matière, le CNE considère que l'évaluation s'attache moins au diagnostic de réalisation des objectifs (qui relève d'un contrôle pur et simple de la politique contractuelle) qu'à la démarche suivie par l'établissement. Cette démarche révèle la capacité de l'établissement à s'auto-évaluer, à se projeter dans l'avenir et à effectuer des choix compatibles avec ses moyens, ses atouts, son environnement, son partenariat. Par rapport au projet, le contrat d'établissement n'est qu'un élément de la dynamique de l'établissement. Son expression financière est d'ailleurs relativement faible à côté des implications régionales, européennes, des engagements du contrat de plan État-région ou de diverses actions internationales. Le contrat ne peut être séparé de cet ensemble et, en particulier, de la genèse du projet.

À partir de quelques exemples d'évaluations réalisées par le CNE, les actions contractuelles s'identifient et se mesurent clairement dans certains domaines [1] :
– l'offre de formation et son adaptation ; les innovations pédagogiques, le premier cycle, l'insertion professionnelle ;
– outils, procédures et indicateurs de suivi, évaluation et tableaux de bord, démarche qualité ; observation de l'insertion professionnelle, pilotage ;
– l'accueil des étudiants et la vie étudiante ;
– politique scientifique des établissements, coopération avec les EPST, valorisation et transfert technologique, articulation recherche-formation ;
– gestion des ressources humaines, gestion prévisionnelle (sachant que le ministère n'inscrit pas les emplois dans le contrat quadriennal).

Les rapports émis depuis 2000 font largement écho à ces thèmes que l'on trouve dans les différents contrats d'établissement, malgré la diversité des approches.

Dans le rapport d'évaluation de l'université de Limoges (vague B), le premier à faire une place au contrat, un chapitre est consacré à l'application de la politique contractuelle dans cet établissement et aux avancées qu'elle a produites, ce que l'on retrouve également dans chacun des chapitres « Formation » et « Recherche ».

Pour les universités d'Antilles-Guyane ou de la Réunion, qui se situent chacune dans un environnement géographique et culturel particulier, le contrat assume fortement le renforcement et la structuration des pôles de compétence et la mise en œuvre d'une politique internationale dans leurs zones spécifiques. Pour l'université de la Réunion, la réflexion du CNE sur l'offre de formation et son évolution éventuelle, ainsi que sur la politique scientifique, est explicitement placée dans le cadre des perspectives contractuelles.

Le rapport sur l'université de Savoie est particulièrement significatif puisque ses chapitres sont construits sur les problématiques mêmes du contrat d'établissement : mettre en place une politique de site, développer une politique de recherche cohérente, développer la professionnalisation, développer la dimension internationale...

À Grenoble, le contexte est tout autre. Les thèmes majeurs de la dynamique contractuelle se retrouvent dans des ensembles différents : les cinq établissements avec une forte politique interétablissements, le Pôle européen, ainsi que les établissements de recherche implantés sur le site. L'évaluation de l'ensemble passe donc par plusieurs rapports : ceux des

1. On retrouve cette typologie dans le cahier des charges du dossier « Politique de contractualisation avec les universités » du Conseil national de l'évaluation (2002).

établissements ; celui, complémentaire, du site ; et celui réalisé par le CNER sur la politique de recherche.

L'impact du contrat sur la politique de l'établissement est bien mis en valeur dans le rapport sur l'INP de Grenoble, aussi bien dans les chapitres particuliers sur la formation (le sujet du décloisonnement interne) que dans le thème, plusieurs fois abordé, de la visibilité internationale.

Pour l'université Joseph Fourier-Grenoble I, plusieurs thèmes d'évaluation sont directement motivés par les axes essentiels du projet et du contrat : assurer la synergie entre la recherche et la formation, le décloisonnement disciplinaire et l'ouverture vers les interfaces, le renouveau de la formation, notamment par l'expérimentation, le partenariat de l'UJF et des organismes de recherche (physique, nanosciences...).

L'action du Pôle européen dans la dynamique de site est l'un des thèmes majeurs de l'évaluation du site universitaire de Grenoble.

Ces exemples montrent l'intérêt de situer l'observation de la politique d'établissement dans la démarche évaluative. Celle-ci révèle le positionnement local de l'établissement, dans lequel s'applique son projet politique et, au bout du compte, sa contractualisation avec le ministère.

Le premier constat de ces évaluations met en évidence la diversité des situations. Il est clair que celle-ci poserait un problème redoutable à qui voudrait procéder à un « classement » autre que médiatique des établissements.

La deuxième conclusion est la faiblesse, sinon l'inexistence, de l'ensemble des outils qui seraient nécessaires à une meilleure qualité interne de l'évaluation et du pilotage.

Sans doute, même si l'on en trouve mention ici ou là, aurait-on pu davantage approfondir les sujets liés aux emplois, notamment les redéploiements, les recrutements, etc. On peut avancer ici que peu d'universités pratiquent une véritable politique de ressources humaines, même si la conscience de cette nécessité progresse.

Enfin, la difficulté de gestion des heures complémentaires par les établissements reste un point sensible dont la maîtrise n'est pas sans conséquence sur les équilibres budgétaires entre les différentes fonctions.

Les tableaux de l'annexe 5 reprennent quelques exemples des recommandations essentielles que le CNE développe dans les conclusions de ses rapports. Nombre d'entre elles devraient faire l'objet d'une réflexion de l'établissement dans le cadre d'un nouveau projet et orienter les thèmes d'une future contractualisation.

2. La méthodologie

Les documents émis par le CNE ou consultables sur son site [1] en rappellent les différentes étapes. Ils n'ont pas subi de changements fondamentaux récents.

La méthodologie du CNE a cependant progressé sur deux points essentiels :
– la place de la concertation dans la démarche ;
– l'importance croissante de l'auto-évaluation dans la procédure.

L'exigence de la concertation

Peut-être cela n'a-t-il pas été assez souligné, mais le CNE procède à des évaluations partagées avec l'ensemble des acteurs des universités : responsables, enseignants, personnels, étudiants. Cette règle essentielle se décline tout au long de la procédure jusqu'à la publication même du rapport, qui comporte la réponse du président de l'université. C'est peut-être sur cette forme de participation, voire de « coproduction » de l'évaluation, que les évolutions sont les plus sensibles. La participation s'amorce avec la collecte des données. Elle se poursuit par la définition commune d'une approche de l'évaluation, qui ne saurait être mécaniquement exhaustive ou produite d'en haut, et se prolonge par des visites de l'établissement, lequel peut réagir sur la première rédaction du rapport approuvée par le Comité.

L'importance croissante de l'auto-évaluation

C'est une étape majeure dans l'évaluation de l'établissement ; elle a été progressivement introduite par le CNE dans le dispositif. Elle figure aujourd'hui dans tous les standards internationaux de l'évaluation. Elle doit utiliser les indicateurs les plus variés et les plus détaillés de l'établissement, mais aussi proposer un rapport qui mette en valeur les forces et faiblesses de l'établissement, tel qu'il les perçoit. Doivent donc clairement émerger ici les axes politiques et stratégiques de l'établissement, les programmes de son développement, son ambition pour l'avenir, ses réussites et ses difficultés.

Ce temps essentiel de l'évaluation semble souvent difficile et lourd aux établissements, qui ne disposent pas tous des outils de pilotage et des structures de réflexion utiles à cette démarche, pourtant nécessaire à l'affirmation de leur autonomie.

1. http://www.cne-evaluation.fr

De plus en plus, les organismes qui auront à travailler avec l'établissement pour contractualiser (ministère, collectivités, institutions européennes), évaluer (CNE, Commission des titres d'ingénieur, commissions de suivi...) ou contrôler (IGAENR, Cour des comptes) concentreront leur questionnement sur des approches semblables impliquant des modes d'évaluation internes (indicateurs de pilotage, statistiques, appréciations qualitatives...).

C'est pourquoi le CNE développe et enrichit cette phase d'auto-évaluation, s'attache à suivre (à accompagner si nécessaire) le travail de l'établissement et insiste auprès de lui sur l'intérêt d'une approche partagée avec les services centraux, les composantes, les structures intermédiaires et les organisations représentatives tant des personnels que des étudiants. Il porte aujourd'hui, dans ses rapports, une appréciation explicite sur la pertinence et la validité des données rassemblées durant cette phase.

On ne peut d'ailleurs que souhaiter que les établissements développent de manière plus systématique des instances spécifiques qui puissent assurer en permanence leur pilotage. L'évaluation interne que pratiquent les universités est le plus souvent aléatoire et discontinue. Elle fait rarement l'objet d'une exigence précise quant à la méthode, moins encore quant à la durée. Une telle structure serait également un bon relais pour l'articulation de l'évaluation externe.

Le CNE plaide donc pour la mise en place d'instances et de procédures d'évaluation interne solides afin que, s'en appropriant les outils, les établissements développent une culture permanente de l'évaluation. Il prépare actuellement, dans le cadre de sa réflexion sur la méthodologie, en concertation avec l'IGAENR et la CPU, la production d'un guide nouveau qui donnera plus de consistance et de cohérence à cette étape. Il s'agira d'expliciter les références, les exigences et les attentes qui rendent compte de la qualité de l'accomplissement des missions des établissements. À partir de leurs indicateurs propres, ceux-ci devront apporter la preuve qu'ils satisfont aux attentes et aux références retenues. Cette démarche se rapproche de celle que pratiquent aujourd'hui les agences d'évaluation de nombreux pays.

La question de l'expertise

Au vu de la documentation recueillie, de l'auto-évaluation reçue, le CNE affine aujourd'hui, pour chaque établissement, sa problématique d'évaluation autour d'un certain nombre de thèmes particulièrement sensibles ou révélateurs de sa dynamique récente. Cette problématique détermine les pistes de travail des experts et les réponses que l'on attend d'eux. Dans cette approche, l'établissement est évidemment consulté sur les thèmes d'expertise. Dorénavant, cette étape sera ponctuée par un courrier du

président du CNE au responsable de l'établissement afin que soient officialisés ces enjeux.

Dans cette perspective, la question du choix des experts revêt une grande importance. Dans le contexte actuel, ils sont sélectionnés par cooptation en fonction des thèmes retenus. L'université a également la possibilité de proposer des noms d'experts sur lesquels le CNE conserve sa liberté de choix. La tradition, assez répandue en France et ailleurs, est le choix de pairs dont l'expérience et les compétences scientifiques ou/et administratives dans le champ de l'évaluation sont clairement reconnues. Il ne s'agit donc pas de professionnels de l'évaluation.

Le CNE cherche à renouveler au fil des évaluations son panel d'experts. Pour la série d'évaluations engagée en 2000, plus de cent dix experts différents ont été désignés (hors évaluations thématiques). Ce sont essentiellement des enseignants chercheurs français, mais pas exclusivement puisque l'on relève des universitaires ou hommes d'entreprise étrangers (six), des secrétaires généraux d'université (six), des professionnels français (trois), et même un « jeune ancien » étudiant. À chaque fois, le CNE veille à exclure le risque d'une proximité excessive entre l'expert et les évalués, ce que ne garantirait d'ailleurs pas automatiquement le choix d'experts internationaux, du seul fait du caractère aujourd'hui largement ouvert des universités sur le monde de l'activité.

Plus que d'une somme d'individualités évidemment éminentes, le CNE souhaite disposer d'un groupe d'experts cohérent, placé devant les mêmes responsabilités d'ensemble de l'évaluation, cela malgré des « feuilles de route » distinctes. Ainsi, aussi bien sur le site que dans des réunions pré et post-expertises, des mises en commun détaillées sont organisées pour l'information minimale des experts en vue de « coproduire » avec l'équipe du CNE le dossier d'évaluation. En ce domaine, tant la qualité du rapport d'expertise que sa ponctualité sont essentielles dans la procédure d'évaluation. L'expérience montre qu'en dépit de la notoriété des experts, il y a encore sur ces points des améliorations à apporter.

Dans ce contexte, plusieurs présidents d'université ont parfois été amenés à critiquer les entretiens (sur trois jours en moyenne, ce qui peut être insuffisant) menés dans l'établissement ou sur le site par les experts et les membres du CNE. Ils favoriseraient, disent-ils, la remontée de rumeurs, de dénonciations ou de points de vue « fractionnistes ». Il faut ici rappeler que des tensions internes existent dans les universités et que leur recueil ne doit pas apparaître infondé, même s'il est critique vis-à-vis des équipes de direction. Par ailleurs, chaque évaluation concrétise près de 130-150 entretiens (huit à dix experts ayant quinze rendez-vous chacun). Ils sont au demeurant connus de la présidence, dont le support administratif les organise. En général, les groupes d'experts, pris dans leur ensemble, nuancent ou confirment les tensions constatées. Enfin, la deuxième visite du CNE avant le rapport final ramène le propos à sa juste ampleur.

Le Comité reste *in fine* l'arbitre de la coordination des rapports d'expertise et de leur utilisation. Dans l'état actuel, le CNE considère qu'ils sont confidentiels et que, seul, le dossier d'évaluation constituant le rapport global est public et communicable à des tiers. On peut souhaiter que l'implication des experts dans la conception et l'écriture du rapport global progresse suffisamment pour éviter une quasi-réécriture à partir des rapports, qui est, en général, consommatrice de temps et décevante pour tous. Il n'en reste pas moins que le Comité s'en tient au principe de collégialité, qui met en jeu sa responsabilité propre et assure aux établissements une garantie d'équité.

Le rapport d'évaluation

C'est aujourd'hui la seule pièce visible, exhaustive et consultable. Il est produit selon une procédure connue et engage le CNE.

Les interrogations portent essentiellement sur son volume, souvent supérieur à cent pages, sur son organisation (doit-il être rédigé selon un plan standard ?) et sur le champ des recommandations.

De fait, ces rapports n'ont pas seulement une fonction de diagnostic ou de conseil pour les seuls acteurs institutionnels, dans l'établissement et dans les administrations. Ils ont aussi une fonction d'information et de compte rendu auprès d'ensembles sociaux beaucoup plus vastes, intéressés aussi bien par l'utilisation de l'argent public que par l'exécution, par l'établissement, des missions que lui confie la société, ou encore par la satisfaction de l'attente des étudiants, diplômés, parents, employeurs, monde économique... quant à la qualité de sa formation ou de sa recherche.

C'est pourquoi les parlementaires, les collectivités, les organisations syndicales et professionnelles comme les particuliers doivent pouvoir prendre connaissance des rapports du CNE, qui ont, par ailleurs, un intérêt pédagogique souvent souligné. Si tel n'était pas le cas, comment expliquer que, au-delà des quelque 600 exemplaires diffusés à la communauté universitaire, aux responsables des ministères, à la presse nationale, régionale et spécialisée, aux responsables politiques, aux professionnels ou aux collectivités territoriales, ces rapports soient largement consultés sur le site internet du CNE (150 000 visiteurs en 2002) et souvent téléchargés (75 000 téléchargements en 2002 avec, pour certains des plus récents, un téléchargement effectué à près de 30 % par un public étranger) ?

S'il est souhaitable que les rapports évoluent vers des présentations plus concises, on ne perdra donc pas de vue qu'ils sont aussi l'un des rares instruments de la transparence de l'enseignement supérieur dont l'indépendance du CNE est, pour une part, une garantie. Par ailleurs, une forme trop standardisée de rapport serait une mauvaise réponse à la diversité et aux spécificités des établissements.

Il n'était pas dans les priorités du CNE de reprendre cette question, surtout avant que ne soient approfondies et testées les nouvelles approches de l'évaluation. Celui-ci ne s'en est pas moins doté d'un comité technique composé de chercheurs spécialistes des questions d'évaluation pour appuyer sa réflexion dans ce domaine.

Le rythme des évaluations

L'exposé de la méthode montre que la démarche est lourde et longue, par nature même, et l'on peut s'interroger sur les rythmes qu'il serait bon de « tenir » pour essayer d'en minimiser la durée. Partant du panel des évaluations lancées en 2000, la durée des cinq principales séquences de la procédure a été mesurée (le mois d'août n'ayant pas été pris en compte) afin d'en repérer les contraintes.

Ces cinq étapes peuvent être ainsi résumées :
– de la remise du questionnaire qui, de plus en plus, précède la première visite dans l'établissement au retour au CNE des documents de l'auto-évaluation, il s'écoule en moyenne onze semaines, avec un écart de plus ou moins trois semaines (huit à quatorze) : c'est ***le temps de l'auto-évaluation*** ;
– du retour du rapport d'auto-évaluation à la réunion des experts du CNE pour la confrontation de leurs rapports d'expertise, on compte en moyenne quinze semaines, avec des écarts de plus ou moins sept semaines, soit une période de huit à vingt-deux semaines (cinq mois et demi) : c'est ***le temps de l'expertise*** ;
– de cette réunion à l'examen en séance plénière du rapport préliminaire d'évaluation, se développe ***le temps de l'élaboration***. Hormis un cas atypique (plus de sept mois), ce temps prend en moyenne quinze semaines également, avec un écart plus ample de neuf semaines (de six à vingt-quatre, presque six mois !) ;
– le temps séparant l'examen du rapport préliminaire de l'envoi définitif au président de l'établissement relève de ***la phase de concertation-finition***. Curieusement, le temps moyen de cette phase reste de quinze semaines, avec un écart de huit semaines (de sept à vingt-trois semaines) ;
– de cet envoi à la publication, durée qui inclut la période d'attente de la réponse du chef d'établissement, la mise en forme technique et l'impression du document, il s'écoule entre deux et quatre mois (trois mois en moyenne) : c'est ***le temps de la production***.

L'ensemble de ces étapes se développe sur quelque dix-sept mois (puisqu'il faut inclure une période estivale « neutralisée » de un mois). Le rapport qui satisferait à toutes les étapes les plus rapides serait produit en neuf mois et demi ; celui qui se réaliserait le plus lentement en 25 ou 26 mois ! Sur dix rapports déjà publiés en 2002, la moyenne prévue de 17 mois est vérifiée, avec cependant un écart plus faible (de 14 à 20 mois).

À titre de comparaison, on peut citer la procédure mise en place par la Conférence des recteurs européens, devenue aujourd'hui l'EUA, qui, sans être très éloignée de celle du CNE, se limite à évaluer le pilotage des établissements. Bien que faisant intervenir moins d'experts (quatre par établissement), étant non exhaustive et ne débouchant pas sur un rapport publié (pas de délai de mise en forme technique d'un document, par ailleurs beaucoup plus court : une vingtaine de pages), l'évaluation nécessite un temps moyen de production qui se situe autour d'une année, soit seulement quatre à cinq mois de moins.

Il ne semble pas que ce soit sur l'étape d'auto-évaluation que se trouvent les écarts les plus grands (on n'évoquera pas ici la qualité des documents transmis). Celle-ci est finalement assez rapide, et le besoin de qualité justifierait peut-être d'en allonger la durée.

Le CNE recherche actuellement une durée cible de quinze mois (un mois d'été compris), qui nécessiterait un gain de trois mois dans les étapes de réalisation d'une évaluation. Il n'en reste pas moins que la durée d'une évaluation ne peut guère raisonnablement descendre en dessous d'une année.

Dans ce contexte, la question du rythme des évaluations institutionnelles des établissements d'enseignement supérieur reste posée. Elle est solidaire de celle de la contractualisation. Ce que nous constatons est la difficulté pour tous d'œuvrer dans le cadre d'un rythme quadriennal. En effet, les universités passent au moins deux années sur les quatre dans la préparation de leur projet, sa finalisation, les discussions pour le faire partager, les négociations et la conclusion par la signature du contrat. Le temps ouvert pour la réalisation concrète des opérations et leur bilan est, de ce fait, très court, trop court.

Les ministères et les organismes rencontrent eux-mêmes des difficultés pour « tenir dans le calendrier » et, de fait, la phase de bilan est largement escamotée. Enfin, l'évaluation trouve assez difficilement sa place dans cet agenda... trop tôt pour un regard sur les effets du contrat, souvent trop tard pour pouvoir utilement alimenter la réflexion sur le projet. De plus, il est illusoire de vouloir évaluer tous les établissements sur la base d'un rythme quadriennal, sauf à rétrécir drastiquement le champ et les sujets d'étude, ou à multiplier très largement les moyens du CNE.

La question de fond est bien de savoir si les évolutions des universités justifient des séquences aussi rapprochées d'évaluation et de contractualisation. Il apparaît au CNE que l'offre de formation, l'organisation de la recherche et les services aux étudiants se mettent en place, s'installent, s'apprécient et, éventuellement, se transforment sur des périodes plus amples, même si de petits ajustements peuvent s'avérer nécessaires. Comme le montrent les évaluations récentes, les effets durables des

politiques d'établissement, aussi bien en positif qu'en négatif, nécessitent des mesures qui s'étendent sur des périodes supérieures à quatre ans.

Aussi le CNE propose-t-il une base de six ans, qui lui permettrait, moyennant un ajustement raisonnable de ses moyens, d'évaluer tous les EPSCP ; il y adjoindrait une opération intermédiaire « légère » de suivi de ses recommandations. Ceci s'accorde d'ailleurs à certaines approches étrangères.

3. Au-delà des évaluations institutionnelles, des évaluations comparatives

Enjeux de ces évaluations

La demande d'évaluations comparatives entre universités est un souhait très largement exprimé. Cette dimension fait actuellement défaut dans la plupart de nos dispositifs d'évaluation. Elle exige des méthodes quantitatives intervenant à partir d'indicateurs chiffrés qui permettent d'établir des comparaisons. Elles peuvent apparaître suspectes parce qu'elles peuvent être utilisées pour établir des hiérarchies ou des classements.

Dans un article récent, M. Duru-Bellat et coll. [1] insistent sur l'existence d'écarts entre universités, liés au mode décentralisé de gestion au-delà du respect formel des conditions de préparation et de certification des diplômes nationaux : « Cette diversité peut constituer un objet d'étude en elle-même tout en étant un levier pour une évaluation de la pertinence des modes alternatifs de fonctionnement pédagogique. » Ces auteurs regrettent que « à l'heure actuelle, on ne dispose pas d'évaluations de ce type, qui seraient, et c'est capital, comparables d'un site à l'autre ». Ils signalent que « les évaluations produites par le CNE restent avant tout conduites dans une perspective monographique (même si l'on s'efforce de produire des indicateurs courants objectifs) »... mais que « l'accumulation des rapports du CNE éclaire les problèmes communs rencontrés par les universités ».

Dans son rapport déjà cité, C. Pair insiste aussi sur ce qu'il appelle « la principale faiblesse des évaluations du CNE », à savoir « le manque d'éléments de comparaison entre les établissements. En particulier, on ne sait rien sur les compétences des titulaires d'un même diplôme dans les diverses universités ». Il note cependant que « dans le cadre de l'évaluation des disciplines, le CNE effectue des cotations comparatives des établissements sur divers critères ».

Jean-Paul Fitoussi, dans son rapport au ministre de l'Éducation nationale [2], estime, dans son chapitre « Promouvoir la qualité : l'évaluation », que « malgré le caractère national des diplômes, les différentes filières d'économie sont de qualité variable... et que les conditions sont loin d'être

1. M. Duru-Bellat, J.-P. Jarousse, C. Leroy-Audouin, C. Michaut, « Écueils et enjeux de l'évaluation de l'enseignement supérieur universitaire », *Administration et éducation*, nº 86, 2/2000, p. 133-145.

2. J.-P. Fitoussi, *L'enseignement supérieur des sciences économiques en question*, Fayard, septembre 2001 (p. 168 et suivantes).

transparentes pour les étudiants. L'information concernant les différents cursus et, au-delà, leur évaluation sont des conditions nécessaires à l'amélioration du système ». Il propose de revoir l'organisation de l'évaluation et de mettre en place une approche méthodologique pour évaluer la qualité des formations, en assurer la communication et procéder à des sanctions.

Maurice Godelier signale, en détaillant les forces et les faiblesses du système anglais, que « l'évaluation nationale de la qualité de l'enseignement supérieur fut un échec et a dû être abandonnée » [1], alors que J.-P. Fitoussi prend pour référence la procédure mise en œuvre au Royaume-Uni.

La direction de la programmation et du développement (DPD) a récemment publié une étude sur la réussite au DEUG par université [2], qui a ouvert un débat aussi bien méthodologique (les critères d'analyse et le choix des ingrédients de la valeur ajoutée de l'établissement) qu'éthique puisque l'on sait que ce sont les enseignants de chaque université qui décident, en toute autonomie, du niveau d'exigence de la matière enseignée. Sur ce simple critère, on ne peut « classer » les universités comme on le ferait des lycées ; il faudrait tenir compte des efforts d'ouverture des établissements à un plus ou moins large public. Il n'empêche que « le grand mérite du classement établi est de fournir des éléments de comparaison sur les situations très variées que connaissent les différents établissements » [3]. Cette forme « normée nationalement » d'indicateurs de réussite n'est pas elle-même de l'évaluation, comme trop de commentateurs l'ont interprétée, mais un préalable comparatif à l'évaluation. Faudra-t-il saluer la performance de l'université qui obtiendra un taux de réussite moyen avec un net apport de sa valeur ajoutée ou critiquer celle de grande réputation en sciences (Grenoble I, Strasbourg I, Toulouse III) dont la contribution « relative » au succès des étudiants est négative ! Tout le monde a senti que les pistes ouvertes par ces batteries d'indicateurs augmenteront la qualité et la pertinence de l'évaluation qualitative, susciteront surtout la réflexion des équipes pédagogiques et ne seront pas déterminantes dans un « classement » frustre des établissements.

La DPD prépare « une publication de référence permettant à des universités de nature et de taille comparables de se comparer, mais aussi de mesurer sur tel ou tel point les évolutions constatées ». Cependant, « il ne s'agit bien évidemment pas d'établir un quelconque palmarès des universités, ce que la richesse et la diversité des indicateurs [une trentaine] interdiraient » [4].

1. M. Godelier, *L'état des sciences de l'homme et de la société en France*..., rapport à l'attention du Premier ministre, avril 2002 (p. 6).
2. DPD, *Note d'information* 01-47 (octobre 2001).
3. J.-F. Amadieu, « Universités : évaluer pour de vrai », *Libération* du 24 octobre 2001.
4. Déclaration de J.-R. Cytermann (communiqué de l'AEF, 19/12/2001).

Très tôt, le CNE a contribué à des évaluations disciplinaires et a cherché à leur donner une ambition comparative. Elles ont concerné la géographie (1989), les sciences de l'information et de la communication (1993), l'odontologie (1994), la chimie (1996), le troisième cycle de médecine générale (1998) et la pharmacie (1998). Le dernier rapport au président de la République [1] analyse ce travail et explicite l'introduction de cotations comparatives, de A (excellent) à E (médiocre), pour chacune des rubriques permettant de déterminer au mieux les forces et les faiblesses de chaque établissement sur des critères identiques en matière d'enseignement, de recherche, de gestion administrative et de vie commune.

Ceci a permis à chaque établissement de se situer, au CNE d'étayer ses conclusions et recommandations, et a fourni, à partir d'histogrammes regroupant l'ensemble des cotations, des indicateurs utiles au niveau national pour le secteur considéré.

Depuis, deux ensembles thématiques nouveaux ont été l'objet d'une approche comparative par le CNE :
– les formations supérieures en mathématiques orientées vers les applications, dont le rapport conclusif a été publié en juillet 2002 ;
– les formations juridiques de base (DEUG [2] et licence) dont l'évaluation est en cours.

Il faut ici rappeler que ces opérations sont très lourdes : chacune demande un temps de réflexion méthodologique, d'harmonisation et de production, et un nombre d'experts et de visites au moins égaux à ceux exigés par l'évaluation de quatre ou cinq universités. Cette charge est un élément à prendre en compte dans l'organisation du travail et les priorités du CNE dès lors qu'il apparaît nécessaire de les maintenir, voire de les développer.

Les formations supérieures en mathématiques orientées vers les applications

Cette évaluation a été engagée au printemps 1999 à partir des filières universitaires en mathématiques appliquées et ingénierie mathématique (MIM [3], MASS [4], IUP [5] DESS [6], DEA [7]), et des universités dans lesquelles était offerte, au cours de l'année universitaire 1999-2000, au moins une formation à bac + 5 dans ce domaine.

1. P. 77 à 79.
2. Diplôme d'études universitaires générales.
3. Maîtrise d'ingénierie mathématique.
4. Mathématiques appliquées et sciences sociales.
5. Institut universitaire professionnalisé.
6. Diplôme d'études supérieures spécialisées.
7. Diplôme d'études approfondies.

Elle s'est développée à partir du questionnement (questionnaire écrit + expertise) des universités, d'une enquête relative à l'emploi et aux besoins de compétences auprès d'un échantillon d'entreprises et d'une enquête réalisée avec l'appui de la Commission des titres d'ingénieur auprès des filières d'ingénieur de ce secteur d'activité.

54 universités ont été expertisées, soit 28 maîtrises MIM, 16 filières MASS (licences et maîtrises), 7 IUP, 30 DESS, 38 DEA sur les 61 DEA de mathématiques recensés, au total 119 évaluations spécifiques de filières regroupant environ 4 000 étudiants.

Autour d'un comité de pilotage d'une dizaine de personnes, l'étude a mobilisé trente experts et conduit à consulter hors des universités quatorze personnalités du domaine des mathématiques et dix-neuf cadres supérieurs d'entreprise.

Il a fallu plus de trois années pour mener à bien cette opération complexe et inédite. Aucune autre institution chargée de produire des évaluations de filière (direction de l'enseignement supérieur au ministère, CTI, commissions de suivi...) n'a jamais eu à organiser la production d'un tel document, à la fois transversal et global, diffusable à tous.

Aujourd'hui, la communauté scientifique et les tutelles disposent d'un rapport écrit de 135 pages, qui fait la synthèse nationale des évaluations par filière, produit un état des lieux des mathématiques dans les écoles d'ingénieurs et donne le résultat d'une enquête qualitative sur les débouchés pour les diplômés en mathématiques. Avant publication, le CNE a voulu recueillir, de la CTI et des trois sociétés savantes de mathématiciens, les réactions professionnelles qui figurent en fin de rapport.

Un CD-Rom regroupe l'ensemble des résultats par université, sur lesquels, comme de coutume, chaque établissement a pu réagir pour la partie le concernant.

Cinq critères d'évaluation ont été retenus pour la cotation. Ils concernent :
– l'organisation globale du diplôme ;
– les débouchés du diplôme ;
– la formation en informatique ;
– l'ouverture vers l'extérieur ;
– les liens avec la recherche.

Il avait été envisagé de reprendre les cotations de A à E précédemment utilisées. Une première approche a montré une accumulation trop systématique de la valeur A et une adéquation insuffisante de la notation aux commentaires.

Une discussion sur cette difficulté, lors d'une réunion du Comité en novembre 2000, a conduit à modifier la présentation autour de critères

adaptés à chaque *item*, et de dégager un argumentaire concis mettant en avant les points forts et faibles de la formation et de la filière dans son ensemble (un exemple anonyme est donné dans le tableau de l'annexe 6-1).

Les analyses des données issues des évaluations et leur synthèse ont permis de dresser un bilan exhaustif de la position de ces filières, de leurs points forts et de leurs points faibles, et des recommandations majeures à proposer, que le tableau de l'annexe 6-2 résume.

Ainsi, chaque université peut situer sa formation dans le cadre général et se mobiliser sur les évolutions nécessaires ; les mathématiciens des universités, des organismes de recherche et des tutelles ont tous les éléments pour juger des recommandations à faire à chaque établissement, notamment lors de l'habilitation, et pour organiser des évolutions globales de l'ensemble.

L'un des résultats les plus marquants est la démonstration de la mutation majeure d'une discipline qui passait pour l'une des plus académiques et des plus « déconnectées des réalités ». Tous ceux qui ont à informer les jeunes et les familles doivent eux-mêmes être informés de cette nouvelle réalité. Un emploi sur deux des diplômés de mathématiques n'est pas le professorat ! Cette prise en compte par les « informateurs » serait un résultat déterminant et salutaire du suivi de l'évaluation.

Les formations juridiques de base

Le CNE a décidé en 1999 – décision confirmée en 2000 – d'entreprendre l'évaluation des formations juridiques de base, c'est-à-dire des trois premières années de formation (DEUG et licence). Ce domaine lui a, en effet, paru essentiel du fait de la place accrue du droit, de la complexité grandissante du régime des trois premières années, qui devra s'adapter au dispositif pédagogique licence/master/doctorat (L/M/D), et du poids représenté dans l'université par ces formations (100 000 étudiants, 60 UFR [1], une centaine de DEUG et plus de 150 licences) [2].

C'est dire le défi que se lance le CNE pour cette entreprise d'envergure, que l'expérience précédente sur les mathématiques a permis de mieux cadrer.

Le CNE a retenu trois axes d'étude :
– le repérage des principaux problèmes relatifs aux enseignements juridiques ;

1. Unités de formation et de recherche.
2. On pourra consulter le rapport de la commission de réflexion sur les études de droit, présidée par Antoine Lyon-Caen (rapport à Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale, avril 2002).

– la description des différentes situations des composantes juridiques et, le cas échéant, des différentes conceptions des enseignements ;
– le repérage de « bonnes pratiques », tant pour ce qui relève des enseignements et de l'organisation générale des cursus que de l'accompagnement des étudiants.

Le CNE, suivant en cela sa méthodologie habituelle, a retenu le principe d'une enquête approfondie sous la forme d'un questionnaire destiné aux directeurs des UFR concernant la pédagogie, la population étudiante et l'équipe d'encadrement.

Ce questionnaire, adressé en avril 2001 aux universités, a bénéficié d'un taux de réponse remarquable. Toutes ont répondu, à l'exception d'une seule. La source d'information a été dépouillée et analysée en vue de la seconde phase : celle de l'expertise menée par une quarantaine d'experts choisis par le CNE au sein des trois sections juridiques du CNU, qui compléteront les informations recueillies par des visites dans une trentaine d'universités représentatives des différentes typologies, en y incluant les délocalisations. À cet effet, un guide de l'évaluation a été préparé par le CNE : il fixe un cadre structuré et commun à tous les experts, et précise les thèmes et problématiques que le CNE souhaite voir traiter en tout état de cause.

Ces expertises se sont déroulées durant le 4e semestre 2002 et, compte tenu du retour des rapports souhaité au 1er février 2003, il peut être envisagé de conclure cette étude fin 2003 ou au début de l'année 2004.

Partie III

L'IMPACT ET LE SUIVI DES ÉVALUATIONS

1. L'attente d'un suivi de l'évaluation

En France, on souligne souvent la faiblesse de l'impact des évaluations. Les rapports du Conseil national de l'évaluation en font périodiquement mention.

S'agissant de l'éducation, le rapport rédigé par C. Pair pour le HCéé et l'avis consécutif du Haut Conseil ont approfondi la réflexion. Dans son avis, le HCéé considère en effet que « la création des conditions propres à permettre le développement des usages des dispositifs d'évaluation actuels est aujourd'hui un enjeu au moins aussi décisif, en termes de progrès, que la recherche d'une amélioration de la qualité de ces dispositifs. Il est indispensable de mettre l'accent – et de faire porter les efforts – sur ces conditions » [1].

Concernant l'enseignement supérieur, à partir de trente et une études de cas d'universités dans le programme de recherche EVALUE [2], P. Dubois s'interrogeait en 2000 sur les effets des évaluations dans les universités en Europe : « Comment caractériser les effets de l'évaluation ? Comment les identifier quand les transformations sont également imputables à d'autres facteurs ? Sous quelles conditions l'évaluation a-t-elle des effets à court et à moyen terme ? »

Il en déduit :
– que l'évaluation doit engager l'université dans un processus continu, progressif, systématique et constamment amélioré d'évaluation ;
– que ses recommandations et les actions décidées à partir de celles-ci doivent faire l'objet d'un suivi interne et externe ;
– qu'en ce sens, la création d'un comité interne d'évaluation est, sous certaines conditions, une bonne pratique ;
– enfin, que l'évaluation doit diffuser une culture économique pour que ses avantages économiques soient clairement identifiés et soient supérieurs aux coûts financiers qu'elle engendre.

Dans ce contexte, il est difficile de promouvoir l'approfondissement et la professionnalisation de l'évaluation, tant interne qu'externe, sans chercher à percevoir l'impact qu'elle suscite. Cette inquiétude est une préoccupation récente du CNE. Pour sa part, C. Pair, dans son rapport, souligne que « dans les établissements, le processus d'évaluation est en général bien

1. Avis du HCéé n° 3/2001.
2. ÉVALUE/Évaluation et auto-évaluation des universités en Europe, P. Dubois (rapport pour la Commission européenne, DGXII, programme TSER, Targeted Socio-Economic Research), 1998.

accueilli ; il est perçu comme une aide et parfois certaines recommandations sont appliquées avant même qu'il soit achevé ». Il relève toutefois que « l'évaluation a surtout son impact au niveau de l'équipe de direction, et éventuellement par des discussions dans les conseils : elle a une influence sur le "gouvernement" de l'établissement plus que sur les activités d'enseignement et de recherche directement » (...).

Enfin, selon l'auteur, « l'usage par les directions ministérielles est moins clair (...) et on peut voir là le revers de l'indépendance du Comité. En effet, la volonté de promouvoir l'échelon de l'établissement, dont l'évaluation est une des manifestations, se traduit aussi par la contractualisation quadriennale que le ministère mène avec les établissements. Mais jusqu'à présent, ces deux opérations ont été conduites indépendamment l'une de l'autre, ne serait-ce que pour leurs calendriers, de sorte que les discussions conduisant au contrat ne tiennent guère compte de l'éventuelle évaluation de l'établissement » (...). C. Pair conclut qu'« une étude pourrait donc être menée sur l'usage des rapports par leurs destinataires à titre de compte rendu, d'une part, et pour le progrès à l'intérieur des établissements, d'autre part ».

Dans le même registre, C. Musselin affirme que « la coopération entre la tutelle et le CNE est réduite. Plus même, la première a tendance à ignorer le second. Les rapports publiés par le CNE sont peu utilisés par l'administration centrale. Par conséquent, ni l'approche développée par le CNE, ni les représentations et les connaissances véhiculées par les productions du CNE n'ont exercé une réelle influence sur la tutelle ». Elle complète par le commentaire suivant : « L'influence sur les établissements eux-mêmes reste aussi faible ; rares sont ceux qui ont su utiliser ces documents pour engager une réflexion interne en profondeur. » [1]

Quelques pistes nouvelles ont été mises en œuvre par le CNE pour remédier à cette faiblesse essentielle. On peut d'ores et déjà noter que des reproches factuels, comme celui du calendrier, ne sont plus tout à fait d'actualité et relever, comme le montre P. Dubois, que la phase d'autoévaluation est l'un des quatre ensembles de conditions pour que l'évaluation ait des effets significatifs.

1. *La longue marche des universités françaises*, PUF, janvier 2001.

2. Les présentations à la presse

En vue d'accroître l'information sur les différents sites évalués, le CNE a fait le choix d'une présentation publique des rapports d'évaluation en présence des responsables académiques et universitaires.

Plusieurs opérations de communication sur site ont été menées.

Le site d'Aix-Marseille

Le rapport a été présenté le 10 novembre 2001 au rectorat d'Aix-en-Provence, en présence du recteur d'académie et des présidents des trois universités d'Aix-Marseille.

Le site d'Aix-Marseille révèle une interstratification des établissements telle qu'elle engendre des dysfonctionnements majeurs, notamment sur les points suivants : recrutement des enseignants, visibilité des pôles de compétence, ressources documentaires, identification de l'offre de formation et des parcours interuniversitaires, orientation et accueil des étudiants.

Les communiqués de l'Agence éducation emploi formation (AEF) notent que la politique de coopération suggérée par le CNE et préférée à une hypothétique fusion des universités est validée par les acteurs.

L'agence relève également que les présidents reconnaissent que leurs universités commencent à apporter des réponses aux principaux problèmes repérés par le CNE : réalisation en 2001 d'un document unique présentant l'offre de formation, dispositif commun de pilotage pour le DEUG d'économie et gestion, bibliothèque commune en sciences sociales, partage de la documentation électronique. Ils évoquent que le recrutement des enseignants chercheurs reste un point où des progrès restent à faire et que c'est la préparation du prochain contrat quadriennal (pour le 1er janvier 2004) qui devrait permettre d'aller au-delà de la coopération actuelle. Une partie commune est annoncée... « Le rapport », est-il écrit, « sort à un moment opportun (...). Il servira de base. »

La lettre de l'université de la Méditerranée (mars-avril 2002) reprend largement le thème de l'évaluation des universités d'Aix-Marseille.

Les établissements de l'académie de Limoges

Les différents rapports ont été présentés le 28 janvier 2002 au rectorat de Limoges, en présence de la rectrice d'académie, du président de

l'université, des directeurs de l'École nationale supérieure de céramique industrielle (ENSCI) et de l'IUFM.

La lettre *Limousin université*, en reprenant *in extenso* les conclusions du rapport en mars 2002, a fait largement écho à cette évaluation, notamment sur le gouvernement, la gestion, les formations initiales, la formation continue, les techniques de l'information et de la communication, la recherche et la vie étudiante.

Le rapport signale notamment que « l'université de Limoges et le CNE se sont entendus pour que le CNE effectue une visite de suivi dans l'établissement deux ans après la publication du rapport, c'est-à-dire vers le mois de septembre 2003. À cette occasion, le CNE examinera des thèmes ayant fait l'objet de recommandations dans le présent rapport, le choix définitif de ces thèmes se faisant en concertation avec l'université ».

Le président note que, depuis la rédaction du rapport, l'université s'est dotée d'un bureau de la vie étudiante comme le préconisait le CNE ; elle a également procédé à l'évaluation transversale de ses enseignements, ou encore à la recherche de partenariats avec l'INSERM, ce que demandait également le CNE. Le rattachement de l'ENSCI à l'université (décret du 3 septembre 2001) a conduit à une convention de partenariat, le 6 novembre, convention recommandée par le CNE.

L'université de Savoie

Le rapport a été présenté le 24 juin 2002 à la présidence de l'université, en présence de la rectrice d'académie, du président de l'université et de représentants des collectivités locales (départements de Savoie et Haute-Savoie, villes et communautés d'agglomération).

Les recommandations essentielles du CNE portent sur le renforcement des synergies internes, l'amélioration de sa connaissance d'elle-même par l'université, la structuration de la recherche, notamment avec l'opportunité offerte par l'Institut de la montagne.

Le président de l'université déclare que l'établissement a pris le parti d'adhérer à la plupart des recommandations. Les premières réponses aux recommandations sont l'installation, sur chacun des trois campus, de bureaux de site et de commissions de site, la suppression du département de recherche et la création d'une mission d'étude de dix-huit mois sur la désaffection des bacheliers du nord de la Haute-Savoie pour l'enseignement universitaire et la manière d'y remédier. Cette mission doit être créée en partenariat avec le conseil général de la Haute-Savoie et le rectorat.

Le président a également signalé l'intérêt de ce rapport pour le prochain projet d'établissement, qui prendra en compte la plupart des

observations et recommandations. Il a insisté sur le sous-encadrement chronique que, selon lui, le CNE n'a pas suffisamment analysé.

Les collectivités ont apporté un point de vue très constructif, notamment pour des conventions claires avec l'établissement.

L'École centrale de Paris

Le rapport a été présenté à la presse à Paris, le 29 octobre 2002, en présence du directeur et de l'équipe de direction de l'école.

L'actualité de la succession annoncée du directeur et la perspective d'un contrat quadriennal pour cet établissement, qui était jusqu'à présent écarté de la contractualisation, sont des opportunités intéressantes pour le rapport et ses recommandations. La présence de trois experts étrangers a été un point fort de l'évaluation, d'autant qu'il était important de vérifier le positionnement de l'École centrale dans le contexte international. Il a été convenu de procéder à un suivi, par le CNE, de ses recommandations.

Prochainement, l'ensemble des rapports relatifs à l'académie de Grenoble étant paru, une conférence de presse sera organisée sur le site grenoblois.

Les rapports transversaux

Deux conférences de presse à fort impact ont été organisées à Paris pour la présentation de ces rapports :
– l'une, le 19 février 2001, en présence du président et du bureau de la Conférence des directeurs d'IUFM, a marqué la publication d'une synthèse des évaluations de plus de vingt IUFM, *Les instituts universitaires de formation des maîtres au tournant de leur première décennie*. Elle a fait l'objet d'un large écho dans la presse nationale et professionnelle. Le ministre a présenté ses conclusions et ses orientations sur la rénovation de la formation des maîtres quelques semaines plus tard (le 27 février). La comparaison des deux documents permettra au lecteur de juger de l'impact possible du texte du CNE sur les opérations qui ont suivi (*cf. infra*) ;
– la seconde, le 4 juillet 2002, à propos de la sortie du rapport intitulé *Les formations supérieures en mathématiques orientées vers les applications*, en présence du président de la Commission des titres d'ingénieur et des présidents des trois sociétés savantes françaises pour les mathématiques : la Société mathématique de France (SMF), la Société de mathématiques appliquées et industrielles (SMAI) et la Société française de statistique (SFdS).

Cette première présentation a été suivie d'un colloque, organisé par toutes ces institutions en partenariat avec le CNE et l'université de Franche-Comté, le 24 octobre 2002, à Besançon, au cours duquel ont été

présentés à la communauté universitaire les résultats de cette évaluation thématique.

Ainsi, progressivement, le CNE quitte le statut de « discret pourvoyeur de rapports sur les établissements d'enseignement supérieur » que lui avait attribué *Le Monde* du 21 février 2001.

3. Les suites dans les établissements

L'« externalisation » de la communication va de pair avec le souci de suivi de l'impact des évaluations dans les établissements. Deux voies permettent d'en faire le constat : l'une au travers de la réponse des présidents à la fin des rapports, l'autre par des actions explicites et volontaires de suivi dans plusieurs établissements.

Analyse des réponses des présidents et directeurs d'établissement

Il est de tradition que les rapports du CNE se terminent par la réponse du chef d'établissement, selon un rite résumé avec humour par l'un des « répondants » : « La réponse du président ou du directeur est en passe de constituer un genre littéraire nouveau, se caractérisant par un parcours rhétorique fortement balisé qui va des remerciements d'usage à l'analyse des divergences d'appréciation et qui ne manque pas de souligner que, parmi les recommandations du CNE, bon nombre ont déjà été mises en œuvre. » [1]

Loin de participer d'un genre littéraire convenu, les réponses des directeurs et présidents, dans leur diversité, sont une source d'informations convergentes.

Le relevé de citations choisies dans les rapports de 2001 et 2002 est particulièrement significatif. Il donne des indications sur les effets de l'évaluation dans les établissements et fournit, en retour, des éléments pour faire évoluer la méthodologie du Comité en repérant, dans les réponses des présidents et directeurs :
– l'impact de la démarche d'évaluation du CNE dans les établissements, notamment celle de l'auto-évaluation ;
– l'impact du rapport et son usage ;
– l'impact de l'évaluation sur la préparation du projet d'établissement en vue du contrat quadriennal ;
– l'impact de la visite des experts et du prérapport, dans la mesure où ils permettent à l'établissement de prendre en compte les avis connus et d'anticiper les recommandations du rapport écrit ;
– l'usage que prévoit de faire l'établissement des recommandations du CNE ;

1. Réponse du directeur de l'IUFM du Limousin.

– l'usage par le ministère qu'en espèrent les établissements, notamment pour les moyens et les emplois ;
– les réserves qu'émettent les chefs d'établissement sur certains points du rapport et les conséquences qu'ils en tireront pour leur action future.

Le tableau de l'annexe 7 présente trois exemples d'un tel relevé. Une approche complémentaire intéressante serait de rechercher les « oublis » de certaines réponses par rapport aux recommandations majeures du CNE.

Suivi et effets

Plusieurs établissements attendent du CNE qu'il procède à un suivi des effets de ses recommandations. C'était notamment le cas de l'IUFM de Poitou-Charentes, dont le directeur concluait ainsi sa réponse : « Je suis persuadé que les recommandations du CNE seront efficaces et suivies d'effet. Pour que cette démarche puisse aller réellement à son terme et trouver tout son sens, je propose que les mêmes experts puissent revenir dans un an afin d'évaluer les premières réponses apportées par l'institut à leurs recommandations. »

En réponse à cette demande explicite, le CNE a décidé de proposer une visite d'experts en vue de formaliser un constat sur le suivi, par l'IUFM de Poitou-Charentes, des conclusions et recommandations du rapport. Celui-ci ayant été publié en janvier 2001, une délégation du CNE (deux chargés de mission et deux experts de l'évaluation antérieure) a effectué une visite, le 21 janvier 2002, pour des réunions, auditions et entretiens avec l'équipe de direction élargie aux chargés de mission et responsables de site. Les observations, consignées dans un court rapport, ont été présentées, le 4 juillet 2002, à l'approbation du Comité. Celui-ci a proposé qu'un tableau mettant en regard recommandations et réalisations figure en conclusion (*cf.* annexe 8-1).

Ce document a permis de constater que l'institut s'est pleinement investi dans la mise en œuvre des recommandations. Le degré d'avancement des travaux entrepris – notamment dans le domaine de la formation, de la documentation, de la structuration des départements de formation et des partenariats – est tout à fait satisfaisant compte tenu de l'intervalle de temps séparant la publication du rapport et la visite de la délégation du CNE. Il reste encore des points très problématiques aujourd'hui, notamment s'agissant de la recherche, de la formation continue et de la formation de formateurs. Certaines évolutions d'effectifs exigent des collaborations plus actives avec les universités.

Cette première expérience positive est un encouragement à mener à bien le projet de suivi dans lequel le CNE souhaite s'engager aujourd'hui.

L'expérience lancée avec l'université de Picardie suivra une autre méthode, prenant appui, en accord avec le président de l'université, sur le projet d'établissement et le contrat quadriennal. Le rapport d'évaluation est paru en 2000 et l'établissement a été appelé à déposer son projet d'établissement en décembre 2002. Les documents que l'université aura préparés pour son projet, notamment son auto-évaluation et ses programmes, serviront de critères d'analyse, le CNE estimant, à partir de ces documents, la place qu'auront pu y trouver ses recommandations précédentes sans avoir à solliciter trop de travaux et d'indicateurs supplémentaires.

C'est ainsi que, pour cette vague contractuelle B, le suivi pourra être effectué avec les universités de Picardie, de Reims-Champagne-Ardenne, de Limoges, de Bretagne-Sud, et celles du site d'Aix-Marseille, notamment, pour ces dernières, sur les pistes que le rapport transversal de site avait dégagées en 2001.

Les constats devraient mener à un bref rapport par établissement publié au cours du 2e semestre 2003, soit avant les négociations avec le ministère.

L'usage par le ministère

Beaucoup d'observateurs avaient noté combien les relations distendues du CNE et des directions du ministère induisaient un usage faible, sinon inexistant, des rapports du CNE.

Les mêmes questions sont fréquemment soulevées : quel lien existe-t-il entre les résultats de l'évaluation et l'affectation annuelle des moyens budgétaires ? quelle sanction, positive ou négative, portant sur l'organisation des établissements ? quelle remise en cause de certaines filières ou certains enseignements ? La question de l'indépendance entre les procédures d'évaluation et les procédures de décision est même explicitement posée (*cf.* le rapport de C. Pair).

Ces divers propos, sans doute justifiés puisque récurrents, gardent-ils aujourd'hui toute leur pertinence ?

Les éléments de réponse ne sont pas tous disponibles, puisque le processus contractuel sur les établissements de la vague quadriennale A et des départements d'outre-mer n'est pas encore achevé. Mais la lecture des nouveaux contrats d'établissement et des éléments d'évaluation qu'ils auront utilisés permettra de dresser un premier bilan. Le CNE y sera attentif et envisage de procéder, contrat par contrat, à un court examen de leur contenu en relation avec les analyses et recommandations, le tout consigné dans une note brève et rendue publique.

On peut cependant déjà attester du climat de travail très favorable qui, depuis deux ans, se développe entre le CNE et les directions du ministère, DES et MSU notamment. En amont du processus direct d'évaluation, le conseiller d'établissement est assez systématiquement consulté par l'équipe du CNE et des contacts réguliers sont pris avec le bureau des contrats de la DES ou d'autres services. En aval de l'adoption du rapport d'évaluation, communication en est faite avec, au besoin, des courriers spécifiques sur des recommandations touchant à l'action du ministère.

Le déroulement de l'évaluation de l'université d'Antilles-Guyane illustre bien les interactions qui peuvent s'établir entre le CNE et les directions centrales du ministère. Le conseiller d'établissement a été entendu, puis il a été informé de l'avis du CNE. Il en a été de même avec la Mission scientifique universitaire. Au bilan, les convergences entre l'évaluation et le contrat sont très fortes, aussi bien sur la priorité des actions à entreprendre que sur l'inflexion de l'offre de formation. Le CNE regrette simplement que le ministère n'ait pas jugé bon de mettre en place, pour cette université, un véritable contrat d'objectifs qui, à un moment très crucial de son développement, eût été l'outil adapté pour répondre à la nécessaire impulsion qu'exige sa situation.

À l'évidence, ces collaborations n'ont en rien altéré l'indépendance de jugement de l'instance d'évaluation.

Le suivi du rapport transversal sur les IUFM

Le rapport sur les IUFM a eu un fort retentissement médiatique. Il avait aussi l'ambition d'apporter des éléments d'analyse et des recommandations à un moment où le ministère préparait une rénovation de la formation des enseignants. On peut donc resituer le rapport du CNE dans l'ensemble des propositions qui ont suivi. Le « déclic » a été donné par la conférence de presse de Jack Lang, le 27 février 2001 (le rapport du CNE avait été présenté le 19 février). Le ministre indique à cette occasion que « l'heure est venue, maintenant, de tirer les leçons positives du travail effectué, d'examiner les demandes de nombreux partenaires institutionnels et syndicaux, mais aussi de tirer des enseignements du tout récent rapport du Comité national d'évaluation... ».

Aujourd'hui, à partir de ce discours fondateur, le recul est suffisant pour observer les décisions prises et recueillir l'appréciation des directeurs d'IUFM.

Les décisions ou projets

Le tableau de l'annexe 8-2 reprend les idées essentielles que le préambule du rapport plaçait sous neuf rubriques « fortes ». Il met en vis-à-vis les décisions prises sur ces sujets, à diverses dates :
– *Bulletin officiel* (*BO*) du 11 avril 2002 : « Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation dans les IUFM », où il est explicitement fait référence au rapport de synthèse des évaluations du CNE ;
– circulaire du 20 mars 2002 : « Personnels des premier et second degrés. Conditions d'exercice en IUFM » ;
– « 78 actions pour la voie des métiers – Action 59 et action 60 », ministère délégué à l'Enseignement professionnel, janvier 2002 ;
– proposition d'un plan de relance de la recherche en éducation, 13 novembre 2001 ;
– conférence de presse de Jack Lang : « Recrutement et rénovation de la formation des enseignants », 18 octobre 2001 ;
– circulaire n° 2001-150 du 27 juillet 2001 : « Accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants des 1er et 2nd degrés et des personnels d'éducation et d'orientation ».

L'ensemble des textes références de la rénovation de la formation des maîtres s'accorde dans ses grandes lignes aux recommandations émises par le CNE. C'est sans doute dans l'organisation de la 2e année de formation, dans l'accompagnement du métier d'enseignant et dans la recherche en éducation que l'impact du rapport du CNE apparaît déterminant. En revanche, sur la nature des concours de recrutement et la formation continue, rien de sensible n'a été concrétisé. Ceci est confirmé par les contacts de suivi que le CNE a entretenus avec la Conférence des directeurs d'IUFM et les services compétents du ministère (DES). Il est cependant trop tôt pour juger des conséquences pratiques de ces nouvelles modalités dans les établissements ou pour la recherche ; en effet, pour la plupart, elles commencent seulement de se mettre en place.

La vigilance des comités de suivi devrait permettre au CNE de recueillir des indications déjà analysées pour la suite de ses études.

Il est un point où l'analyse du CNE ne recoupe pas celle du ministre Jack Lang : la crise du recrutement et le manque d'attractivité du métier d'enseignant.

Les mesures spécifiques prises pour l'enseignement professionnel, où le ministre lui-même compte « quinze domaines d'enseignement commençant à être déficitaires » [1], et certains tassements très significatifs pour les enseignements techniques et scientifiques ne confirment pas toujours

1. « 78 actions pour la voie des métiers », janvier 2002.

l'optimisme du ministre, pas plus qu'ils ne donnent totalement raison à un catastrophisme exagéré.

En 2001 il est vrai, le nombre total d'inscrits aux concours externes était en baisse de 5 084 (pour 140 822 inscrits en 2001) et celui des concours internes de 5 825 (pour 34 407 inscrits en 2001). Mais l'évolution des effectifs de stagiaires est très forte et montre ainsi la vigueur des recrutements depuis deux ans.

Alors que l'effectif des stagiaires PLC [1] plafonnait aux environs de 14 000, il est passé à 17 000 à la rentrée 2002 (15 730 en 2001) ; en ce qui concerne les stagiaires PE [2], leur nombre, d'environ 11 600 en 1999-2000, s'est élevé à près de 18 000 en 2002 (17 393 à la rentrée 2001). Dans le même temps, les stagiaires issus des listes complémentaires dans les IUFM passaient de 643 à plus de 6 200 et une « 3e voie » pour les aides-éducateurs était ouverte.

Au-delà des évolutions qualitatives, c'est cette vigoureuse évolution d'effectif, en nombre et en diversité, qui marque la contrainte maximum des IUFM, puisque leurs effectifs en personnels enseignants et IATOS [3] ont connu une faible croissance allant de pair avec une diversification des sources et une précarisation (moyens annuels négociés avec les rectorats).

Dans les établissements

Le rapport du CNE a eu un très fort impact dans les établissements. Les directeurs mettent en avant plusieurs thèmes pour lesquels, selon eux, les évolutions trouvent leur justification dans le rapport :
– la dimension universitaire est confirmée, avec ses composantes de recherche (notamment la création du PIREF [4], des postes d'enseignant chercheur plus nombreux – 80 nouveaux en trois ans – et mieux intégrés, les modes de fonctionnement, en particulier pour la documentation – 23 IUFM bénéficient maintenant d'un poste de conservateur –). Aujourd'hui, quatorze IUFM disposent d'une ou plusieurs équipe(s) de recherche reconnue(s) – il n'y en avait aucune en 1996 – ou contrats INRP [5] (six projets). Une équipe de recherche technologique (ERT) a été créée à Grenoble. Reste cependant posée la question d'une évaluation adaptée de la recherche pluridisciplinaire. Concernant le recrutement des enseignants chercheurs, les IUFM justifient l'existence de commissions de spécialistes spécifiques, arguant que la garantie « académique » vient de la qualification nationale et que les IUFM ont à assurer un recrutement ciblé, sur les profils qu'ils

1. Professeurs de lycée et collège.
2. Professeurs des écoles.
3. (Personnels) ingénieurs, administratifs, techniciens, ouvriers et de service.
4. Programme incitatif de recherche sur l'éducation et la formation.
5. Institut national de la recherche pédagogique.

définissent par leurs commissions fonctionnant comme des commissions de recrutement. Pour accroître le flux d'enseignants chercheurs vers eux, les IUFM devraient cependant, dans leur proposition annuelle, placer davantage en position prioritaire les emplois correspondants ;
– la formation évolue à la suite de l'accent mis par le CNE sur les modalités de formation – qui devraient se rapprocher de celle d'adultes –, la logique de projets, la reconsidération du mémoire, le rôle des IMF [1] dans les nouveaux plans de formation (leur « carrière » reste cependant peu attractive : environ 30 % de postes vacants). L'obligation faite aux professeurs des écoles d'être titulaires du certificat en langues CLES2 [2] n'est actuellement respectée que par 10 à 15 % des stagiaires : il y a là un besoin d'engagement plus net de la part des IUFM ;
– les relations avec les universités se construisent à partir de situations institutionnelles assainies, mais restent encore très superficielles et très interpersonnelles dans les actions pédagogiques. La résorption des DETU [3], pourtant programmée, n'a pas eu les effets escomptés (dix transferts seulement à l'IUFM pour 160 emplois DETU).

Un chantier nouveau est ouvert par la « perspective L/M/D », qui va obliger à décliner le plan de formation sous forme de crédits et à négocier avec les universités dans le cadre de l'organisation des masters.

Les directeurs d'IUFM relèvent quelques stagnations, le rapport n'ayant pas toujours eu les suites escomptées :
– concernant la formation continue, aucun problème de fond ne leur semble avoir été réglé, malgré les recommandations du CNE, sur des transferts de moyens et un plan de formation plus large que la commande rectorale prédéfinie ;
– concernant les structures, la composition du Conseil d'administration n'a pas été modifiée ; la nomination des directeurs adjoints, qui posait problème, a été déconcentrée vers les recteurs, qui le font cependant sur « proposition du directeur de l'IUFM », mais sans coïncidence des mandats ;
– les flux dans les voies de recrutement hors concours ne régressent pas encore, notamment pour les PE ; les listes complémentaires, et maintenant la 3e voie ouverte pour les aides-éducateurs (PE et PLC) ou les voies de titularisation de contractuels (concours internes, concours réservés) restent très pesantes ;
– sur les aspects patrimoniaux, la dotation reste inférieure à celle des universités alors même que bien des locaux sont vétustes, inadéquats. Il faut cependant noter que la part des IUFM dans les contrats de plan devient significative, alors qu'elle était très faible dans le programme U 2000. Les obligations d'hébergement et de restauration, dont le CNE recommande le

1. Instituteurs maîtres formateurs.
2. Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur.
3. Directeur d'études (emploi d'enseignant chercheur géré par l'université, mais fléché IUFM).

transfert vers les centres régionaux des œuvres universitaires et scolaires (CROUS), n'ont pas évolué.

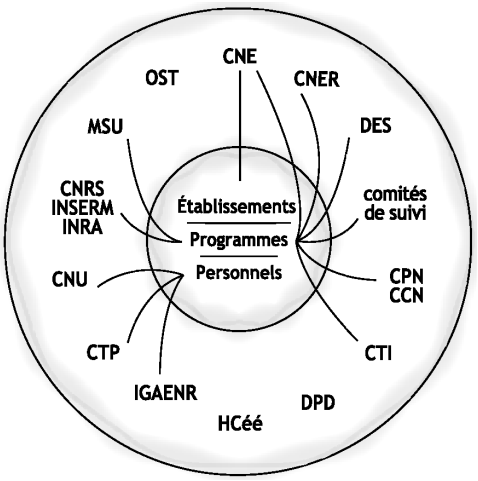
Si l'on dresse un bilan de ce constat, il est indéniable que le rapport du CNE a suscité une certaine dynamique dans la rénovation de la formation des maîtres. En tout cas, en assurer, même succinctement, un suivi donne l'idée du chemin que peuvent parcourir les recommandations, de la mise en application rapide pour certaines à l'étude qui n'a pas encore abouti pour d'autres. Ce qui a été entrepris ou réalisé est un signal encourageant pour l'évaluation.

Partie IV

LE CNE DANS LE CONTEXTE FRANÇAIS DE L'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

1. État des lieux

Le schéma suivant présente, sans prétendre à l'exhaustivité, un ensemble d'instances qui, peu ou prou, participent à l'évaluation de l'enseignement supérieur et des établissements.



Évaluation dans le cadre de dispositifs décisionnels relevant du ministère

Un certain nombre de ces instances participent à l'évaluation des personnels : par exemple, le Conseil national des universités (CNU) par ses différentes sections et groupes pour les enseignants chercheurs, ou les diverses commissions techniques paritaires (CTP) pour les personnels IATOS.

L'évaluation des laboratoires et des programmes de recherche est partagée entre les comités ou conseils scientifiques placés auprès des grands organismes de recherche (CNRS, INSERM, INRA...).

Le ministère (son organigramme est en cours de réorganisation) lui-même a mis en place des procédures propres d'expertise des programmes pédagogiques ou de recherche dans ses diverses directions :
– direction de l'enseignement supérieur (comité d'évaluation des projets pédagogiques des établissements/CEPPE, les divers conseils et comités déjà cités pour les filières professionnalisées ou le suivi de nouveaux dispositifs) ;

– Mission scientifique universitaire, pour les laboratoires propres des universités, les projets de recherche et de formation doctorale des établissements et divers processus d'évaluation (primes d'encadrement doctoral des enseignants chercheurs, allocations de recherche et bourses diverses, appels d'offres....) ;
– direction de la recherche et direction de la technologie, notamment pour les actions des contrats de plan État-région et divers appels d'offres (campus numériques...).

Il convient de remarquer que, pour l'ensemble de ces activités, les résultats des évaluations restent dans la sphère très restreinte des évaluateurs et des décideurs. Rien ne filtre de l'évaluation des personnels des laboratoires, des programmes pédagogiques et des filières, des projets des établissements et de leurs bilans. Seul le résultat est connu. La demande est accordée ou refusée, mais le fil conducteur reste un élément caché.

Évaluation dans le cadre d'institutions extérieures à l'Éducation nationale

D'autres institutions, sans être directement des instances d'évaluation des établissements de l'enseignement supérieur, y contribuent cependant.

Le Conseil national de l'évaluation [1]

Placé auprès du Commissaire au Plan, il est chargé de l'évaluation des politiques publiques conduites par l'État, les collectivités territoriales et leurs établissements publics respectifs.

Dans le programme du Conseil, arrêté le 2 août 2001, figure pour la première fois un dossier universitaire : l'évaluation de la politique de contractualisation avec les universités [2].

Une instance d'évaluation, présidée par Armand Frémont, a été mise en place et a lancé une enquête auprès des présidents d'université et responsables universitaires [3].

Dans la présentation du thème, il est précisé le rôle d'appui que les rapports récents du Comité sur les établissements prendront dans cette évaluation, conduisant notamment à ne pas se concentrer sur des analyses monographiques et à privilégier l'analyse des questions transversales. L'un des membres du Comité siège dans cette instance.

1. Dont le sigle, CNE, prête d'ailleurs à confusion avec celui du Comité national d'évaluation.
2. Lettre du Commissariat général au Plan n° 36, janvier 2002.
3. Lettre A. Frémont du 11 juin 2002.

La Cour des comptes (et les chambres régionales des comptes)

Outre son rôle traditionnel de juge des comptes, cette instance s'intéresse de plus en plus à des problèmes généraux d'opportunité des décisions ayant, dans les établissements, un impact budgétaire, ce qui, en pratique, est toujours le cas. Ainsi, la Cour se saisit très largement de problèmes d'évaluation de la politique d'enseignement supérieur, comme le suggère son programme 2001-2002 :
– gestion des enseignants chercheurs ;
– contractualisation ;
– répartition des moyens du chapitre 36.11 ;
– habilitation au regard des moyens ;
– potentiel enseignant et offre de formation ;
– modernisation de la gestion ;
– efficacité globale du système...

L'Observatoire des sciences et techniques (OST)

L'OST est un GIP associant treize membres (notamment le ministère de la Recherche, cinq grands organismes de recherche et l'Agence nationale de recherche technologique/ANRT). Il produit et publie un ensemble d'indicateurs qui décrivent les activités scientifiques et technologiques françaises ainsi que leur contexte international, en particulier européen.

Le Parlement

Pour être complet dans ce panorama, il faut ajouter les travaux de la mission d'évaluation et de contrôle (MEC) de l'Assemblée nationale, émanation de la commission des finances. En 2000, la gestion financière des universités figurait à son programme [1] et divers travaux ont été lancés par les commissions du Parlement : par exemple, le rapport d'information fait au nom du comité d'évaluation des politiques publiques et de la commission des finances du Sénat [2] sur la politique de recrutement et la gestion des universitaires et des chercheurs.

Ce rapport évoque, dans son chapitre III, l'« impératif de l'évaluation » et le rôle du CNE qui, « mis en place il y a deux décennies, s'est rapproché, après une phase de description de la réalité universitaire, du ministère et des établissements pour mettre en place grilles d'évaluation et instruments d'aide à la prise de décision ».

1. *Moderniser la gestion des universités : quels outils pour quels enjeux ?*, mai 2000 (rapporteur : Alain Claeys).
2. Annexe au procès-verbal de la séance du 6 novembre 2001 (rapporteur : Yves Fréville).

À ce propos, le rapporteur rappelle « qu'il n'y aura pas de politique d'évaluation si les résultats obtenus ne peuvent être confrontés à des objectifs précis ».

Instances d'évaluation de l'Éducation nationale et de la Recherche

La direction de la programmation et du développement (DPD)

Cette direction participe à l'action du ministère, mais elle est également une richesse pour l'information sur l'enseignement supérieur. En effet, les missions de la DPD comprennent l'élaboration d'analyses et de prévisions, la gestion du système d'information portant sur les établissements et, enfin, l'évaluation plus générale du système éducatif. Il faut rappeler également que la DPD dispose d'un « infocentre » performant avec notamment INFOSUP, base utile d'indicateurs de pilotage.

Mais, alors que le système d'information est très performant pour le second degré, il reste beaucoup à faire pour l'enseignement supérieur, au dire même des responsables de la direction. [1] On a évoqué notamment la réalisation, attendue dès 2002, d'une publication, « *Trente indicateurs sur les universités* », analogue, dans son esprit, à *l'État de l'École*.

L'IGAENR

« Ce corps » [constitué en 2001 d'un effectif budgétaire de 93 membres (65 en 1989)] « est placé sous l'autorité directe des ministres chargés de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, auprès desquels il assure une mission permanente de contrôle, d'étude, d'information, de conseil et d'évaluation (...). Les membres de ce corps sont chargés, en particulier dans les domaines administratif, financier, comptable et économique, du contrôle et de l'inspection des personnels, services centraux et déconcentrés, établissements publics et de tous organismes... » [2] Dans son approche, l'IGAENR ne porte pas de jugement sur l'acte pédagogique ou sur les contenus scientifiques de la recherche.

Ses missions conduisent l'IGAENR à contrôler, analyser et évaluer le fonctionnement administratif et financier de tous les établissements. Corps de contrôle en évolution, l'IGAENR a aussi développé, depuis plusieurs

1. Programme de travail DPD 2002.
2. Décret nº 99-878 du13 octobre 1999.

années, la pratique de l'audit organisationnel et accentué son rôle de conseil auprès des instances ministérielles et des établissements.

La synthèse de ses travaux est publiée dans un rapport général annuel édité par La Documentation française. Selon ce rapport, sur l'année universitaire 1999-2000, vingt établissements d'enseignement supérieur ont été analysés.

Pour sept établissements (les universités de Limoges, Grenoble III, Montpellier I, Montpellier II, Pau, la Réunion et l'IUFM d'Antilles-Guyane), les rapports de l'IGAENR ont précédé les évaluations du CNE en 2002. Pour les treize autres, le CNE interviendra avec un plus grand décalage. L'IGAENR annonce un rythme quinquennal d'études.

Son rapport annuel 2001 fait une synthèse dans trois chapitres sur les préoccupations de gouvernance des chefs d'établissement, sur l'élaboration du plan U3M et sur l'usage du droit et de l'éthique pour la validation d'acquis, les concours de médecine et les prestations entre laboratoires universitaires et CHU. Mais surtout, l'IGAENR s'interroge sur le « droit de suite » dans un chapitre d'où il ressort que, pour ses rapports, le lien nécessaire avec l'action des directions du ministère reste à construire : mise en pratique sporadique, mémoire défaillante, résultats d'enquête décevants, fort bataillon de rapports sans suite... sont des considérants appuyés. S'il est quelquefois suggéré que le fait que le CNE soit autorité indépendante (*cf.* rapport Pair) puisse nuire à l'impact de ses rapports au ministère, preuve est donnée par l'IGAENR que ceci n'est certainement pas le fond du débat.

Le Haut Conseil pour l'évaluation de l'école (HCéé)

« Créé auprès du ministre de l'Éducation nationale » le 27 octobre 2000, « le Haut Conseil expertise les évaluations externes du système éducatif. Il peut en faire réaliser (...). Le Haut Conseil fait une synthèse des différents travaux d'évaluation sur le système éducatif. Il a également pour mission de proposer l'élaboration d'outils nécessaires [à cette évaluation] afin de favoriser le débat public sur l'éducation. » [1]

Son champ de compétence couvre aussi bien les questions d'évaluation des acquis des élèves que celles touchant à l'évaluation des performances des établissements ou des pratiques éducatives. Il s'intéresse à tous les niveaux du système éducatif, y compris l'enseignement supérieur. Notre rapport fait largement écho à deux avis récents du HCéé, sous-tendus par deux études : celles de C. Pair, *Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France*, et de J. Dejean, *L'évaluation des enseignements à*

1. Décret n° 2000-1060 du 27 octobre 2000.

l'université. Un dossier en cours s'applique également à l'enseignement supérieur : il s'agit de l'évaluation des acquis des étudiants.

Le président du CNE siège en qualité de personnalité qualifiée au HCéé. Actuellement, sans faire lui-même d'évaluation mais se situant au niveau de la « méta-évaluation », le HCéé devient un aiguillon très actif de l'évaluation.

Le Comité national d'évaluation de la recherche (CNER)

Cette instance a pour mission « d'apprécier la mise en œuvre et les résultats de la politique nationale de recherche et de développement technologique définie par le gouvernement » [1]. Il est précisé que les évaluations s'appliquent à des organismes, programmes ou procédures et que les travaux du Comité doivent permettre d'apprécier le bien-fondé des orientations et des choix scientifiques et technologiques retenus, l'adéquation des moyens affectés aux programmes, l'efficacité des coopérations mises en œuvre, notamment avec les entreprises, les progrès réalisés dans le domaine de la formation. « Lorsqu'elles concernent les EPSCP, les interventions du Comité national sont effectuées en liaison avec le Comité national d'évaluation. »

Le Comité comprend dix membres nommés pour une période de six ans, non renouvelable. Il n'y a jamais eu, jusqu'à une période très récente, de travaux du CNER qui aient interféré avec ceux du CNE.

En conclusion

Tout observateur peut facilement remarquer que la situation française est relativement complexe et qu'il n'existe guère de tendance à la standardisation des procédures, ni à la coordination de l'activité des organismes chargés de l'évaluation. C. Pair notait que « cette dispersion n'est pas favorable à un véritable impact des évaluations ».

S'ajoutent les travaux d'équipes de recherche des universités, de l'INRP ou du CEREQ – que nous utilisons en partie pour ce rapport – dans le cadre de programmes de recherche qu'ils décident ou de réponses à des appels d'offres. S'ajoutent aussi les missions de réflexion confiées à diverses personnalités ou groupes de travail sur des sujets qui interfèrent nécessairement avec les dispositifs d'évaluation.

1. Décret nº 89-294 du 9 mai 1989.

Compte tenu des nombreuses commissions mises en place pour le suivi de l'application des dispositions nouvelles, la liste des instances susceptibles d'intervenir à un titre ou à un autre dans une démarche évaluative ne cesse de s'allonger.

Certains présidents se plaignent souvent de l'accumulation d'évaluations non coordonnées dans le même établissement, laquelle entraîne des contraintes qui peuvent amener à une certaine lassitude à l'égard de la pratique de l'évaluation et à un doute sur l'efficacité de la démarche, dont la lisibilité est faible [1].

Sans doute ceci nuit-il à la compréhension du dispositif français, et donc à son exemplarité dans les comparaisons internationales.

1. *Cf.* notamment B. Belloc, *Incitations et transparence, instruments de changement dans l'enseignement supérieur* (16e conférence générale de l'IMHE, Paris, 16-18 septembre 2002).

2. Les évaluations des politiques d'éducation : trop ou trop peu ?

Tel était le titre d'un chapitre d'un ouvrage récent [1]. « Confusion à propos de l'évaluation », titrait également la revue *Vie universitaire* [2].

Le paragraphe précédent montre que les universités sont l'objet d'évaluations multiples « sans qu'il y ait de monopole d'expertise générale, mais, semble-t-il, juxtaposition d'expertises spécialisées ». G. Solaux poursuit : « Les objets et méthodes du CNE, de l'IGAENR, de feu l'Observatoire des coûts, du CEREQ et des services du ministère de l'Éducation nationale présentent autant de diversité que les objets et méthodes retenus par les différentes universités qui mettent en place une évaluation interne, ou au sein même d'une université entre ses différentes composantes. » L'auteur s'interroge sur le fait que « la diversité et la pluralité des approches montrent que, paradoxalement, l'enseignement supérieur souffre moins d'un manque d'évaluation que d'une réflexion universitaire sur les évaluations à conduire ».

Dans son avis sur les forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif, le Haut Conseil note que celle-ci « se présente sous la forme d'un foisonnement de travaux et de dispositifs variés qui se sont ajoutés les uns aux autres, sans constituer véritablement un ensemble organisé et cohérent qui permette de répondre, à la fois et à tous les niveaux, aux deux objectifs de l'évaluation : rendre compte aux citoyens et aux usagers... et donner aux responsables et aux acteurs les moyens d'une régulation et d'un pilotage ». Il demande que l'on veille à organiser et à exploiter des synergies entre les différentes instances qui, d'une façon ou d'une autre, contribuent à l'évaluation (corps d'inspection, DPD, rectorats, organismes tels le CNE), ce qui n'est pas le cas aujourd'hui.

1. G. Solaux (dir.), *L'évaluation des politiques d'éducation*, 2000 (actes du colloque ADMEE Europe, Dijon, 15-17 septembre 1999).
2. *Vie universitaire*, décembre 2001.

3. Les évolutions récentes

Dans le contexte décrit précédemment, le positionnement du CNE doit être réaffirmé. Deux particularités le signalent clairement : c'est le seul à bénéficier du statut d'« autorité administrative indépendante » et le seul à procéder systématiquement à l'évaluation institutionnelle des universités et à rendre publiques ses analyses et ses recommandations. D'autre part, ses évaluations comparatives, même rares, sont uniques en France.

Enfin, pour tous, l'évaluation par le CNE installe clairement un établissement parmi ceux de la sphère de l'enseignement supérieur. Ne lisait-on pas récemment dans *Vie universitaire* que l'aboutissement de la démarche des universités catholiques serait une évaluation par le CNE, dont elles sont exemptées malgré elles [1].

Aussi, ce statut d'autorité morale du CNE, central dans le dispositif d'évaluation de l'enseignement supérieur, reconnu et nécessaire, doit-il être à la fois conforté, et sans doute renforcé, par une forme d'autorité technique. C'est ce que souhaite le ministère lorsqu'il demande au CNE, dans la procédure d'évaluation des formations et des enseignements, d'émettre « dans son rapport un avis sur la pertinence du dispositif mis en place par l'université » [2], relayant en cela divers points de vue émis par ailleurs : HCéé, rapport Fitoussi, rapport Godelier, etc.

La décision, prise en 2001 par le CNE, de constituer un groupe technique de sept membres (chercheurs ou professionnels venant de laboratoires ou de groupes spécialisés dans l'évaluation ou l'audit [3]) et de solliciter son avis lors de ses choix stratégiques ou méthodologiques est de nature à crédibiliser davantage cette démarche visant à une autorité technique.

Nous reviendrons en détail sur ces orientations dans nos conclusions ; dès aujourd'hui, le CNE modifie sa pratique, notamment dans ses relations avec d'autres institutions.

Les relations avec l'IGAENR

Des contacts suivis conduisent à :
– réfléchir ensemble aux programmes des deux institutions pour éviter les doublons et travailler dans des directions complémentaires, dans le respect des obligations spécifiques de chacun. C'est ainsi que l'agenda de 2001 et

1. *Vie universitaire*, février 2002.
2. Arrêté du 23 avril 2002.
3. R. Barré, M. Baslé, J. Dejean, P. Dubois, C. Musselin, J.-J. Paul, L. Wilkin.

2002 a permis à tous les établissements des vagues contractuelles A et B de bénéficier d'un suivi, soit par une évaluation du CNE, soit par une étude de l'IGAENR ;
– élaborer le « Livre des références » et susciter un cahier des charges, unique et actualisable en permanence, du système d'information afin d'éviter de surcharger les services des établissements et de disposer d'un outil utile de suivi de leurs évolutions ;
– assurer une présence coordonnée des deux organismes auprès de nos partenaires européens. L'IGAENR demande à participer au réseau européen ENQA, dont le CNE est déjà membre.

Les relations avec le CNER

L'approche de l'évaluation des sites universitaires a permis une coopération entre le CNE et le CNER en y intégrant pleinement la dimension recherche. Notre coordination prévoit que le CNER examine la politique de recherche des EPST dans les régions dont le CNE évalue les universités, ces deux évaluations étant menées séparément sur un cahier des charges décidé en commun.

Le premier dispositif mis en œuvre concerne l'académie de Grenoble, pour laquelle deux rapports simultanés du CNE et du CNER, publiés au 1er trimestre 2003, aboutiront à une perception plus complète et plus précise de la situation de ce site d'enseignement supérieur et de recherche, et des coopérations qui s'y nouent entre les EPST (CNRS, CEA, INSERM) et les universités. La confrontation des points de vue du CNE et du CNER constituera un enrichissement de l'évaluation. Cette approche trouvera son prolongement dans une opération similaire sur le site universitaire de Montpellier.

Aller au-delà nécessitera d'envisager, dans une vision globale, évaluation des établissements et évaluation des programmes de formation ou de recherche, de concevoir un dispositif qui serve à la fois aux établissements pour la conduite de leur projet et aux ministères pour l'élaboration des décisions opérationnelles (habilitation, labellisation, contrat, allocation de moyens), et d'articuler les diverses instances dans un ensemble cohérent et simplifié, mais respectueux de la diversité.

L'indépendance effective de l'évaluation à l'égard des pouvoirs de décision et la publicité à donner aux divers types d'évaluation doivent rester, pour le CNE, des préalables essentiels.

Partie V

LA DIMENSION INTERNATIONALE DE L'ÉVALUATION

Le questionnement sur l'évolution du système d'enseignement supérieur français ne peut se limiter à une réflexion hexagonale. L'irruption de la dimension internationale dans l'enseignement supérieur doit être appréciée à la mesure des transformations qu'elle impose aux dispositifs de pilotage dans les États de l'Union européenne et, bien entendu, aux établissements d'enseignement supérieur eux-mêmes.

On peut évoquer ici les débats sur « la mise en marché » des formations supérieures dans le cadre de l'accord général sur le commerce des services organisé par l'OMC [1], le développement des offres de formation en ligne émanant, par exemple, de l'Australie ou de grands groupes d'édition multinationaux. Le développement de réseaux internationaux d'universités comme l'EUA, ou d'agences engagées dans l'évaluation comme l'ENQA, le projet de constitution d'un registre mondial des agences d'accréditation et d'évaluation porté par l'INQAAHE [2] et l'IAUP [3], de même que l'accroissement rapide du nombre de réunions consacrées à la dimension internationale de l'activité des établissements d'enseignement supérieur complètent ce panorama.

C'est dans ce cadre général que le CNE inscrit aujourd'hui son activité internationale. Dans le passé, celle-ci s'est principalement traduite par des actions d'information, des échanges d'expérience et par l'aide à la mise en place de dispositifs d'évaluation dans les pays demandeurs, principalement dans la zone francophone. Le CNE intervient aussi parfois à la demande des ambassades françaises à l'étranger.

Plus récemment, le CNE a été amené à prendre part directement à la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) dans le cadre des perspectives ouvertes par les déclarations de la Sorbonne [4] (1998) et de Bologne [5] (1999). Depuis le communiqué de Prague [6] (2001), l'objectif d'une convergence des mécanismes d'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur au sein de l'Union européenne sous-tend une part croissante de l'activité des agences des divers États européens. Les agences accompagnent en cela les universités européennes qui se sont exprimées très clairement dans le message de Salamanque [7] (2001), à l'occasion de la création de l'EUA, en faveur du développement de l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur.

Le détail des actions conduites par le CNE dans le cadre international figure dans le chapitre consacré au secrétariat général (*cf. supra*).

1. Organisation mondiale du commerce.
2. International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education.
3. International Association of University Presidents.
4. *Cf.* annexe 9-1.
5. *Cf.* annexe 9-2.
6. *Cf.* annexe 9-4.
7. *Cf.* annexe 9-3.

La situation mondiale comme la situation propre à l'Europe ont profondément changé en très peu d'années. À la veille de la réunion de Berlin (septembre 2003), il a paru indispensable au CNE non seulement de rendre compte de ses activités dans le domaine, mais aussi d'effectuer – à la lumière de l'expérience acquise au cours des dernières années – une analyse de la situation de l'enseignement supérieur français, destinée à souligner ses forces et ses faiblesses du point de vue de la reconnaissance des établissements, des diplômes et, plus largement, des conditions de son rayonnement international.

1. La convergence européenne dans l'évaluation de l'enseignement supérieur

La politique européenne de l'enseignement supérieur doit être comprise comme un mouvement d'adaptation et comme une réponse concertée à des pressions d'échelle plus vaste. Le cadre européen est désormais l'espace naturel dans lequel l'enseignement supérieur français doit résolument envisager son devenir.

Dans le domaine de la qualité, la Commission européenne, dans le droit fil des principes validés par les ministres chargés de l'Enseignement supérieur, soutient quatre thèmes auxquels le CNE est associé à des degrés divers :
– l'action de fond engagée par l'EUA en faveur du développement d'une culture de la qualité au sein des établissements d'enseignement supérieur ;
– la recherche des moyens de garantir la protection des usagers de l'enseignement supérieur ;
– le développement du réseau ENQA, afin qu'il devienne un des moyens de la garantie de la qualité du travail des agences européennes d'évaluation ;
– la mise au point d'indicateurs européens communs sur la qualité des formations.

Le CNE agit techniquement dans le cadre des deux derniers thèmes et, plus largement, en termes de réflexion et d'échange, dans le cadre des deux premiers.

Le programme d'évaluation institutionnelle de l'EUA

Suivant l'initiative prise par la Conférence des recteurs européens, en 1993, d'offrir un programme d'évaluation institutionnelle comme un nouveau service à l'université, l'EUA poursuit aujourd'hui ce programme.

L'idée n'est pas de contrôler l'administration ou de chercher un classement, mais d'accompagner les chefs d'établissement dans leurs efforts pour améliorer le management institutionnel et les processus de changement.

La méthode s'appuie sur l'auto-évaluation, qui permet aux établissements de comprendre leurs forces et faiblesses à partir d'un guide. Une équipe d'experts, constituée de trois anciens présidents ou « recteurs », rend

visite à l'établissement et rédige un court rapport destiné exclusivement au chef d'établissement. Chaque évaluation dure environ une année.

Depuis le lancement du programme, plus de soixante-dix universités y ont participé. Ce sont en majorité des universités italiennes (neuf), portugaises (sept), espagnoles (six) et yougoslaves (cinq). La France n'est représentée dans ce panel, qui repose sur le volontariat des établissements, que par trois établissements (université Paris XII, université Paris X et université de Franche-Comté), les Pays-Bas par deux et la Grande-Bretagne par un seul. Est-ce le signe que là où ont su s'imposer des procédures nationales le besoin de saisir l'EUA est moins fortement ressenti ? Un suivi est proposé depuis 1997, deux années après l'évaluation. Cette procédure a intéressé quatorze universités.

Il faut aussi signaler que le coût demandé par l'EUA à l'institution participante est de 25 000 € (il convient de rappeler que ces évaluations n'induisent aucune production de rapports publics) et de 9 000 € pour le suivi éventuel. L'EUA propose également aux universités un programme d'évaluation des stratégies en matière de technologies de l'information et de la communication.

L'évaluation au sein de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES)

En tant qu'agence nationale française et organisme indépendant, le CNE a contribué à la création de l'ENQA et il en est membre depuis lors. Ce réseau, soutenu financièrement par l'Union européenne, est actif depuis 1999. Il a été créé à la suite de la recommandation 98/561/EC sur la coopération européenne dans le domaine de l'assurance de la qualité de l'enseignement supérieur.

Le réseau est ouvert aux agences impliquées dans l'assurance de la qualité de l'enseignement supérieur dans les pays de l'Union européenne, les pays membres de l'EFTA [1] et parties prenantes de l'accord EEA [2] (Islande, Liechtenstein et Norvège) ainsi que les pays associés aux programmes pour l'éducation et la formation (Erasmus, Socrates, Leonardo). En 2002, les membres de l'ENQA sont au nombre de 32 et représentent 13 pays [3]. Si les agences partagent toutes une fonction d'évaluation dans l'enseignement supérieur – évaluation d'établissement (évaluation institutionnelle), évaluation de formation –, elles n'ont cependant pas toutes des

1. European Free Trade Association.
2. European Economic Area.
3. Allemagne, Autriche, Belgique, Danemark, Espagne, Finlande, France, Hongrie, Irlande, Italie, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni.

missions et des positionnements strictement comparables au sein des dispositifs d'enseignement supérieur auxquels elles participent.

L'ENQA développe par ailleurs des relations privilégiées avec le réseau des agences et institutions en charge de l'assurance de la qualité dans les pays d'Europe centrale et orientale. Les organismes d'inspection des ministères peuvent y être admis au titre de membre associé.

L'ENQA est partie prenante du développement de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. La conférence des ministres de l'Enseignement supérieur de l'Union européenne, qui s'est tenue à Prague en mai 2001, en a fait l'un des trois acteurs principaux de la recherche d'une convergence des dispositifs nationaux d'enseignement supérieur pour ce qui concerne l'assurance de la qualité. Les deux autres acteurs mandatés pour faire des propositions sont l'EUA et l'ESIB [1].

En ce qui concerne l'objet même de l'activité de l'ENQA, deux aspects sont actuellement privilégiés. Le premier, présent dès l'origine, est d'utiliser le réseau pour favoriser, entre agences, les échanges d'expérience et la dissémination des bonnes pratiques ; le second, plus ambitieux et plus récent, est de faire du réseau un acteur politique dans le champ de l'assurance de la qualité, dans la perspective de la mise en place d'un « modèle européen » d'assurance-qualité.

Cette deuxième option, à laquelle le CNE adhère, a aussi la faveur de la Commission européenne et d'un nombre croissant d'acteurs de l'évaluation. Elle pose la question des particularités des systèmes nationaux et de la nature des futurs standards à concevoir : doivent-ils s'attacher à uniformiser les procédures des agences d'évaluation, doivent-ils plutôt chercher à vérifier que les évaluations des agences nationales sont pertinentes tant pour ce qui est de l'assurance de la qualité que pour le renforcement de la convergence européenne ? Sans avoir de réponse définitive, le CNE privilégie cette seconde voie qui, en se focalisant sur les besoins et les objectifs plutôt que sur les moyens et les procédures, permet de tendre vers la mise en œuvre de références communes, pertinentes dans chaque système national.

En effet, le respect du principe de subsidiarité apparaît ici comme un élément central d'une approche pragmatique de la convergence. Les besoins présents des systèmes nationaux sont différents et les difficultés qui doivent être levées pour permettre une meilleure « interopérabilité » des dispositifs d'enseignement supérieur sont différentes elles aussi. En l'absence d'une approche ciblée de ces contraintes, le risque est non seulement de freiner la mise en place d'une véritable « interopérabilité » des enseignements supérieurs européens, mais aussi – et peut-être surtout – de conduire une partie

1. National Unions of Students in Europe/European Students International Bureau.

des acteurs à la démobilisation si la convergence ne progresse pas de façon tangible dans des délais raisonnables.

Parmi ces contraintes, le degré d'accomplissement de la « culture de la qualité » joue un rôle crucial dans l'évolution des interactions entre les dispositifs nationaux d'enseignement supérieur. Globalement, la culture de l'évaluation est beaucoup plus présente dans les pays anglo-saxons et scandinaves que dans les pays de tradition latine. Ainsi, les agences scandinaves d'évaluation ont-elles déjà étudié un protocole d'évaluation mutuelle de la qualité [1]. Autre exemple : les universités allemandes, autrichiennes, suisses alémaniques, néerlandaises et belges flamandes ont pour projet à court terme de proposer au grand public une base de données unique présentant l'ensemble de leur offre de formation, accompagnée de son évaluation [2].

Dans ce contexte, il paraît urgent d'approfondir la compréhension mutuelle des contraintes (positives et négatives) auxquelles chacun des systèmes européens d'enseignement supérieur est soumis. C'est l'objectif d'un projet proposé par le CNE lors de la dernière assemblée générale de l'ENQA. Ce projet a reçu un accueil favorable et devrait être concrétisé en 2003 [3].

1. Lindeberg T. et Kristoffersen (Ed.), *A method for mutual recognition. Experiences with a method for mutual recognition of quality assurance agencies*, 2002 (ENQA occasional papers 4, Helsinki, 43 p.).

2. Müller-Bohling, communication à la conférence organisée par l'Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen/AQAS (Cologne, juin 2002).

3. *Convergence in the process of evaluation of Higher Education systems in Europe : Transformations and resistances in different national systems*, proposition faite à l'assemblée générale de l'ENQA (Copenhague, 27-28 mai 2002).

2. Les grandes questions de l'assurance de la qualité au plan international

Les débats sur l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur mettent en évidence une grande diversité de préoccupations selon les acteurs impliqués, en particulier en fonction des niveaux de développement des dispositifs d'enseignement supérieur, des caractères plus ou moins centralisés des pilotages nationaux et de la culture des établissements relativement à l'évaluation. Par ailleurs, à côté des acteurs habituels du débat que sont les agences nationales d'évaluation et d'accréditation apparaissent désormais de nouveaux acteurs qui investissent le champ de l'évaluation et de l'accréditation transnationales.

Appréciation de la qualité et contraintes nationales

Dans de nombreuses régions du monde (pays en émergence, pays en transformation rapide comme ceux du centre et de l'est de l'Europe), les États doivent faire face à de multiples demandes visant à développer un système d'enseignement supérieur privé à côté des universités publiques. Or, bien souvent, dans ces pays, l'évaluation est encore embryonnaire : les pratiques habituelles qui concernent les universités d'État relèvent davantage d'une habilitation *a priori* et il n'existe pas, le plus souvent, de dispositif d'évaluation formalisé et indépendant.

Dans plusieurs de ces pays, les agences que les États ont créées récemment sont soucieuses de disposer de références internationales (« standards », « indicateurs ») pour justifier les autorisations d'exercice face à la forte pression des initiateurs d'établissements privés. Le souci de protection des établissements traditionnels est souvent l'une des raisons qui sous-tend cette approche de l'évaluation. Mais cette problématique n'épuise pas les besoins d'évaluation à l'échelle mondiale.

En effet, l'offre d'enseignement supérieur proposée par des entreprises à vocation lucrative se développe, dans bien des cas, dans un contexte de pénurie d'offre publique, les États n'étant pas en mesure de financer un dispositif d'enseignement supérieur à la hauteur des besoins de leur population. L'appréciation de la qualité de ces offres de formation est un enjeu essentiel dans les pays où ces entreprises sont appelées à jouer un rôle de substitution. Hors du champ normal de compétence de la plupart des agences nationales d'évaluation, ces institutions privées, souvent transnationales, posent le double problème de la compétence des agences d'évaluation

publiques, et du développement d'un « marché » de l'évaluation et de l'accréditation des établissements et des formations.

Le développement de l'autonomie des universités renforcera probablement cette tendance au développement d'une offre multiple d'évaluation et d'accréditation, qui verra coexister des agences nationales à côté d'agences décernant des labels au nom d'organismes professionnels, de *lobbies*, voire de consortiums d'universités.

Amélioration de la qualité et aide à la décision

Au sein de tous les dispositifs nationaux d'évaluation et/ou d'accréditation, l'accent est mis sur deux fonctions essentielles, inégalement assumées selon les pays concernés et relativement contradictoires : l'aide à l'amélioration de la qualité, et l'aide à la décision des usagers et partenaires des universités. Ces thèmes de réflexion ont déjà fait l'objet de nombreux débats entre agences au sein des différents réseaux et continuent d'être d'actualité.

D'une part, les agences nationales conçoivent leur rôle comme celui d'une aide au développement, au sein des établissements, de systèmes pérennes d'assurance de la qualité. Cette fonction intègre une dimension d'aide continue à l'innovation pédagogique, scientifique et organisationnelle. Il s'agit ici d'une évaluation pour l'amélioration, qui trouve son aboutissement dans la notion de culture de la qualité (*Quality culture*). Cette approche a été largement discutée, par exemple, à Helsinki, en juin 2002, lors d'un séminaire de l'ENQA consacré au *benchmarking*. L'un des points de consensus des participants a été la nécessité de définir un concept de « standard dynamique », qui permette d'apprécier et de comparer les actions de développement et d'amélioration des universités. En effet, la définition de normes, seuils, niveaux ou standards normatifs paraît difficilement compatible – et finalement contre-productive – avec le besoin de soutenir des dynamiques de changement et de progrès. Dans ce même esprit, une approche créative du *benchmarking* – comme occasion de recherche de choix partagés entre partenaires et non pas de comparaison destinée à promouvoir le « meilleur de la classe » – est apparue comme une méthode de travail possible pour aller vers une plus grande convergence des dispositifs d'évaluation européens.

D'autre part, les agences d'évaluation ont conscience d'avoir une mission d'aide à l'information des usagers (étudiants, familles..., perçus parfois comme des « clients » dans certaines cultures nationales) et des décideurs (financeurs, responsables politiques,...). Ce besoin d'information est aujourd'hui peu assumé par les agences en charge de l'évaluation. Il est le plus souvent pris en charge par la presse. Il existe cependant sur ce point une forte demande en provenance de la Commission européenne et de nombreux partenaires des établissements d'enseignement supérieur. Il s'agit, en particulier, dans une logique d'accréditation, de définir les conditions dans

lesquelles des jugements de type « oui/non » relatifs à la qualité peuvent être produits et, éventuellement, de construire des schémas de comparaison entre les universités.

Conditions de la confiance mutuelle

La quasi-totalité des partenaires de l'enseignement supérieur est d'accord sur le fait que les traditions et les spécificités nationales sont à la fois des obstacles à une convergence des dispositifs d'enseignement supérieur et un capital culturel qu'il faut conserver. On constate d'ailleurs – et ce n'est guère étonnant – que le développement des agences d'évaluation se fait en quasi-symbiose avec les particularités nationales et les besoins des établissements.

Pour renforcer la confiance mutuelle, la réponse adéquate semble être non pas l'adoption d'une liste unique de références et de critères, mais plutôt la mise au point de principes d'action dont les agences nationales auront à démontrer qu'elles les respectent. Les discussions, lors de la dernière assemblée générale de l'ENQA (mai 2002), confirment cette tendance à voir défini en commun un cahier des charges garantissant la qualité du travail des agences nationales. L'objectif est de progresser vers une reconnaissance mutuelle des agences d'évaluation, reconnaissance qui apparaît à beaucoup comme un élément clé de la reconnaissance internationale des formations et des établissements.

Le projet de registre international de la qualité des agences d'évaluation, porté par l'IAUP et l'INQAAHE, ou la recherche d'indicateurs partagés, portée par l'UNESCO [1], proposent une autre démarche. À ces approches globalisantes, le CNE estime préférable une approche de type confédéral, plus respectueuses des spécificités nationales et mettant l'accent sur la recherche de principes d'action communs. Cette dernière approche – qui correspond à celle du CHEA [2], qui reconnaît et fédère, aux États-Unis, des agences d'évaluation de statuts divers – trouve aujourd'hui un écho important, en particulier dans les pays dont les systèmes d'enseignement supérieur sont développés et performants.

Rôle des États et indépendance de l'évaluation

Les évolutions récentes relatives à la recherche de nouvelles régulations témoignent d'une situation marquée par une diminution relative du rôle des États, compensée par le développement d'une communauté universitaire dont l'autonomie et l'internationalisation sont en progrès.

1. Programme UNESCO-CEPES, *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher Tertiary Education*.
2. Council for Higher Education Accreditation.

L'assemblée générale de l'EUA (19-20 avril 2002) a été l'occasion de prises de position très nettes en faveur de relations Université-État basées sur l'autonomie universitaire et le plein exercice des responsabilités.

Les rôles respectifs des États, des organismes d'évaluation et des institutions universitaires doivent cependant continuer d'être clarifiés. Ce travail de clarification s'effectue actuellement au moyen d'actions pilotes très concrètes qui mettent les institutions universitaires et les formations au centre de la réflexion. On peut citer les projets *Joint Quality Initiative* [1] et *TUNING* [2], qui fournissent des éléments sur les conditions de la reconnaissance mutuelle des formations et sur les mécanismes de l'assurance de la qualité, ou encore le programme TEEP [3] 2002.

Il convient ici de dire que, pour ce qui concerne ce type de projets européens, la coordination des actions du ministère, de la CPU, des établissements et du CNE paraît tout à fait insuffisante (*cf. infra*).

Construction des espaces européens de l'enseignement supérieur et de la recherche

On sait que, si l'évolution de l'EEES a été initiée et est suivie – sans être cependant réellement conduite – par les États membres, il n'en a pas été de même pour l'Espace européen de la recherche, dont l'initiative a été lancée et dont le suivi est assuré par la Commission européenne [4]. Dans ce second cas, les universités françaises ont été largement absentes du processus : les demandes de déclaration d'intérêt pour la constitution de réseaux d'excellence ont été adressées par les grands organismes aux équipes de recherche et il semble fréquent que les universités n'aient pas relayé cette information auprès de l'ensemble des équipes. En général, seules ont répondu les équipes ayant déjà une implantation dans des réseaux

1. Joint Quality Initiative. Ce projet est d'initiative gouvernementale (Pays-Bas et Belgique flamande). Il vise à créer un schéma européen d'accréditation et associe aujourd'hui les pays suivants : Pays-Bas, Belgique flamande, Allemagne, Autriche, Danemark, Norvège, Suède, Royaume-Uni, Irlande, Suisse, Espagne et Italie.

2. Tuning Educational Structures in Europe. Ce projet d'initiative universitaire 2000-2002 est soutenu par la Commission européenne. Coordonné par les universités de Groningen (Pays-Bas) et Deusto-Bilbao (Espagne), il vise à identifier les compétences nécessaires à l'insertion professionnelle des diplômés européens, en particulier dans les secteurs du commerce, des sciences de l'éducation, de la géologie, de l'histoire, des mathématiques, de la physique et de la chimie. Ce projet implique cent cinq départements d'université dans les pays de l'UE, la Norvège et l'Islande. Huit établissements français sont parties prenantes.

3. Trans-national European Evaluation Project 2002. Ce projet est coordonné par l'ENQA. Le pilotage du projet associe principalement trois agences d'évaluation européennes (Catalogne, Royaume-Uni, Suède) et trois réseaux thématiques SOCRATES/ERASMUS en histoire, physique et sciences vétérinaires. L'objectif est de développer une méthodologie partagée pour l'utilisation de critères communs dans l'assurance de la qualité des formations à l'échelle européenne.

4. *Cf. Vers un espace européen de la recherche*, communication de la Commission européenne, 18 janvier 2000.

internationaux et recevant une information complémentaire de cellules de veille, telles que le CLORA [1] par exemple.

On peut s'interroger, comme l'ont souligné encore récemment plusieurs intervenants – dont le président de l'EUA [2] –, sur le risque de voir s'instituer, de ce fait, un découplage entre enseignement supérieur et recherche. D'une part, les universités verraient la recherche sortir du périmètre sur lequel elles doivent fonder leur projet politique propre et asseoir leur autonomie. D'autre part, une telle évolution conduirait, à terme, à mettre en question la nécessité, pour une université, d'avoir une activité de recherche, avec toutes les conséquences que l'on peut aisément imaginer.

Le « marché » de l'enseignement supérieur

Les modes de fonctionnement, voire les structures de l'enseignement supérieur, sont susceptibles d'être affectés à plus ou moins longue échéance par le développement des règles relatives au commerce international au sein de l'Organisation mondiale du commerce, en particulier celles relatives au commerce des services. Certes, même en considérant l'enseignement supérieur comme un service marchand, les États ne sont nullement obligés d'ouvrir un quelconque secteur de services – y compris donc celui de l'enseignement supérieur – à la concurrence de fournisseurs étrangers. Mais, d'une part, la question va s'inscrire dans des négociations globales pour lesquelles il existe d'ores et déjà des propositions concernant l'enseignement supérieur (émanant des États-Unis, de l'Australie, de la Nouvelle-Zélande). D'autre part, même si les États ne prennent aucun engagement, ils sont soumis à des obligations générales, en particulier à une obligation de transparence et de non-discrimination concernant les pays d'origine des fournisseurs de services. Même si rien n'est encore fait, il importe d'envisager les effets d'une mise en concurrence en matière d'offre de formation. Celle-ci met au premier plan l'évaluation des formations concernées, dans une perspective comparative, voire de hiérarchisation ou de classement.

Les besoins des pays qui ne peuvent financer une offre d'enseignement supérieur quantitativement suffisante doivent par ailleurs être pris en compte dans une réflexion équitable sur le développement du marché de l'enseignement supérieur [3]. Ce dernier point pose notamment la question de l'enseignement supérieur comme élément des stratégies politiques et économiques nationales, et celle de l'enseignement comme service marchand.

1. Club des organismes de recherche associés.

2. Journées internationales de la CPU (Tours, 27 septembre 2002) : contributions d'E. Froment, président de l'EUA, de C. Burlet, A. Nemoz et P. Rousseau.

3. Diaz, MAR. Communication au First International Forum on International Quality Assurance, « Accreditation and the Recognition of qualifications in Higher Education » (Paris, 20-22 septembre 2002).

Il paraît donc nécessaire de mieux prendre en compte, et sans naïveté, une situation en développement rapide qui voit des universités proposer des offres de formation au niveau mondial, parfois pour développer leurs ressources financières, mais aussi pour des raisons d'ordre stratégique propres aux États eux-mêmes. On peut ici, bien sûr, citer les Pays-bas, le Royaume-Uni, l'Australie, la Nouvelle-Zélande et les États-Unis, mais aussi la France avec l'action d'EDUFRANCE et la politique des campus numériques.

Besoins des étudiants et « employabilité »

La convergence des systèmes de formation ne peut être séparée d'une réflexion sur les marchés de l'emploi. Plus généralement, la notion d'espace européen d'enseignement supérieur ne doit pas être comprise comme se limitant aux seuls enjeux de qualité et de reconnaissance académique. D'après Guy Haug [1], dès la déclaration de la Sorbonne (1998), « sa raison d'être est intimement lié à l'apparition d'un marché de l'emploi européen [voire international] de plus en plus ouvert et compétitif, sur lequel il est important de garantir l'employabilité des diplômés issus des divers systèmes universitaires nationaux ».

La déclaration de Bologne (1999) considère l'employabilité des diplômés comme l'un des trois objectifs majeurs de la convergence. Tenue en mars 2001, la Convention des établissements d'enseignement supérieur européens de Salamanque (qui a réuni plus de 300 universités ou collèges, les organisations européennes qui les représentent et les représentants de leurs principaux partenaires au niveau européen) a aussi considéré l'employabilité comme un des défis majeurs à relever par les universités.

Trois dimensions doivent être prises en compte pour améliorer l'employabilité : la pertinence des formations, la garantie de la qualité et la reconnaissance mutuelle des diplômes dans les pays de l'Union européenne.

La pertinence des formations implique d'adjoindre à la dimension académique de nouvelles dimensions comme l'application des savoirs, la pertinence par rapport aux besoins de l'économie et de la société, la multidisciplinarité, etc., et à inclure celles-ci dans l'offre « licence/master/doctorat ». Dans beaucoup de pays, dont la France, la législation a rendu obligatoire la collaboration avec les milieux professionnels pour le développement de certains programmes d'études.

1. Guy Haug, conseiller principal, Association de l'université européenne, « L'employabilité en Europe, dimension clé du processus de convergence vers un espace universitaire européen » (article publié dans la revue *Politiques d'éducation et de formation*, éd. De Bœck, Bruxelles ; numéro consacré au thème « Université et professionnalisation », septembre 2001).

La question de l'employabilité est à l'origine d'une réflexion en profondeur dans les milieux universitaires, car elle est porteuse d'une transformation importante de la relation enseignement supérieur-société. Pour les universités membres de l'EUA par exemple, la garantie de qualité est associée à une évaluation des résultats de la formation et à la reconnaissance mutuelle de la qualité. Dans cette optique, la mise en concurrence de cursus offrant différents profils est la condition essentielle de la qualité des formations et de l'employabilité des diplômés. L'existence de cette possible concurrence entre des profils suppose en parallèle une réelle autonomie des établissements quant à la définition des programmes. Le message de Salamanque est, à cet égard, très clair et précise les conditions nécessaires à l'exercice de cette responsabilité : « Les institutions d'enseignement supérieur acceptent les défis de l'environnement concurrentiel dans lequel elles opèrent aux niveaux national, européen et mondial mais, pour ce faire, elles ont besoin de la liberté nécessaire en matière de gestion, d'un cadre réglementaire plus souple et plus positif comme de financements équitables, à défaut desquels elles seront placées en situation désavantageuse tant pour affronter la concurrence que pour développer la coopération. »

Dans leur choix d'une formation, la liberté des étudiants reste toutefois contrainte par les marchés nationaux de l'emploi et par la qualité – et l'accessibilité – des informations disponibles. Mettre au service du public une information validée, facilement accessible et permettant d'éclairer les choix est certainement un outil majeur de promotion de l'offre de formation auprès des étudiants et, plus largement, du grand public. On constate le développement sur internet de sites qui proposent des classements d'universités pour aider au choix des étudiants [1].

1. Par exemple, pour l'Allemagne, site relatif au Hochschulranking (www.che.de) ou, pour la Suisse, le site SwissUp (www.swissup.com).

3. Le positionnement du système français d'assurance de la qualité à la lumière de l'expérience internationale

Le système d'enseignement supérieur français, fondé sur une tradition de service public national, doit, tout en conservant la qualité de ses formations, intégrer la nouvelle donne internationale. S'il a évolué depuis les lois de 1968 et 1984 organisant l'autonomie des universités, il a encore beaucoup à faire sur ce point, comme d'ailleurs d'autres systèmes nationaux, mais sur des caractéristiques qui lui sont propres. Une telle évolution doit cibler en priorité les principaux obstacles à surmonter. Cette dernière partie a pour propos d'indiquer quelles sont – du point de vue du CNE – ces priorités au regard de l'évaluation.

Le système d'enseignement supérieur français a de solides atouts. C'est un système stable, fortement régulé par l'État, qui n'a pas été contraint de rechercher des alliances extérieures. Ceci lui confère des points forts : il est susceptible de se modifier dans son ensemble dans le cadre du pilotage par l'État ; il dispose de règles, de pratiques et d'organismes de gestion communs du point de vue du fonctionnement institutionnel (par exemple, les statuts des universités) et des instances de contrôle ou d'évaluation (CNE, CNER, CNU, Cour des comptes, IGAENR...)

En outre, la contractualisation constitue un outil souple, efficace et pérenne, qui contribue en permanence à l'évolution du système. La notion même de contractualisation a été souvent découverte comme une innovation intéressante lorsqu'elle a été présentée par le CNE dans diverses réunions internationales comme, par exemple, devant la conférence des recteurs autrichiens ou dans des réunions organisées par le CEPES [1], l'ENQA, l'AQAS ou en Amérique latine. Elle a été comprise comme un levier de changement offrant un espace de discussion entre les universités et la puissance publique nationale – voire régionale, comme dans le cas des *Länder* allemands –, susceptible de conjuguer la nécessaire évolution des universités et les besoins d'organiser judicieusement, au service du développement d'un territoire donné, une offre de formation et un potentiel de recherche.

Cependant, l'organisation et la tradition du système français d'enseignement supérieur comportent des éléments qui ont ralenti et freinent toujours sa réactivité aux changements nécessaires pour conforter sa position dans un environnement international.

1. Centre européen pour l'enseignement supérieur.

Jusqu'alors, il n'a pas eu besoin de s'articuler avec d'autres systèmes nationaux, mais ceci – quelles que soient les qualités de ses formations et de ses établissements – le conduit à un certain isolement. Dans le même temps, ses personnels – quelles que soient leur catégorie et leurs fonctions – ont encore peu pris en compte le poids que représente aujourd'hui l'effort d'intégration dans un ensemble complexe dont la conduite échappe, dans une certaine mesure, au seul pilotage par les États. Il est notoire, par exemple, à l'examen des évaluations récentes pratiquées par le CNE, que la dimension européenne ne constitue pas encore une priorité pour la majorité des universités ni dans les contrats, ni dans les projets d'établissement, tant en ce qui concerne les établissements eux-mêmes que le ministère de tutelle.

Dissocier évaluation et habilitation

La démarche de l'accréditation de formations développée dans de nombreux pays est éloignée de celle pratiquée en France dans le processus d'habilitation sur un point majeur que l'on a déjà évoqué : elle ne dissocie pas l'action d'évaluation des formations et l'action d'autorisation, ou d'habilitation, à les délivrer.

En France, c'est l'État qui vérifie, au sein du ministère chargé de l'Enseignement supérieur, la qualité des formations et autorise ou non, au sein du même ministère, l'université à ouvrir – ou à poursuivre – une formation conduisant à un diplôme national. Les procédures utilisées sont généralement implicites, inconnues du grand public ou des communautés universitaires étrangères, et souvent insuffisamment transparentes pour les universités elles-mêmes. En outre, la décision d'habilitation est principalement fondée sur des données de conformité en amont de sa réalisation (*ex ante*) et prend encore peu en compte les résultats de la formation en termes de niveau de sortie et/ou d'emploi des étudiants (*ex post*).

Cet obstacle a trois sortes de conséquences : il entrave le processus de reconnaissance des formations françaises en Europe ; il restreint la capacité de la France à accréditer des formations d'origine étrangère ; enfin, il empêche pratiquement de donner un label de qualité à des formations qui seraient proposées par des pays de la zone francophone, en particulier en Afrique, dans l'océan Indien ou dans la zone Pacifique.

Le premier pas vers « l'évaluation indépendante de la qualité des programmes », qui apparaît aujourd'hui nécessaire et qui est, en tout cas, comme nous avons pu le constater, un trait commun de l'enseignement supérieur dans les pays développés, serait déjà de rendre mieux compte du processus de l'habilitation, en le formalisant et en établissant clairement la distinction entre la phase d'évaluation de la qualité et la phase d'autorisation à délivrer les diplômes.

La dissociation de ces deux fonctions est nécessaire pour le développement d'une pratique transparente de l'évaluation de la qualité (procédure explicite, résultats rendus publics) et pour rendre aux autorités d'État leur fonction proprement politique (l'autorité politique peut, en effet, vouloir maintenir ou créer une formation pour des raisons diverses : maintien du patrimoine en termes de formation ou aménagement du territoire, par exemple...). Ce découplage est un élément central dans la recherche d'une convergence européenne dans l'enseignement supérieur.

Une étape en ce sens est en train d'être franchie en France avec l'extension des missions de la Mission scientifique, technique et professionnelle qui, en plus de son activité d'évaluation des équipes de recherche, se voit confier, dans le cadre de l'habilitation, une mission d'évaluation préalable des formations.

La phase d'évaluation étant critique du point de vue de la reconnaissance internationale, il serait particulièrement important que toute nouvelle organisation de l'évaluation des formations satisfasse aux critères les plus communément admis pour garantir la reconnaissance du jugement sur la qualité, en particulier ceux-ci : l'indépendance des experts ; une procédure publique dans ses méthodes et ses critères ; une prise en compte de l'efficacité de la formation évaluée (*ex post*) au regard des objectifs assignés et des moyens mobilisés ; enfin, la publicité du résultat de l'évaluation.

Accroître la place de l'Europe dans la politique des établissements

La recherche

Que l'international, en particulier l'international européen, apparaisse peu dans les contrats signés ces dernières années et dans les projets d'établissement témoigne à la fois du très faible niveau de prise de conscience des enjeux par les acteurs de base et de la faiblesse de l'action exercée par le ministère sur ce thème. La place modeste occupée par la France dans le *leadership* des contrats européens de recherche et de formation – nettement inférieure à ce que son potentiel pourrait permettre – en est la conséquence directe.

À titre d'exemple, dans le domaine de la recherche, des équipes françaises ont coordonné 22 projets dans le programme TSER (4e PCRDT [1]) – chiffre analogue à celui de l'Allemagne –, alors que le Royaume-Uni en a coordonné 43 et les Pays-Bas, 18. Dans les actions clés du 5e PCRDT, les

1. Programme-cadre de recherche et de développement technologique.

équipes françaises ont coordonné cinq programmes, contre sept pour l'Allemagne et onze pour le Royaume-Uni. Des différences notables apparaissent toutefois si l'on considère les disciplines. Ainsi, les coordinations françaises de réseaux de formation par la recherche sont plus fréquentes en physique (huit sur 47 réseaux) et en ingénierie (sept sur 21) qu'en chimie ou en sciences humaines et sociales (respectivement deux sur 29 et un sur 14).

Pour expliquer la situation de la recherche, on peut bien sûr invoquer un manque de sensibilisation ou de motivation des responsables universitaires français par rapport à ces objectifs scientifiques stratégiques. Mais il faut souligner surtout que le niveau de complexité des dossiers à constituer, puis à suivre, est tel que les universités, en général, ne disposent pas des ressources humaines suffisantes et disponibles pour se positionner en première ligne, et que l'apport des grands organismes de recherche a été déterminant là où des *leaderships* ont émergé. Au contraire, le taux élevé de *leadership* des universités britanniques est très clairement lié à une organisation très ciblée et efficace de cellules qui associent chercheurs et administrateurs de haut niveau susceptibles de rendre opérationnels les projets à faire soutenir par la Commission européenne [1].

La mobilité étudiante

En France, la mobilité étudiante est d'un bon niveau comparativement aux autres pays européens. Ainsi, en 1999-2000, elle est le pays qui a eu le plus d'« entrants » (autour de 18 000) et de « sortants » (autour de 17 000), soit un peu plus que l'Espagne et l'Allemagne (entre 14 000 et 16 000). Le cas du Royaume-Uni est un peu différent puisqu'il accueillait la même année plus de 20 000 étudiants pour 10 000 sortants. Il faut noter que, avec des quantités bien moins importantes (entre 3 000 et 6 000), les Pays-Bas, la Suède et l'Irlande sont des pays qui présentent aussi un excédent notable d'entrants par rapport aux sortants [2]. Ce sont également les pays qui offrent aux étudiants étrangers le plus de cours en anglais.

Si, au niveau national, les effectifs ont crû de façon régulière et importante (moins de 1 000 étudiants en 1987-1988 contre 17 093 en 1999-2000), il faut relever les disparités des départs en fonction des régions. Entre 1996-1997 et 1999-2000, le taux moyen national de départs est passé de 0,67 % à 0,93 %. Par comparaison, le taux pour la région Champagne-Ardenne est passé de 0,74 % à 1,58 % et, pour la région Rhône-Alpes, de 1,00 % à 1,33 %, alors que dans le même temps le

1. *Cf.* la contribution de P. Llerena lors du colloque « Chercheurs et gestionnaires de la recherche publique : même combat ? », Paris, 2001 (organisé par l'ASPERT/Association d'échanges et de réflexion sur l'analyse stratégique, la prospective et l'évaluation de la recherche et de la technologie).

2. *Source* : agence Socrates-Leonardo da Vinci, France, Observatoire de la mobilité dans l'éducation et la formation professionnelle.

Limousin est resté stable aux alentours de 0,55 % et que l'Île-de-France est passée de 0,47 % à 0,62 % [1] (à noter que cette dernière a fait un réel effort d'aide à la mobilité étudiante ces toutes dernières années).

La mobilité enseignante et le pilotage des projets liés à la formation

En dehors de la mobilité des étudiants, pour laquelle la France occupe une bonne place, les autres facettes du programme accusent une nette infériorité par rapport à de nombreux pays.

Le programme SOCRATES inclut la mobilité (enseignants et étudiants), le développement de cursus de niveau avancé à bac + 4 et plus (CDA) et de niveau intermédiaire à bac + 2 et bac + 3 (CDI), les programmes intensifs de dix jours à trois mois (IP), la création de modules européens (EM) et les cours de langues intégrés (ILC).

La France participe à 28 CDA [2] sur 385 (7,3 %). Elle est largement devancée par l'Allemagne (49), la Grande-Bretagne (38) et l'Espagne (33). Elle fait à peine mieux que l'Italie (25), les Pays-Bas (21), la Belgique et l'Autriche (20). Pour les CDI (niveau intermédiaire), la situation est encore plus préoccupante : 8 sur 130 (6,2 %), ce qui place notre pays derrière les trois mêmes pays que pour les CDA, et lui fait à peine devancer la Belgique et l'Autriche (sept), les Pays-Bas et le Portugal (six). Pour les modules européens (EM), la France représente seulement 8,5 %, alors qu'elle a développé de nombreux cursus sur l'Europe. Sa situation est un peu meilleure pour les programmes intensifs (IP) – 169 sur 1 798 (9,3 %) –, pour lesquels elle se montre toutefois moins performante que l'Allemagne, la Grande-Bretagne et l'Espagne. Enfin, elle est satisfaisante pour les programmes de langues (ILC) avec deux sur douze (16,7 %), même si ce type de programme s'avère marginal dans les contrats institutionnels SOCRATES.

À cette faiblesse relative, il faut ajouter que la part des universités est inférieure à celle des grandes écoles. Enfin, il convient de souligner la faible participation d'experts français aux évaluations de contrats institutionnels [3], laquelle est largement imputable au nombre trop réduit d'enseignants chercheurs parlant plus de deux langues étrangères, comparativement à la situation dans les pays d'Europe du Nord et d'Europe centrale.

Globalement, la France a donc une position plutôt faible tant du point de vue de la recherche qu'en ce qui concerne le *leadership* dans les

1. *Source* : DPD, ministère de l'Éducation nationale.
2. *Source* : http://europa.eu.int/education/erasmus
3. *Cf.* aussi la contribution de John Philip Renney (Commission européenne, direction générale de la recherche) au colloque de l'ASPERT déjà cité (actes du colloque, p. 51-52).

programmes d'enseignement. Ceci résulte en grande partie de ce que la fonction « Europe » n'existe pas en tant que telle dans les universités, ou bien qu'elle y a une dimension dramatiquement sous-critique. En effet, elle ne concerne pas seulement la gestion des flux « entrant » et « sortant » des étudiants et/ou des enseignants chercheurs ; elle concerne plus largement la « mise en posture européenne » des établissements : transparence et adéquation de l'offre de formation, dispositif interne d'assurance de la qualité, politique des langues, observatoire de la mobilité, aide au développement de la dimension européenne de l'enseignement et de la recherche, etc.

Mettre en place des procédures d'assurance de la qualité internes aux universités

On l'a rappelé à plusieurs reprises : la reconnaissance internationale des formations passe aussi par l'organisation en interne, par les universités, de procédures d'assurance qualité concernant aussi bien les aspects de gestion et de gouvernement que la qualité de l'offre de formation ou celle de la recherche, l'adéquation des moyens matériels, humains et organisationnels mis en œuvre, et les résultats en termes d'efficacité. Dans le contexte de l'organisation renforcée d'une fonction européenne, cette dimension, qui témoignerait de la capacité de chaque établissement de se doter des indicateurs pertinents utiles à son pilotage, devrait être l'un des axes majeurs pour le futur immédiat.

Le CNE estime qu'une attention toute spéciale devrait être accordée à l'installation et à la mise en œuvre d'un dispositif global d'assurance qualité dans la négociation des prochains contrats. En tout état de cause, il intègrera pleinement cette nécessité dans sa propre démarche d'évaluation institutionnelle et pourra servir de centre de ressources pour les universités qui le souhaiteraient.

Améliorer la visibilité du dispositif français

Un dernier constat, issu de l'expérience internationale du CNE, doit être souligné : celui de l'insuffisante visibilité du dispositif français en termes de convergence européenne et, plus largement, de coopération internationale.

Certes, les autorités nationales ont largement contribué à définir les grandes lignes du processus de convergence à la Sorbonne, à Bologne, à Prague. Mais il manque une doctrine commune et validée qui permette aux divers agents impliqués dans les réunions internationales de disposer d'une base minimale commune de référence.

Il y a en effet une multiplicité d'agents impliqués dans des réunions relatives à l'EEES dans leurs champs respectifs (IGAENR, DRIC, DES [1], MAE [2], CPU, CNE, etc.). Ces agents participent à des réunions dans lesquelles leur capacité d'influence sur les questions internationales demeure limitée car, ne disposant pas d'un cadre de référence suffisamment commun, leurs interventions relèvent souvent davantage d'une opinion éclairée que d'une perspective politique large et validée. En outre, ils ont souvent à faire aux mêmes interlocuteurs, qui entendent ainsi des discours parfois différents sans pouvoir les relativiser.

Ceci contribue considérablement à brouiller l'expression d'un point de vue qui, pourtant, est assez largement partagé par les intervenants français concernés par les problèmes de convergence, car il prend ancrage dans la culture commune du système national.

Cette situation entrave la mise en valeur des qualités propres au système français et du rôle de « bonnes pratiques » que certains aspects de son organisation pourraient jouer au plan européen. C'est le cas, entre autres, de son dispositif de contractualisation, qui pourrait inspirer la démarche de nombreux pays dotés d'un système universitaire proche (ancien, important et complexe, qu'il soit issu d'une tradition fortement centralisée ou qu'il soit, comme en Allemagne par exemple, inscrit dans un système fédéral).

En vue de remédier en partie à cette situation, le CNE a pris l'initiative – qui a été approuvée – de proposer à l'ensemble de ces acteurs la constitution d'un groupe permanent de travail et d'échange, lequel s'est réuni pour la première fois en juin 2002 et a convenu de maintenir un contact régulier par courrier électronique et par l'organisation de réunions de travail.

Le fonctionnement propre du CNE

S'agissant de l'évaluation institutionnelle que pratique le CNE, celle-ci a suscité l'intérêt des participants aux différentes conférences internationales où elle a été présentée. En témoignent les demandes de formation à l'évaluation institutionnelle qui sont adressées au CNE et l'invitation qu'il a reçue de participer au séminaire de travail sur l'évaluation institutionnelle organisé par l'ENQA en décembre 2002. Certains interlocuteurs se sont cependant interrogés sur le volume des rapports du CNE (en général plus de cent pages) et, par voie de conséquence, sur le degré de publicité réelle que leur densité implique.

1. Direction de l'enseignement supérieur.
2. Ministère des Affaires étrangères.

Le CNE prend en compte cette remarque dans son propre projet d'amélioration de la qualité et envisage une nouvelle forme de communication, plus facilement lisible, de ses rapports.

Par ailleurs, les agences nationales d'évaluation auront probablement à coexister, dans un avenir proche, avec d'autres organismes d'accréditation et à développer des formes de reconnaissance mutuelle. Cette reconnaissance des agences d'évaluation dans un cadre négocié est devenu un chantier fort important, voire prioritaire.

Dans cette perspective, le CNE doit rendre explicite et publique sa propre démarche d'assurance de la qualité interne. Aussi introduira-t-il de façon formelle, dans son fonctionnement, une procédure externe d'évaluation de la qualité de ses propres actions, qui complètera le dispositif d'évaluation interne d'assurance qualité déjà mis en œuvre.

Partie VI

QUELQUES ENSEIGNEMENTS DES ÉVALUATIONS RÉCENTES

Même si le bilan qui est dressé ci-après manque du recul suffisant pour tirer des enseignements exhaustifs, les évaluations qu'a effectuées le CNE au cours des trois dernières années mettent en évidence quelques problèmes généraux de l'enseignement supérieur qui interrogent la communauté universitaire et les tutelles. Certains d'entre eux sont déjà bien identifiés et l'évaluation en confirme les inconvénients concrets dans chaque établissement. D'autres sont plus nouveaux et méritent d'être explorés.

Il faut d'abord mettre en exergue cette première conclusion des évaluations récentes : loin d'être figé, le paysage universitaire évolue en permanence. Certes, de manière diverse et inégale, parfois contradictoire, mais il est clair que l'ensemble des établissements est en mouvement, sollicité à la fois par les impulsions du ministère de tutelle, par la volonté de beaucoup d'universités de définir leur politique et d'exprimer leurs projets, enfin par le souci croissant qu'ont celles-ci d'interagir avec leur environnement.

Deuxième constat : la contractualisation, qui a été sans aucun doute l'un des leviers de cette évolution, peut être considérée comme un acquis partagé aujourd'hui par l'ensemble des établissements. Les universités vivent désormais dans cette dynamique, au rythme de la mise en œuvre des contrats. Cet acquis doit être souligné, même si l'on pressent que la méthode mérite un meilleur bilan évaluatif des réalisations contractuelles, une meilleure articulation entre la recherche et la formation tant au fond qu'au plan des procédures, et somme toute, une relance générale des objectifs de la démarche qui reste riche par ses capacités incitatives. La question de la contractualisation fait actuellement l'objet d'une évaluation par une instance mise en place par le Commissariat au Plan et présidée par le recteur Frémont. Le CNE y participe ès qualité et il reviendra ultérieurement sur les leçons de ses évaluations à la lumière des conclusions de cette instance.

Le mouvement d'ensemble des universités s'accompagne souvent de pratiques nouvelles qui vont dans le sens d'une plus grande autonomie des établissements. Le débat qui s'amorce sur la décentralisation devra en tenir compte. Mais, comme cela a déjà été dit, les évolutions récentes des universités montrent aussi des incertitudes, des rugosités, voire des blocages, qui appellent une réflexion. Sur l'ensemble des interrogations, quatre d'entre elles sont abordées ici :

– ***l'« explosion » des nouvelles formations***, notamment professionnalisantes. Elle suppose de nécessaires ajustements d'organisation alors même que, en vue de l'harmonisation européenne, se met en place la nouvelle structuration des diplômes : licence, master, doctorat ;

– ***la dualité services centraux/UFR***. Les évaluations d'établissement révèlent qu'entre les équipes de direction et les services centraux, d'une part, et les UFR, d'autre part, subsistent des dysharmonies récurrentes. Ces disparités sont aggravées par la multiplication des formations, assortie de situations institutionnelles incertaines ;

– ***la place de l'administration***. Dans le mouvement d'avancée des universités, l'administration n'a pas toujours trouvé sa place ; l'organisation n'a pas suivi, alors même que l'articulation entre le « politique » et l'« administratif » aurait mérité plus de rigueur ;
– ***la fonction d'enseignant chercheur***. Les fonctions des enseignants chercheurs se sont considérablement enrichies, mais elles se sont aussi brouillées faute de redéfinitions adaptées, de souplesse, d'appuis techniques et administratifs suffisants.

Sans aborder la question d'une éventuelle décentralisation – l'avis du CNE au moment de la rédaction de ce rapport serait prématuré –, il est manifeste que les évolutions identifiées ici impliquent des adaptations : une révision, une simplification des procédures, des ajustements – dans la clarté et la souplesse – des organisations, des règles et des pratiques des universités à la mesure de leurs fonctionnalités nouvelles.

1. La professionnalisation au sein des universités

Le premier point à souligner est l'effort considérable déployé par les établissements pour le développement de filières dites professionnalisantes [1]. Cet effort intéresse aussi bien des formations relevant du secteur secondaire que des formations tertiaires, ce qui est nouveau, notamment dans le domaine littéraire. Au sein de chacun de ces secteurs, les initiatives peuvent être extrêmement variées, comme l'illustre l'évaluation récente de plusieurs universités.

Revers du succès : au-delà de ce constat positif, on ne peut pas manquer de relever aussi que ce grand mouvement impulsé par le ministère a fait apparaître, au sein des établissements, des « niches » où se concentrent la majeure partie des formations professionnalisantes.

Ce développement inégal est à la source de plusieurs préoccupations :
– l'offre est émiettée, emprunte des schémas d'organisation trop divers et manque finalement de lisibilité. Les diplômes sont extrêmement nombreux : DUT, DEUST [2], licence professionnelle, MST [3], diplômes d'IUP, DESS... et sont, en outre, accompagnés de désignations, parfois même de mentions, qui ne rendent pas l'ensemble particulièrement lisible. Un trop grand nombre de diplômes à l'intitulé difficilement compréhensible font encore référence à des savoirs, ou des combinaisons de savoirs, plus qu'à des métiers identifiables par les étudiants et par les partenaires des établissements. On peut espérer que la restructuration engagée dans le cadre du L/M/D réduira ces inconvénients, à condition qu'elle ne soit pas une occasion de plus de superposer une couche supplémentaire de diplômes aux couches anciennes... ;
– les diplômes professionnalisants ont le plus souvent été créés par des enseignants chercheurs, véritables « entrepreneurs » dans le monde pédagogique.

On doit se féliciter de l'existence de telles capacités d'initiative, d'un tel engagement et du sens du service public de ces enseignants. Mais on peut regretter l'absence de tout dispositif pédagogique cohérent qui viendrait garantir l'existence d'équipes pédagogiques fortes et structurées. De ce point de vue, l'enseignement professionnalisant est très en retard par rapport à ce qui s'est fait dans le domaine de la recherche avec les écoles doctorales.

1. Au sens de la classification des diplômes par le ministère, ce qui n'exclut pas des orientations professionnalisantes dans les formations dites générales ou académiques.
2. Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques.
3. Maîtrise de sciences et techniques.

Des unités entières se concentrent trop exclusivement au développement et à l'encadrement de formations professionnalisantes, par ailleurs très consommatrices en ressources humaines.

Les liens avec la recherche disparaissent le plus souvent, ou du moins se révèlent très ténus, à l'exception de quelques brillantes unités.

Ceci est dommageable :
– pour les formations elles-mêmes, dont les contenus risquent de ne pas être suffisamment renouvelés en fonction des apports de la recherche ;
– pour les enseignants, qui ne manqueront pas de se plaindre de la mauvaise prise en compte de leur travail dans le cadre de leur carrière ;
– pour les parcours professionnalisants, qui ont tendance à se superposer sans qu'aucune réflexion n'ait lieu sur la cohérence globale des cursus et sur la nécessaire complémentarité entre formation générale et formation professionnalisante.

Cette évolution est doublement négative :
– elle conduit à ce que certains étudiants accumulent les diplômes professionnalisants. Le cas classique est : un DUT ou un BTS, suivi d'une MST et conclu par un DESS. Il y a là à la fois de forts risques de redites, mais aussi des manques de formation fondamentale regrettables chez des diplômés d'un niveau bac +5 ;
– elle entretient un phénomène d'éviction des étudiants en provenance de cursus généraux. En effet, nombre de ces formations professionnalisantes recrutent après sélection, parfois institutionnalisée (le cas des certificats préparatoires à certaines MST est caractéristique). Lors de ces épreuves et entretiens, les étudiants sont implicitement recrutés en fonction des connaissances déjà acquises dans des matières techniques...

Il serait extrêmement important de veiller à ce que les cursus professionnalisants soient ouverts très largement à des publics variés et, en particulier, à ceux qui ont suivi des cursus de formation générale. Ainsi, les licences professionnelles ne doivent pas devenir le débouché exclusif des titulaires de BTS ou de DUT. Les masters doivent être construits pour accueillir des étudiants en provenance de licences générales diverses (à titre d'exemple, les masters de gestion devraient pouvoir accueillir, comme le font les grandes écoles de commerce, des étudiants en économie, en droit, en lettres, en géographie, en histoire ou en sciences sociales...).

Certaines composantes d'université ont beaucoup plus de difficultés que d'autres à se positionner en matière d'offre de diplômes professionnalisants. Cette offre se réduit parfois à la seule préparation aux concours de recrutement d'enseignants. À ce propos, plusieurs remarques peuvent être formulées :
– les préparations à ces concours et, plus généralement, à l'ensemble des concours relèvent de la professionnalisation ; les plus efficaces mériteraient d'être évaluées, reconnues et encouragées ;

– certains domaines, généralement perçus comme préparant exclusivement à l'enseignement, ont cependant démontré une capacité exceptionnelle à préparer à des débouchés beaucoup plus variés : c'est le cas des mathématiques appliquées, où l'enseignement ne représente plus que la moitié des débouchés (*cf.* le rapport transversal du CNE sur ces filières) ;
– certains projets de formation à caractère professionnalisant reposent sur des besoins mal définis ou surévalués. Les liens avec les milieux professionnels sont alors peu évidents. L'intitulé de la formation traduit plus une question de société, par ailleurs pertinente, qu'une opportunité d'emplois solvables. Il faut rester prudent en la matière et ne pas encourager des politiques « d'acharnement pédagogique » ;
– les gouvernements des universités ne semblent pas toujours avoir accompagné les efforts de professionnalisation de manière suffisante. Au plan des moyens, les postes d'enseignant et de IATOS n'ont pas été redéployés en fonction des évolutions relatives des effectifs. Les établissements ont souvent bénéficié des effets positifs de coefficients SAN REMO [1], relativement avantageux sur le calcul de leur base théorique, mais se sont contentés, dans la plupart des cas, de ne ventiler qu'une partie des moyens nouveaux. Au plan des structures, on observe une hétérogénéité de réponses face à l'émergence de ces nouveaux programmes : d'une part, création de composantes nombreuses et petites dont on peut douter de la viabilité à terme ; d'autre part, « glaciation » des structures autour des découpages historiques et non prise en compte des évolutions internes.

Très souvent, pour compenser la faiblesse relative du redéploiement des moyens au profit des nouvelles filières professionnalisantes, la collecte de ressources propres a été stimulée par les établissements. Cette évolution est louable car elle traduit une réelle insertion de ces formations dans leur environnement. Cependant, la capacité à drainer des ressources propres est très inégalement répartie entre les secteurs : certains disposent d'un gisement potentiel important ; d'autres, et tout particulièrement les formations « généralistes », sont fort mal placés.

On peut craindre, en poussant le raisonnement à l'extrême, que se développent à terme deux « universités » au sein d'un même établissement :
– l'« université » qui progresse, consacrée à la préparation de métiers identifiés ;
– l'« université » qui stagne, limitée à la seule transmission des savoirs et consacrée aux formations fondamentales.

La première a une tendance naturelle à se détacher de la seconde. Ce phénomène de segmentation est susceptible de se répéter dans le temps. Des couches successives de structures, dédiées uniquement à des enseignements fortement professionnalisants, peuvent se différencier, se juxtaposer ou

1. Système d'analyse et de répartition des moyens (attribués aux établissements d'enseignement supérieur).

s'empiler, rendant illisible la carte universitaire. Ainsi, le CNE a été amené à constater, sur le site de Grenoble, la multiplication récente – incompréhensible – des structures appelées « polytechniques » dans des établissements différents (École polytechnique de l'université Grenoble I, Institut national polytechnique de Grenoble) [1]. Ce type de segmentation constitue un risque de déstabilisation interne des établissements.

Au total, les efforts de professionnalisation ont été considérables au sein des établissements. Il reste à veiller à ce que les articulations entre formations générales et formations professionnalisantes soient traitées de manière plus convaincante. On peut imaginer que les unes et les autres se nourrissent mutuellement si elles s'appuient sur les socles de compétences en recherche qui les sous-tendent. On peut aussi attendre des établissements qu'ils tirent, dans leur gouvernement, toutes les conséquences des évolutions considérables qu'ils ont connues et encouragées.

La mise en œuvre du L/M/D devrait être l'occasion d'introduire ces cohérences non seulement dans les programmes, mais aussi dans les structures d'organisation à l'intérieur d'une même université, où le succès viendra de fonctions professionnelles et fondamentales mêlées, et même intriquées.

1. *Cf.* rapport du CNE sur le site universitaire de Grenoble, décembre 2002.

2. La structuration des universités : la dualité présidence/composantes

On aurait pu penser que l'évolution accélérée de l'offre de formation conduirait les universités à mieux régler la question des rapports entre les équipes dirigeantes et leurs composantes (niveau 2). En réalité, l'émergence des formations professionnalisantes, mais aussi la création des écoles doctorales, ont généré des situations complexes, juxtaposant ou empilant de nouvelles structures, sans que pour autant la dualité de l'organisation des établissements se soit clarifiée. Toutes les évaluations du CNE mettent en évidence la permanence de cette dysharmonie entre des niveaux 2 de plus en plus complexes et le niveau de l'université et de son équipe présidentielle. Aucun établissement n'échappe totalement à ce diagnostic.

Cette dualité trouve ses fondements dans la loi de 1984, qui était d'une certaine manière une loi de compromis. Celle-ci, en organisant les deux niveaux de structure, a largement permis l'émergence des équipes de direction des universités et favorisé en cela l'expression de politiques de recherche et de formation qui consacrent l'existence même des établissements. Mais, en même temps, elle a consacré un niveau de composantes dirigées par des directeurs élus – avec des durées de mandat propres – qui ne sont pas représentées dans les instances de gouvernement.

Dans le mouvement plus ou moins accéléré que connaissent aujourd'hui les universités, cette situation s'est considérablement compliquée. Tantôt, les deux niveaux s'ignorent ; tantôt, ils s'opposent ; tantôt, ils élaborent des solutions qui ressemblent à des « bricolages » institutionnels, faute de trouver les moyens d'identifier leurs rigidités, d'ailleurs souvent introduites par les universités elles-mêmes à partir des statuts dont elles se sont dotées ou des pratiques qu'elles ont peu à peu mises en œuvre.

Les difficultés de type traditionnel

Elles sont le fruit de l'histoire du système universitaire français. Ainsi, des universités se sont constituées comme des fédérations de facultés, qui ont quelquefois conservé cette dénomination. Cette juxtaposition d'entités qui se sont attachées à maintenir leurs anciennes prérogatives a durablement freiné l'émergence d'établissements unifiés et autonomes.

Parfois, une forte tendance à l'autonomie d'UFR disciplinaires oblige l'équipe présidentielle à rechercher un équilibre difficile entre la nécessité de faire émerger une politique d'établissement et la résistance du terrain.

Cette réalité, tradition de certaines universités, est un frein à leur développement.

Cela se traduit par :
– l'absence d'engagement de la communauté universitaire dans la vie de l'établissement ;
– pour certaines composantes, une quasi-absence de référence à l'université ;
– parfois, une tendance à l'apathie et à l'« enfermement » disciplinaire ;
– une difficulté à concevoir des formations pluridisciplinaires sans créer en même temps de nouvelles structures ;
– et, quelquefois, une grande résistance à la politique d'établissement tout court, voire à la mutualisation des locaux sur les sites ou à la méthode normée d'attribution des heures complémentaires.

La diversité croissante des composantes

L'existence, au sein des universités, de composantes dotées de pouvoirs et de compétences plus importants que ceux des autres UFR (UFR du secteur santé, IUT et écoles d'ingénieurs) est déjà un élément de différenciation du rapport au pouvoir central. S'y sont ajoutées de nouvelles structures de pilotage de la recherche ainsi que – on l'a vu – des formations professionnalisantes multiples.

Dans les universités à fort potentiel scientifique, outre la reconnaissance d'équipes par le ministère et les grands organismes, la structuration de la recherche passe, d'une part, par la mise en place de structures interinstitutionnelles, comme les IFR, qui échappent à la maîtrise des UFR, d'autre part, par celle d'écoles doctorales qui dépendent du niveau de l'établissement. Ces dernières sont aujourd'hui opérationnelles dans toutes les universités. La structuration de la recherche va parfois plus loin : une université a, par exemple, mis en place une équipe de coordonnateurs scientifiques, experts pour les grands secteurs scientifiques, qui, nommés par le président, assistent le vice-président du conseil scientifique.

La création de nouvelles filières professionnalisées comme les IUP – dont le succès est aujourd'hui avéré – a contribué à compliquer la carte des compétences en matière de formation. Ainsi, selon les universités, les IUP ont été soit créés à l'intérieur des UFR, soit constitués en composantes indépendantes des UFR avec, dans certains établissements, un échelon de coordination central composé des directeurs d'IUP.

L'apparition des licences professionnelles, qui peuvent être gérées par des IUT ou même des lycées possédant une STS, a encore augmenté la confusion du dispositif pédagogique des universités.

La question se pose parfois de façon plus aiguë pour les relations avec les antennes délocalisées des établissements.

Les établissements ont répondu à cette diversité en instituant des modes de présence des directeurs dans les instances de décision, de façon à favoriser la concertation et à limiter les tensions en impliquant les différentes composantes dans le gouvernement.

Des dispositifs ont été mis en place pour faire participer les directeurs d'UFR aux travaux des instances de l'université, soit qu'ils fassent partie en tant que tels du bureau, soient qu'ils constituent une conférence des directeurs de composante, à caractère consultatif.

Une solution extrême est celle trouvée dans une université où, d'une part, les directeurs de composante, constitués en « conférence », rejoignent l'équipe du président et des vice-présidents pour constituer le « conseil directorial » qui se réunit toutes les trois semaines et où, d'autre part, ils sont présents ès qualité aux réunions du conseil d'administration (cette dernière disposition aurait été récemment supprimée à la suite de la visite du CNE). Souvent, la présence, à titre consultatif, de trop nombreuses personnes aux conseils altère l'autonomie de décision des élus ; un large travail en amont, en commission, devrait permettre toutes les consultations nécessaires.

Dans d'autres universités, sous des dénominations diverses et dans des formations plus ou moins proches du président, les directeurs de composante participent d'une certaine façon à la gestion politique de l'université.

Réorganiser dans la souplesse

La plupart de ces dispositions tiennent du « bricolage » institutionnel. Elles s'ajoutent ou se surimposent et brouillent les mécanismes décisionnels. Elles introduisent surtout de grands contrastes entre composantes traditionnelles et composantes « dynamiques », sans que les unes soient plus légitimes que les autres. Ces confusions compliquent les répartitions de moyens au sein des établissements.

La mise en place de la nouvelle structuration des diplômes (licence/master/doctorat) rend plus urgente que jamais la réflexion des universités sur leur organisation interne. Au travers de ses évaluations, le CNE n'a pas trouvé de vrais modèles. Il faudra donc tenir compte des innovations réussies, des « bonnes pratiques » expérimentées sur le territoire, s'affranchir des rigidités qui inhibent, dans chaque établissement, l'évolution de l'organisation et les mettre en œuvre dans la souplesse.

Si la structure de la recherche autour d'une politique d'établissement mise en œuvre par les écoles doctorales doit perdurer, il n'en reste pas moins que les universités ont besoin de niveaux 2 identifiables. Les composantes

ont compétence sur les formations et sur la pédagogie (plus que sur leur gestion, qu'elles revendiquent souvent). Elles doivent prendre l'initiative de la construction de filières et de diplômes dans la perspective d'une véritable offre de formation ouverte, plurielle. C'est à leur niveau que les étudiants sont principalement concernés par l'université. Elles sont les lieux de vie des étudiants.

Le CNE souhaite qu'il soit tenu compte des évolutions et, qu'à partir des expérimentations en cours ou à venir, les « bonnes pratiques » soient répertoriées et mutualisées afin d'introduire un certain dynamisme dans le fonctionnement des établissements, tout en respectant des règles de transparence, par exemple par l'élaboration de chartes ou de règlements d'application des statuts.

La réalité statutaire des établissements devrait évoluer pour s'adapter à la situation actuelle, plus riche et variée que lors du vote de la loi de 1984. Ainsi, le recours à la majorité des deux tiers des membres pour voter les modifications statutaires est certainement un frein effectif, et la référence à la majorité des deux tiers des votants pourrait constituer une alternative plus favorable.

Mais les seules dispositions législatives ne sauraient apporter toutes les évolutions nécessaires. Le plus souvent, les procédures ne sont pas rendues difficiles seulement par la loi, mais aussi par l'application qu'en font les universités.

3. La place de l'administration, la délimitation des compétences

Au-delà de l'organisation des composantes, le CNE a été amené à constater que la gestion même des universités était parfois restée figée, alors que la recherche, les formations, les fonctions nouvelles d'interaction des établissements avec le monde économique se développaient fortement.

Certes, les situations sont de ce point de vue très diverses. Lorsque l'établissement est dirigé par une équipe solide, ayant le souci d'articuler efficacement les éléments qui interagissent dans le pilotage des établissements, la question ne se pose guère. Beaucoup d'universités se sont adaptées à l'accélération des activités qui a marqué la dernière décennie. Mais quand, pour des raisons multiples, les établissements ne se sont pas organisés, les déséquilibres apparaissent.

Ces déséquilibres sont particulièrement évidents lorsque l'on examine la délimitation des compétences et des responsabilités entre « le politique » et « l'administratif ». Dans beaucoup d'universités, le président est normalement secondé par un chef (ou directeur) de cabinet, qui lui apporte une aide appréciable dans la conduite au quotidien des affaires de l'université. Mais, dans certaines d'entre elles, celui-ci est investi de responsabilités qui concurrencent notablement celles du secrétaire général de l'université. Ainsi a-t-on observé qu'il pouvait avoir une mission effective de direction des affaires générales, ce qui entraîne des confusions regrettables. Il faut rappeler qu'au titre de l'article 59 de la loi du 26 janvier 1984 le secrétaire général d'un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel est « chargé de la gestion » de l'établissement, « sous l'autorité du président ou du directeur ».

Le risque d'affaiblissement du rôle du secrétaire général est tout aussi manifeste lorsque, par délégation du président, des élus se voient confier des responsabilités dans des domaines qui relèvent de services centraux, tels que la vie étudiante ou la gestion de la scolarité et des personnels. C'est le cas aussi de certains services communs, voire d'autres instances. La délégation est évidemment utile en elle-même car elle situe, pour l'administration, les référents politiques chargés d'un domaine particulier au sein d'une équipe de direction. Mais le risque existe que, par volonté de s'engager plus fortement et par souci d'efficacité, ces responsables interviennent directement dans le fonctionnement de certains services de l'université et assument ainsi des responsabilités de type administratif qui sont celles du secrétaire général et des chefs de service placés sous son autorité. Certaines situations repérées par le CNE mettent en évidence des incohérences réelles des niveaux de décision, qui conduisent à la sous-administration de l'université.

Inversement, dans des établissements où le pouvoir politique est affaibli, il a été constaté que la réunion régulière des chefs de service et des cadres administratifs par le secrétaire général fonctionnait en parallèle avec une structure politique comme celle de l'équipe présidentielle. Là encore, s'il est légitime que le secrétaire général ait une concertation spécifique et organisée avec les responsables des services qu'il coordonne, le risque existe de creuser un fossé entre conception et réalisation, entre décideurs et gestionnaires. Sans doute, les uns et les autres se retrouvent-ils dans les instances de l'université comme le conseil d'administration. Mais il est évident que l'administration des universités ne peut fonctionner en dehors et à côté des choix élaborés par « le politique ».

Dans un cas comme dans l'autre, ces dysfonctionnements montrent que les universités en cause n'ont pas suffisamment pris conscience des réorganisations qu'impose l'émergence de fonctions nouvelles. La gestion à venir du L/M/D, qui va réclamer de la souplesse et de la transversalité, devrait inciter les établissements à mieux articuler le politique et l'administratif, à réfléchir à leur organisation, à pyramider leurs services en veillant à rattraper un déficit de cadres presque général et souvent alarmant.

Dans la plupart de ses rapports récents, le CNE insiste, au cas par cas, sur cette nécessité forte d'un encadrement administratif et ingénieurial. Cela conditionne un positionnement international solide, professionnel et offensif des établissements d'enseignement supérieur français.

4. Le métier d'enseignant chercheur, demain

Dans la conjoncture évolutive – déjà décrite – des établissements, l'inadéquation croissante du statut des enseignants chercheurs, notamment sur le sujet des obligations de service, n'a pas manqué de retenir l'attention du CNE. *Leitmotiv* des débats de la Conférence des présidents d'université, la question a été abordée par une commission placée sous la présidence d'Éric Espéret, président de l'université de Poitiers, qui en a fourni un rapport précis et très substantiel [1].

À l'instar de cette commission, le CNE constate que cet état de fait handicape les universités et établissements d'enseignement supérieur dans leurs évolutions pédagogiques et la prise en compte de leurs nouvelles missions.

Le problème est bien connu. Même si des dispositifs de primes spécifiques associés à des possibilités de décharge ont été mis en place, ceux-ci restent limités dans leur application et ne remettent pas en cause la conception du service des enseignants-chercheurs, qui se définit ainsi :
– d'abord un service normé, en présence de l'étudiant, placé sous la responsabilité du chef d'établissement ;
– ensuite, des missions non normées, notamment l'exercice de la recherche ; son degré de réalisation n'implique pas de sanction administrative pour les personnes ; par contre, cette activité de recherche, à un degré suffisant de reconnaissance, constitue le critère quasiment incontournable (même si ceci n'est pas totalement systématique) pour la promotion et la carrière.

Le CNE est particulièrement attentif à ce qui doit identifier le métier et les pratiques de l'enseignant chercheur : une juste répartition, variable selon les années, entre la recherche et les autres missions, notamment celles qui s'appliquent à l'enseignement. Or la pratique actuelle pourrait, si l'on n'y prend garde, conduire au paradoxe suivant :
– il n'est pas rare que les enseignants chercheurs se définissent d'abord comme des chercheurs, avec le même degré d'exigence que les chercheurs des établissements CNRS, INSERM... ;
– ce qui doit être en interface – l'enseignement et la recherche – serait en fait vécu comme une contradiction difficile à gérer et à assumer.

1. *La nouvelle définition des tâches des enseignants et des enseignants chercheurs dans l'enseignement supérieur français* (rapport au ministre de l'Éducation nationale, octobre 2001).

La bonne gestion de cette difficulté est essentielle pour l'avenir des universités. Il ne faut certainement pas remettre en cause les bases d'un statut national d'enseignant chercheur qui garde d'indéniables potentialités, mais il convient de réfléchir à des options pratiques capables de libérer de nouvelles possibilités.

En effet, aussi bien les évolutions pédagogiques déjà perçues (projets tutorés, liens avec les entreprises pour répondre aux besoins des formations professionnelles et de la valorisation, encadrement des travaux personnels des étudiants, suivi des formations tout au long de la vie) que celles qui s'annoncent avec la structuration des diplômes en L/M/D ou les changements technologiques de l'enseignement, sont freinées par la définition actuelle du service.

Pour l'avenir, trois points essentiels retiennent l'attention.

La relève des enseignants chercheurs

43 % auront atteint l'âge de 65 ans entre 2002 et 2014, dont 67 % de professeurs. C'est un défi majeur à relever dans un laps de temps réduit (à peine douze ans), durant lequel se construiront pour longtemps les profils professionnels des nouveaux enseignants.

Beaucoup de ceux qui partiront ont assumé, sans toujours en recueillir les gratifications de carrière correspondantes, toutes ces tâches émergentes des universités en y investissant beaucoup de temps et de compétence. Or, la relève n'est pas spontanément disponible pour ces tâches. Les jeunes sont vigoureusement encouragés à investir d'abord le terrain de la recherche. Si rien sur le plan des statuts et du déroulement de carrière ne vient accompagner l'action des établissements dans l'innovation, l'ouverture et l'excellence pédagogique, peu de volontaires s'y engageront et l'université française souffrira d'un manque d'entrepreneurs.

C'est pourquoi les établissements doivent encore affiner les profils de postes d'enseignant chercheur et d'enseignant pour que les missions à confier soient explicites et cohérentes dans leur définition, aussi bien pour la recherche, l'enseignement, l'association recherche-enseignement, que pour les responsabilités à prendre.

L'entrée dans le métier

Le rapport Espéret indique, à ce propos, que l'on peut comprendre le souci des jeunes maîtres de conférences de « poursuivre dans les premières années de leur recrutement un investissement souvent marqué en recherche et de préparer dans des délais raisonnables une HDR [1] ». Il ajoute que « certaines

1. Habilitation à diriger des recherches.

universités octroient des décharges partielles d'enseignement ». Ainsi, à un moment crucial où il convient de bien marquer que l'activité de l'enseignant chercheur doit être intelligemment « mixée », ce dispositif laisse croire que la priorité serait bien la recherche, puisqu'il s'agit de dégager du temps d'enseignement au profit de cette dernière.

Pourtant, s'il faut libérer du temps, ne serait-ce pas plutôt dans la continuité de l'action des CIES qu'il faut le prévoir, afin que les jeunes enseignants approfondissent leur formation et leurs compétences en matière de pédagogie, de méthodologie et d'innovations technologiques ?

La diversité des fonctions

Le rapport Espéret met utilement l'accent sur le fait que toutes les tâches apparues dans l'université n'ont pas à être effectuées par des enseignants chercheurs, et qu'il ne faut pas introduire de confusion avec les tâches relevant des ingénieurs, techniciens et personnels administratifs.

Dans plusieurs rapports, le CNE insiste sur le sous-encadrement de certains établissements dans ces fonctions et sur la faiblesse des effectifs de catégorie A. Les relations internationales, la formation continue, les TIC, l'ingénierie pédagogique sont les fonctions sur lesquelles se mesurera aussi, demain, le dynamisme des établissements. Le CNE constate que les orientations prises dans le budget 2003 pour mieux doter les universités en cadres sur ces fonctions vont dans ce sens. Il faudra les prolonger.

Conforté par les évaluations auxquelles il a récemment procédé, le CNE ne peut que souhaiter que le statut des enseignants chercheurs connaisse des évolutions rapides et effectives. Celles-ci conditionnent la motivation de ceux qui sont déjà en fonction dans les universités et l'engagement des futurs enseignants.

Sans proposer des solutions de mise en œuvre technique, le CNE est persuadé que la méthode à retenir devra associer un cadrage national clair et de portée générale et, dans chaque établissement, une application explicite et adaptée à sa spécificité.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'évaluation dans l'enseignement supérieur connaît actuellement un changement d'échelle auquel le CNE a commencé de répondre. Il continuera de le faire dans les prochaines années en organisant ses modes de fonctionnement de façon à ce qu'ils soient mieux adaptés à cette nouvelle donne. C'est ce qu'illustreront les premières propositions de cette conclusion générale.

Le changement d'échelle a, en outre, des conséquences essentielles sur l'évaluation d'ensemble du dispositif national d'enseignement supérieur. C'est à ce thème que sera consacrée la deuxième catégorie de propositions.

Refonder l'évaluation sur les critères de la qualité

Dans le concert international, l'évaluation est depuis longtemps considérée comme fondamentale. Elle est conçue comme la vérification « par les pairs », organisés en structures d'évaluation indépendantes des gouvernements, que les institutions atteignent bien des standards de qualité partagés par la communauté universitaire. Les différentes contributions des conférences successives des ministres européens en charge de l'enseignement supérieur et de l'Union européenne elle-même le rappellent constamment et prioritairement. L'évaluation donne donc quelques clés de la reconnaissance mutuelle.

L'accroissement mondial du rythme de production des connaissances, celui des échanges et, plus spécifiquement, l'élargissement de l'Europe avec ses implications (harmonisation des diplômes, mobilité des enseignants, des chercheurs et des étudiants) créent de nouveaux besoins d'évaluation.

Face à ce changement d'échelle, le CNE ne pouvait échapper à une réflexion de fond sur son objet même et sur ses méthodes pour conférer à ses activités l'indispensable crédibilité internationale que requiert aujourd'hui l'enseignement supérieur.

Dans cette perspective, il a engagé une double démarche qui associe ***une redéfinition de ses protocoles d'évaluation et une organisation nouvelle de ses propres procédures d'assurance qualité interne***. En ce qui concerne l'évaluation institutionnelle, le CNE a mis en chantier, en concertation avec l'IGAENR, un *« **Livre des références** »* de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur. La référence est conçue comme l'énoncé d'une exigence permettant de garantir la meilleure qualité dans l'accomplissement d'une des missions de l'enseignement supérieur. Elle explicite préalablement ce qu'on est en droit d'attendre d'un établissement, à un moment donné, pour satisfaire aux critères essentiels de qualité. Il appartient alors à

l'établissement, dans l'exercice de son autonomie propre et en tenant compte de ses spécificités, de faire la preuve qu'il répond aux exigences référentielles sur lesquelles se fonde la méthode évaluative.

Cette démarche innovante, pratiquée depuis peu d'années par diverses agences françaises et étrangères, permet de solliciter davantage ***la pratique de l'auto-évaluation*** des établissements. Elle implique, en effet, que les établissements soient en mesure de constituer leurs propres tableaux de bord et de les utiliser dans une démarche organisationnelle dynamique d'évaluation interne et de pilotage, conditions nécessaires à une véritable démarche d'assurance qualité.

Au-delà de ses effets sur les établissements eux-mêmes, cette démarche doit conduire à un bénéfice collectif en termes de meilleur retour d'information.

Malgré la progression spectaculaire du nombre des consultations effectuées sur le site internet du Comité, il est clair en effet que le volume des rapports (une centaine de pages, voire davantage) limite l'atteinte de l'objectif souhaité : la plus grande diffusion et le nécessaire caractère public de l'évaluation.

Cette nouvelle méthodologie permettra tout d'abord ***une réduction des délais de réalisation des évaluations***, et donc un retour plus rapide vers les premiers bénéficiaires : établissements, tutelle, partenaires régionaux et locaux.

Elle permettra aussi ***une meilleure lisibilité***, en favorisant des rapports plus synthétiques mieux à même de servir de base d'information aux universités, à leurs partenaires institutionnels, aux étudiants, et, plus largement, au grand public intéressé par l'enseignement supérieur.

Elle comprendra en outre ***une démarche systématisée de suivi des recommandations***, tant auprès des établissements qu'auprès du ministère.

Dans ce contexte revu, ***le rythme souhaitable des évaluations paraît être de six ans***.

Toutes ces évolutions sont essentielles non seulement au plan national, mais aussi au plan international. C'est en effet une des missions du CNE que de fournir, dans le paysage international, une lecture claire de la qualité des établissements français.

La démarche d'assurance qualité interne qui est actuellement entreprise comporte aussi une évaluation externe de l'activité propre du CNE.

À cet égard, et pour conforter son rôle d'autorité technique en matière d'évaluation de l'enseignement supérieur, celui-ci s'est déjà doté *d'**un comité technique composé de personnalités extérieures***, essentiellement

de chercheurs expérimentés dans les domaines de la sociologie, de l'expertise et de la pratique de l'évaluation. À partir de la création de ce comité technique, l'objectif est de constituer, dans le périmètre du CNE, un socle de compétences indispensables en matière de méthodologie couvrant l'ensemble des champs de l'évaluation : institutionnelle, formations disciplinaires, filières, politiques de recherche.

Dans le même esprit, le CNE a multiplié les contacts avec les agences étrangères d'évaluation et leurs réseaux, en Europe et hors d'Europe. Un travail d'***analyse comparative des pratiques d'évaluation*** en fonction des situations nationales a commencé. Il se poursuivra dans les prochaines années et il doit déboucher à court terme sur des formes plus étroites de coopération en vue d'***une reconnaissance mutuelle des agences***, élément fort d'une politique à plus long terme de reconnaissance mutuelle des institutions et des formations en Europe et dans le monde.

Bien entendu, le travail entrepris fera l'objet de développements ultérieurs et de consultations avec l'ensemble des partenaires de l'évaluation, au sens le plus large, c'est-à-dire sur les plans national et international.

S'engager résolument dans l'espace européen

Ce rapport a montré que, si le changement d'échelle des questions d'évaluation a un impact direct sur l'organisation interne du CNE et sur ses procédures, il lance aussi de nouveaux défis à l'ensemble de l'enseignement supérieur français. Certains sujets ont bénéficié, dans les propositions précédentes, d'analyses appropriées et de recommandations spécifiques. Les propositions qui suivent sont consacrées à l'analyse synthétique des grands axes de l'évolution attendue des pratiques de l'évaluation dans les prochaines années.

Dans ses prochaines campagnes d'évaluation, le CNE examinera si les contrats quadriennaux visent notamment à ***renforcer*** de façon très substantielle ***le niveau d'organisation de la fonction internationale dans les universités, en particulier dans sa dimension européenne***, et celui des ressources humaines et financières qui lui sont affectées. Il en évaluera les réalisations.

Il devrait pouvoir aussi ***susciter des études***, à mener par des équipes de recherche dans le champ de ses compétences (suivi de ses évaluations dans les établissements et au ministère, pratique de l'auto-évaluation dans les établissements, comparaisons internationales, rapport coût/efficacité de l'évaluation), ce qui accroîtrait les ressources disponibles en informations stratégiques.

Le CNE suggère également que soit institué rapidement, en France, un dispositif spécifique doté d'une méthodologie transparente, chargé de

procéder à l'évaluation de la qualité des formations et d'en faire connaître les résultats. Cette étape précéderait la prise de décision d'habilitation des diplômes par le ministère. Un tel dispositif devrait également avoir la mission d'***accréditer*** des formations ne nécessitant pas l'habilitation d'un diplôme national, notamment ***des formations étrangères qui en feraient la demande*** (dont les formations émanant des zones francophones des différents continents). Le CNE est prêt à mettre sa capacité d'expertise, son expérience, son savoir-faire et sa crédibilité internationale au service d'une telle démarche.

En complément de ce développement de l'assurance qualité, il est nécessaire d'***assurer une présence plus affirmée et plus stratégique des établissements d'enseignement supérieur***, notamment des universités, dans la mise en cohérence de l'enseignement supérieur et de la recherche ***au plan européen***.

L'Europe de la connaissance, riche de ses traditions et de sa diversité culturelle, est en construction. Il devient donc particulièrement urgent d'aider fortement les universités et les grands établissements à ***mettre en place et développer des cellules de soutien***, à la fois scientifique et administratif, ***dans l'ensemble des champs couverts par les programmes internationaux***, dont le 6e PCRDT, en y affectant des effectifs et des compétences plus amples qu'aujourd'hui.

La mutualisation, favorisée par la mise en réseau de ces cellules, serait un apport précieux en matière de montage et de suivi de dossiers ou de projets de pilotage de réseaux européens ou internationaux. Les équipes françaises pourraient ainsi mieux se positionner en matière de *leadership* dans les programmes internationaux.

L'ensemble de ces dispositions et celles qui figurent dans le corps du rapport visent à améliorer les performances du pôle d'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche et, ainsi, à favoriser le rayonnement international de la France dans ce domaine.

Pour la réalisation de tels objectifs, les capacités d'intervention du CNE doivent être renforcées, eu égard au service à rendre et à la taille des institutions équivalentes dans les autres pays européens.

Dans la ligne de ces constats et de ces propositions, certaines évolutions justifieront probablement des analyses spécifiques auxquelles le CNE pourra contribuer. Ce sont :
– ***l'évolution des processus de contractualisation***, notamment au regard des transformations engagées dans le cadre de la décentralisation et de l'autonomie des établissements ;
– ***la mise en place, en France, des dispositifs de l'Espace européen de l'enseignement supérieur en lien étroit avec ceux de l'Espace européen de la recherche*** : ECTS, supplément de diplôme, coopérations, reconnaissance

des qualifications, en bref ce qui est connu sous le nom de L/M/D ; une attention particulière devra être portée aux difficultés rencontrées par les établissements et aux leviers qui seraient susceptibles d'être utilisés pour les surmonter ;
– ***l'évolution des politiques de site universitaire*** – qui concernent aussi bien les centres multi-universitaires que les sites délocalisés d'une ou plusieurs université(s) –, lesquelles doivent répondre à la fois à la nécessité d'un enracinement territorial et à celle d'une ambition internationale.

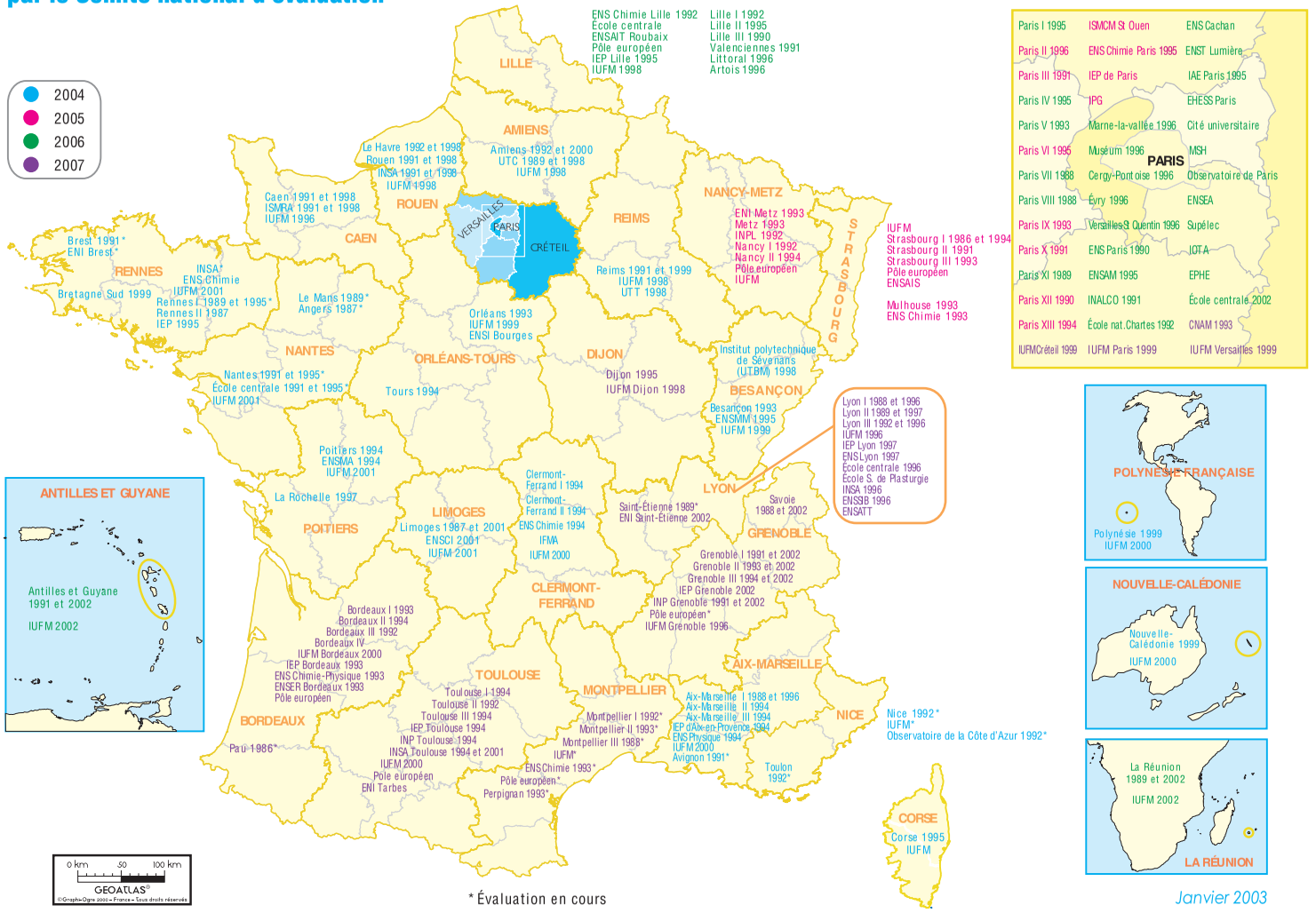
En définitive et pour conclure, depuis plus d'une dizaine d'années l'enseignement supérieur a considérablement évolué, plaçant les universités françaises dans une dynamique de responsabilité croissante. Parallèlement, l'évaluation est apparue non seulement comme la nécessaire contrepartie de l'exercice progressif de cette autonomie, mais aussi, pour chaque établissement, comme l'élément d'incitation à s'interroger lui-même sur sa situation, sur son avenir et sur les stratégies qu'il lui faut élaborer pour atteindre ses objectifs.

Cette autonomie universitaire affirmée s'accompagne d'une évolution de l'organisation politique qui lui associera, au cours des toutes prochaines années, dans le cadre de la nécessaire régulation nationale de l'État, un engagement plus avancé des collectivités territoriales, notamment des régions.

Cette nouvelle donne renforcera encore l'importance de l'évaluation et, s'il en était besoin, rendra raison avec davantage d'acuité de l'indépendance de l'instance à laquelle cette mission est confiée.

ANNEXES

Les établissements des vagues contractuelles 2004,2005, 2006 et 2007 et les dates de leurs évaluations réalisées par le Comité national d'évaluation



* Évaluation en cours

Janvier 2003

Annexe 2

Évaluations des universités : années de publication des rapports du CNE (1986-2000)

1986	Pau Strasbourg I (2e évaluation : 1994)
1987	Angers Limoges Rennes II
1988	Aix-Marseille I (2e évaluation : 1996) Lyon I (2e évaluation : 1996) Montpellier III Paris VII Paris VIII Savoie
1989	Lyon II (2e évaluation : 1997) Le Mans Paris XI Rennes I (2e évaluation : 1995) La Réunion Saint-Étienne UT Compiègne (2e évaluation : 1998)
1990	Lille III Paris XII
1991	Antilles-Guyane Avignon Brest Caen (2e évaluation : 1998) Grenoble I Nantes (2e évaluation : 1995) Paris III Paris X Reims (2e évaluation : 1999) Rouen (2e évaluation : 1998) Strasbourg II Valenciennes

1992	Amiens Bordeaux III Le Havre (2e évaluation : 1998) Lille I Lyon III (2e évaluation : 1996) Montpellier I Nancy I Nice Toulon Toulouse II
1993	Besançon Bordeaux I Grenoble II Metz Montpellier II Mulhouse Orléans Paris V Paris IX Perpignan Strasbourg III
1994	Aix-Marseille II Aix-Marseille III Bordeaux II Clermont-Ferrand I Clermont-Ferrand II Grenoble III Nancy II Paris XIII Poitiers Strasbourg I (1re évaluation : 1986) Toulouse I Toulouse III Tours
1995	Corse Dijon Lille II Nantes (1re évaluation : 1991) Paris I Paris IV Paris VI Rennes I (1re évaluation : 1989)

1996	Aix-Marseille I (1re évaluation : 1988) Artois Cergy-Pontoise Évry Littoral Lyon I (1re évaluation : 1988) Lyon III (1re évaluation : 1992) Marne-la-Vallée Paris II Versailles – Saint-Quentin-en-Yvelines
1997	Lyon II (1re évaluation : 1989) La Rochelle
1998	Caen (1re évaluation : 1991) UT Compiègne (1re évaluation : 1989) Le Havre (1re évaluation : 1992) Rouen (1re évaluation : 1991) UT Troyes
1999	Bretagne-Sud Pacifique Reims (1re évaluation : 1991)
2000	Amiens (1re évaluation : 1992)

Annexe 3-1

La vague A de contractualisation

En gras : les établissements dont l'évaluation a été retenue dans le programme 2001-2002
En italique : les établissements dont les rapports ont été publiés depuis 1999

Universités et autres EPSCP	Dernier rapport CNE	Autres établissements	Dernier rapport CNE
ACADÉMIE DE BORDEAUX			
Université Bordeaux I	1993	IEP Bordeaux	1993
Université Bordeaux II	1994	ENS chimie physique Bordeaux	1993
Université Bordeaux III	1992	ENSER Bordeaux	1993
Université Bordeaux IV	(1993 Bdx II)	Pôle européen	-
Université de Pau*	1986	*IUFM Aquitaine*	*2000*
ACADÉMIE DE DIJON			
Université de Dijon	1995	IUFM Bourgogne	1998
ACADÉMIE DE GRENOBLE			
Université Grenoble I	***2002***	***IEP Grenoble***	***2002***
Université Grenoble II	***2002***	***Pôle européen*** } ***Site universitaire de Grenoble***	***2002***
Université Grenoble III	***2002***	***IUFM Grenoble*** }	***2002***
INP Grenoble	***2002***	**ADU DA (GIP Drôme-Ardeche) ***	**-**
Université de Savoie	***2002***		
ACADÉMIES D'ÎLE-DE-FRANCE			
CNAM	1993	*IUFM Paris*	*1999*
		IUFM Créteil	*1999*
		IUFM Versailles	*1999*
ACADÉMIE DE LYON			
Université Lyon I	1996	IEP Lyon	1997
Université Lyon II	1997	École sup. plasturgie lyonnaise	-
Université Lyon III	1996	IUFM Lyon	1996
École centrale de Lyon	1996	ENSATT	-
ENSSIB	1996		

ENS lettres	-		
ENS Lyon	1997		
INSA de Lyon	1996		
Université de Saint-Étienne*	**1989**	***ENI de Saint-Étienne***	***2002***
ACADÉMIE DE MONTPELLIER			
Université Montpellier I*	1992	**ENS chimie de Montpellier***	1993
Université Montpellier II*	1993	**Pôle européen***	-
Université Montpellier III*	1988	**IUFM Montpellier***	-
Université de Perpignan*	1993		
ACADÉMIE DE TOULOUSE			
Université Toulouse I	1994	IEP Toulouse	1994
Université Toulouse II	1992	ENI de Tarbes	-
Université Toulouse III	1994	Pôle européen	-
INP de Toulouse	1994	*IUFM Toulouse*	*2000*
INSA de Toulouse	*2001*		

* Les rapports d'évaluation de ces établissements seront publiés en 2003

Annexe 3-2

La vague B de contractualisation

En gras : les établissements dont l'évaluation a été retenue dans le programme 2002-2003
En italique : les établissements dont les rapports ont été publiés depuis 1999

Universités et autres EPSCP	Dernier rapport CNE	Autres établissements	Dernier rapport CNE
ACADÉMIE D'AIX-MARSEILLE			
Université Aix-Marseille I	1996	IEP Aix-en-Provence	1994
Université Aix-Marseille II	1994	ENS physique	1994
Université Aix-Marseille III	1994	*IUFM Aix-Marseille*	*2000*
(Un rapport sur le site universitaire d'Aix-Marseille est paru en 2001)			
Université d'Avignon	1991		
ACADÉMIE D'AMIENS			
Université d'Amiens	*2000*	IUFM Amiens	1998
Université de technologie de Compiègne	1998		
ACADÉMIE DE BESANÇON			
Université de Besançon	1993	ENSMM de Besançon	1995
Université T. Belfort-Montbéliard	-	*IUFM Besançon*	*1999*
(Institut polytechnique de Sévenans en 1998)			
ACADÉMIE DE CAEN			
Université de Caen	1998	ISMRA	1998
		IUFM Caen	1996
ACADÉMIE DE CLERMONT-FERRAND			
Université Clermont-Ferrand I	1994	ENS chimie Clermont-Ferrand	1994
Université Clermont-Ferrand II	1994	IFMA	-
		IUFM Auvergne	*2000*
ACADÉMIE DE CORSE			
Université de Corte	1995	IUFM Corse	-
ACADÉMIE DE LIMOGES			
Université de Limoges	*2001*	*ENS de céramique industrielle*	*2001*
		IUFM Limousin	*2001*

ACADÉMIE DE NANTES			
Université de Nantes	1995	*IUFM Pays de la Loire*	*2001*
Université du Mans	1989		
Université d'Angers	1987		
École centrale de Nantes	1995		
ACADÉMIE DE NICE			
Université de Nice	1992	**Observatoire de la Côte d'Azur**	1992
Université de Toulon	1992	**IUFM Nice**	-
ACADÉMIE D'ORLÉANS-TOURS			
Université d'Orléans	1993	*IUFM Orléans-Tours*	*1999*
Université de Tours	1994	ENSI de Bourges	-
ACADÉMIE DE POITIERS			
Université de Poitiers	1994	ENSMA	1994
Université de La Rochelle	1997	*IUFM Poitou-Charentes*	*2001*
ACADÉMIE DE REIMS			
Université de Reims	*1999*	IUFM Reims	1998
Université de technologie de Troyes	1998		
ACADÉMIE DE RENNES			
Université Rennes I	1995	**ENS chimie de Rennes**	-
Université Rennes II	1987	**IEP de Rennes**	1995
INSA de Rennes	-	*IUFM Bretagne*	*2001*
Université de Brest	1991	**ENI de Brest**	-
Université Bretagne-Sud	***1999***		
ACADÉMIE DE ROUEN			
Université de Rouen	1998	IUFM Rouen	1998
INSA de Rouen	1998		
Université du Havre	1998		
PACIFIQUE			
Université de Nouvelle-Calédonie	*1999*	*IUFM du Pacifique*	*2000*
Université de Polynésie française	*1999*		

Annexe 3-3

Les vagues C et D de contractualisation

En gras : les établissements dont l'évaluation a été retenue dans le programme 2001-2002
En italique : les établissements dont les rapports ont été publiés depuis 1999

	Universités et autres EPSCP	Dernier rapport CNE	Autres établissements	Dernier rapport CNE
	ACADÉMIE DE PARIS			
C	Université Paris II	1996	ENS chimie de Paris	1995
	Université Paris III	1991		
	Université Paris VI	1995		
	Université Paris VII	1988		
	Université Paris IX	1993		
	IEP Paris	-		
	Institut de physique du globe	-		
D	Université Paris I	1995	Cité universitaire internationale	-
	Université Paris IV	1995	IAE de Paris	1995
	Université Paris V	1993	Maison des sciences de l'homme	-
	ENSAM	1995	ESTP Paris	-
	INALCO	1991	Centre de formation des journalistes	-
	École nationale des chartes	1992	(rappel : IUFM vague A)	
	EHESS	-		
	EPHE	-		
	Observatoire de Paris	-		
	ENS Ulm	1990		
	(rappel : CNAM vague A)	-		
	ACADÉMIE DE CRÉTEIL			
C	Université Paris VIII	1988	ENS Louis-Lumière	-
	Université Paris XII	1990		
	Université Paris XIII	1994		
	ISMCM Saint-Ouen	-		
D	ENS Cachan	-	(rappel : IUFM vague A)	
	Université de Marne-la-Vallée	1996	Polytechnicum	-

	ACADÉMIE DE VERSAILLES			
C	Université Paris X	1991		
D	Université Paris XI	1989	Supelec	-
	Université de Cergy-Pontoise	1996	IOTA	-
	Université d'Évry	1996	ENSEA Cergy	-
	Université de Versailles-Saint Quentin	1996	(rappel : IUFM vague A)	
	École centrale Paris	***2002***		
	ACADÉMIE DE LILLE			
D	Université Lille I	1992	Pôle européen	-
	Université Lille II	1995	ENS chimie de Lille	1992
	Université Lille III	1990	École sup. commerce de Lille	-
	École centrale de Lille	-	ENSAIT Roubaix	-
	Université de Valenciennes	1991	IEP Lille	1995
	Université d'Artois	1996	IUFM Nord – Pas-de-Calais	1998
	Université du Littoral	1996		
	ACADÉMIE DE NANCY-METZ			
C	Université Nancy I	1992	Pôle européen	-
	Université Nancy II	1994	IUFM de Nancy-Metz	-
	INP Lorraine	1992		
	Université de Metz	1993	ENI de Metz	1993
	ACADÉMIE DE STRASBOURG			
C	Université Strasbourg I	1994	Pôle européen	-
	Université Strasbourg II	1991	IUFM de Strasbourg	-
	Université Strasbourg III	1993	BNU	-
	ENSAIS	-		
	Université de Mulhouse	1993	ENS chimie de Mulhouse	1993
	ACADÉMIE D'ANTILLES-GUYANE			
D	***Université d'Antilles-Guyane*** (Martinique, Guadeloupe, Guyane)	***2002***	***IUFM d'Antilles-Guyane*** (Martinique, Guadeloupe, Guyane)	***2002***
	ACADÉMIE DE LA RÉUNION			
D	***Université de la Réunion***	***2002***	***IUFM de la Réunion***	***2002***

Annexe 4

Le site internet du Comité national d'évaluation

Créé en juin 1996, le site internet du CNE (http://www.cne-evaluation.fr) met en ligne plus de cent rapports d'évaluation (d'établissement, disciplinaires ou thématiques) téléchargeables au format PDF et l'intégralité de ses autres publications : *Profil* (55 numéros), *Bulletin* (34 numéros), rapports au président de la République. En outre, chaque internaute peut consulter les guides méthodologiques envoyés aux établissements pour réaliser leur évaluation interne.

En 2001 et 2002, le site a connu un essor spectaculaire avec plus de 200 000 visiteurs, soit plus de 8 000 par mois, environ 100 000 téléchargements de publications (rapports d'évaluation, *Bulletin*, *Profil*). Cet intérêt pour le site internet du Comité s'est amplifié en juillet 2002 avec la mise en ligne d'une nouvelle maquette. En six mois, 50 000 visiteurs différents ont déjà pris connaissance des nouvelles fonctionnalités du serveur, qui s'est enrichi d'un moteur de recherche interne et de nouveaux menus facilitant la navigation à l'intérieur du site.

Ainsi, chaque jour, 400 à 500 visiteurs distincts, dont 70 % sont français, se connectent. Une analyse précise des passages sur le site montre que la partie relative aux publications demeure la plus consultée, juste devant la présentation générale du Comité et les programmes d'évaluation en cours.

Certains rapports ont déjà été téléchargés à plus de 1500 exemplaires, principalement ceux relatifs à des thématiques précises (les mathématiques appliquées, le rapport transversal sur les IUFM, la pharmacie, le site d'Aix-Marseille...). Le nombre de téléchargements demeure largement lié à la publicité faite au rapport d'évaluation, grâce notamment aux conférences de presse organisées par le CNE (les mathématiques appliquées, l'École centrale de Paris...) et au relais assuré par l'établissement sur son propre site.

Par ailleurs, la mise en ligne des guides méthodologiques et l'affichage du déroulement des programmes d'évaluation en cours ont suscité un intérêt réel de la part des établissements, développant ainsi le nombre des connections. En 2002, certains anciens rapports d'établissements, et tout particulièrement ceux dont le CNE a réalisé une seconde évaluation (Grenoble I-II-III, INPG, la Réunion, Antilles-Guyane...), ont été téléchargés chaque mois à environ cent exemplaires.

Enfin, le site possède un caractère international : il propose la présentation de ses missions, activités et méthodes en quatre langues (anglais, allemand, espagnol et italien) pour répondre aux nombreuses visites des internautes étrangers (originaires d'environ cent pays différents).

Annexe 5

Quelques exemples de recommandations formulées par le CNE

Les établissements de l'académie de Grenoble

L'université Grenoble I

1) Clarifier les niveaux de responsabilité et rechercher des modes de travail qui permettent de mieux associer les composantes et les conseils à la mise en place de la politique de l'établissement.

2) Trouver une structuration interne plus efficace et plus lisible. Cela vaut tout particulièrement pour les UFR. La réflexion sur une redéfinition de leurs contours doit favoriser la politique interdisciplinaire et leur implication dans la recherche.

3) Mieux expliciter les missions des coordinateurs pour la recherche afin de leur conférer une plus grande autorité.

4) Poursuivre l'ambitieuse politique de site engagée, avec le double souci de renforcer le couplage entre recherche et formation, et de respecter les équilibres entre sites et disciplines. Pour ce faire, associer à la fois l'INPG et les organismes de recherche, notamment pour l'équilibre Polygone/ Saint-Martin d'Hères.

5) S'affirmer dans le projet MINATEC [1] par une politique volontariste de définition de nouveaux enseignements et le soutien à une recherche performante dans le domaine des nanosciences, et participer à une meilleure coordination entre tous les partenaires.

6) Retrouver, pour le secteur mécanique, une ambition par la définition de projets propres ou interdisciplinaires, visibles et de poids.

7) Poursuivre les « bonnes pratiques » trouvées pour l'évaluation des enseignements et pour le suivi des étudiants, mieux prendre en compte l'attente étudiante envers les services.

1. Micro et nanotechnologies.

8) Rechercher avec l'INPG toutes les synergies permettant de construire une politique de recherche, de formation et de valorisation plus cohérente et plus ambitieuse.

L'université Grenoble II

1) Conforter le pilotage de l'université par l'adhésion de l'ensemble de la communauté à sa politique, le développement des outils de pilotage, la gestion prévisionnelle des emplois et une meilleure ventilation de ses moyens.

2) Développer la cohésion de l'établissement par l'incitation à s'investir dans l'université, la recomposition de certaines disciplines, notamment l'économie, et un meilleur partage des responsabilités entre centre et composantes.

3) Valoriser davantage les atouts de la pluridisciplinarité.

4) Trouver un bon équilibre entre les formations générales et les formations professionnalisantes. Bien assurer leurs positionnements, leurs interactions et mettre en place des services d'appui modernisés.

5) Intensifier l'ouverture et les relations avec les universités du site, notamment dans les actions interuniversitaires (TICE [1], GRECO [2]), la collaboration avec l'université Stendhal et le développement de la MSH [3].

6) Repenser la politique de formation continue à l'échelle de l'établissement.

L'université Grenoble III

1) Mieux structurer l'offre de formation en maîtrisant le nombre et la diversité des unités d'enseignement.

2) Mieux assurer l'information des étudiants par une politique coordonnée de la communication interne et la diffusion à temps des modalités de contrôle des connaissances.

3) Avoir pour souci prioritaire l'insertion professionnelle (par exemple, préparer aux métiers du livre et du patrimoine) et assurer un véritable suivi des cohortes.

4) Créer un service commun d'enseignement à distance.

5) Remédier à la chute des effectifs de 3e cycle en définissant des projets attractifs et en réintégrant la perspective historique et philosophique.

1. Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement.
2. Grenoble campus ouvert.
3. Maison des sciences de l'homme.

6) Renforcer la coopération interuniversitaire pour mieux faire vivre le secteur des sciences humaines et sociales en recherche et formation.

7) Refonder la Maison des langues et cultures et se positionner dans la Maison des sciences de l'homme.

8) Réduire le nombre des revues et les gérer dans le même service que les ouvrages.

9) Maîtriser les ressources humaines : gestion et résorption des emplois précaires, prospective pour le renouvellement des postes d'enseignant chercheur, réduction des heures complémentaires.

10) Réduire le nombre des commissions et des invités aux conseils.

11) Rechercher, notamment pour le département STIC, une meilleure interaction avec le CNRS.

L'Institut d'études politiques de Grenoble

1) Ne pas dériver vers une sorte de faculté des sciences politiques et garder un bon équilibre entre les composantes de l'IEP, diversifier les recrutements et maintenir la solidité des liens avec l'UPMF.

2) Maîtriser la réforme du diplôme par un suivi attentif des résultats, ménager des possibilités de sortie à plusieurs niveaux, développer des enseignements pour les préparations aux concours, accroître la formation continue diplômante et assurer des évolutions thématiques.

3) Trouver sa place et son rôle dans une perspective d'aire régionale d'intervention (le grand Sud-Est) et clarifier la situation des IEP de province par rapport à l'IEP de Paris.

4) Poursuivre et amplifier l'action engagée pour une ouverture vers les universités et les autres centres de formation supérieure en Europe.

L'Institut national polytechnique de Grenoble

1) Donner encore plus de consistance à l'établissement par rapport aux écoles. Ceci peut se faire en poursuivant dans la voie d'une organisation en départements d'enseignement et de recherche, aux contours clarifiés.

2) Que l'établissement et le ministère trouvent dans le cadre contractuel l'ajustement des emplois et des projets de développement qui les justifient.

3) Prendre en charge le problème des vacataires engagés sur ressources propres, dont le coût pèse sur le budget.

4) En matière de formation, élaborer une politique d'établissement cohérente et harmonisée (langues, informatique, horaires...).

5) Faire de la connaissance des débouchés un axe stratégique de l'établissement.

6) Prendre la mesure des évolutions des choix de formation des élèves reçus au concours pour les différentes filières, et réfléchir aux remèdes.

7) Bien positionner l'INPG dans le développement de MINATEC, notamment par ses formations et ses axes de recherche, et participer à une meilleure coordination entre tous les partenaires.

8) Faire que le transfert sur le Polygone d'une partie de l'INPG ne détruise pas les cohérences scientifiques et laisse des possibilités de développement sur le campus de Saint-Martin d'Hères.

9) Donner à la filiale INPG-Entreprise SA toute l'envergure nécessaire.

10) Rechercher avec l'UJF toutes les synergies permettant de construire une politique de recherche, de formation et de valorisation plus cohérente et plus ambitieuse.

L'université de Savoie

1) Promouvoir le contrat comme instrument de pilotage.

2) Renforcer les cohérences internes.

3) Améliorer la connaissance que l'université a d'elle-même par un ensemble cohérent d'informations.

4) Moderniser la gestion à travers des procédures qui améliorent son efficacité et sa transparence.

5) Affirmer la maîtrise de son développement local et formaliser, à travers des conventions, les relations partenariales.

6) Conforter une position stratégique dans l'Arc alpin à partir d'une réflexion sur le site d'Archamps.

7) Améliorer la cohérence interne de l'offre de formation ; s'attacher au suivi des diplômés et à l'organisation des stages et des relations avec les entreprises.

8) Mieux connaître ses étudiants pour mieux les accueillir : notamment, créer un observatoire de la vie étudiante, poursuivre l'évaluation de l'enseignement et en tirer les conséquences.

9) Inscrire l'activité internationale dans une démarche d'établissement.

10) Définir les axes d'une politique scientifique : notamment, poursuivre et généraliser la demande de regroupement des unités de recherche en fonction des axes scientifiques prioritaires clairement définis, se donner les moyens de connaître et gérer la recherche contractuelle.

11) S'engager dans l'Institut de la montagne, à la fois chance et défi pour le développement de l'université.

Le site universitaire de Grenoble

1) Les universités doivent prendre toutes mesures susceptibles d'améliorer leur attractivité auprès des étudiants des différents cycles, notamment de ceux originaires de l'académie.

2) Se mobiliser pour la mise en place d'une politique concertée de recrutement des professeurs et chercheurs, de portée pluri-annuelle.

3) Améliorer la qualité de la vie étudiante, notamment en matière de logement, de transports, et de participation étudiante au gouvernement des universités et de leurs composantes.

Des structures de l'enseignement supérieur se développant le long de l'Axe sud, il faudrait remédier à l'absence d'équipement et d'accompagnement de la vie étudiante dans cette zone urbaine.

4) Clarifier le rôle futur des différentes structures de coopération.

Le rôle du Pôle européen apparaît positif. La durée du mandat de ses présidents devrait être allongée.

5) Valoriser tous les atouts des universités grenobloises pour une formation en langues destinée aux non-spécialistes plus vigoureuse et attractive.

6) Donner au projet GRECO l'organisation structurelle lui assurant crédibilité et efficacité.

7) Pour la formation continue, optimiser le choix du double réseau des services d'établissement et des Maisons de la formation continue à vocation interuniversitaire.

8) Mettre en place les instances de pilotage et de coordination nécessaires à la communication électronique dans le domaine de la documentation.

9) Donner au site de Grenoble une véritable stratégie d'internationalisation commune en soutenant la Maison de l'international et en assurant un suivi à partir d'un tableau de bord.

10) Éclaircir la situation des disciplines dans le contexte interuniversitaire, leur intrication et leur complémentarité, et réfléchir à la composition institutionnelle la plus favorable à l'innovation et au développement.

11) Un « contrat de développement et de coopération » commun aux établissements, signé avec le ministère en même temps que les contrats quadriennaux, traduirait une coopération réussie et innovante.

L'université de Limoges

1) Doter l'université de services centraux, et clarifier les rôles respectifs de ces services et des services des composantes.

2) Ouvrir de manière plus volontariste ses postes d'enseignant chercheur au recrutement externe.

3) Remédier au manque de coordination flagrant entre certaines bibliothèques d'UFR et le service commun de documentation.

4) Adapter comportements, structures et procédures aux outils de gestion en y intégrant des étapes de discussion et de concertation.

5) Ne pas nécessairement multiplier les formations pour tenter d'enrayer le déclin des effectifs.

6) Développer le suivi des parcours et de l'insertion professionnelle, et l'intégrer aux décisions prises en matière de formation.

7) Mettre en œuvre l'évaluation des enseignements.

8) Développer la validation des acquis.

9) Poursuivre la structuration des instituts fédératifs. Trop d'équipes sont encore dispersées.

10) Renforcer les liens avec l'INSERM.

11) Renforcer, grâce au rattachement de l'ENSCI à l'université, la cohérence du pôle matériaux et le développement d'actions communes.

12) Porter davantage d'attention à la vie étudiante.

Annexe 6-1

Exemple de fiche descriptive présentant les formations d'une université en mathématiques appliquées

Les mathématiques appliquées dans l'établissement

Le département de mathématiques occupe un bâtiment récent, agréable et fonctionnel, qui offre toutes les commodités pour la recherche comme pour l'enseignement. On notera tout particulièrement une bibliothèque de recherche dont l'architecture et l'organisation sont tout à fait remarquables. La présence sur le site d'écoles d'ingénieurs constitue pour le département de mathématiques un atout important et offre de nombreuses possibilités de collaboration et d'ouverture.

Le département de mathématiques comprend 62 enseignants et enseignants chercheurs (dont trois vacataires) : 16 PR [1], 24 MC [2] de 25e section ; 7 PR, 7 MC de 26e section ; 1 PR de 27e section ; 4 du second degré. On notera (c'est historique) la majorité d'enseignants en 25e section, tant au niveau des professeurs que des maîtres de conférences. 18 autres enseignants chercheurs (1 PR et 7 MC en 26e section et 10 du second degré) sont répartis dans d'autres composantes de l'université.

Le département offre une licence/maîtrise, *a priori* indifférenciée mais dont l'articulation permet de retrouver une structure de MIM, un DESS et un DEA. À côté de ces formations, les enseignants interviennent en DEUG MIAS, SM et STPI, en préparation aux CAPES interne et externe, et à l'agrégation.

Les moyens informatiques constituent l'un des problèmes majeurs pour le département, tant au niveau des matériels que des locaux. La salle banalisée ouverte aux étudiants sert aussi bien en licence/maîtrise qu'en DESS. L'aménagement et l'équipement d'un local dédié au seul DESS paraît tout à fait indispensable.

1. Professeurs des universités.
2. Maîtres de conférences.

Le corps enseignant du département participe de manière significative à d'autres formations de l'université (DEUG sciences de la vie, diverses licences, IUP, DESS et écoles d'ingénieurs).

Les filières de mathématiques appliquées

La maîtrise de mathématiques, option mathématiques appliquées

La licence/maîtrise est organisée de façon à offrir à l'étudiant plusieurs possibilités d'orientation. En licence, l'étudiant doit suivre quatre unités d'enseignement (UE) obligatoires en algèbre, calcul différentiel, calcul intégral et analyse complexe et une UE d'anglais, également obligatoire, trois UE optionnelles parmi six UE proposées en géométrie, probabilités, analyse numérique, informatique, algorithmique et formation des maîtres. En maîtrise, il doit suivre deux UE obligatoires en analyse réelle et complexe et distributions et équations fondamentales de la physique, quatre UE optionnelles parmi douze proposées dont cinq en mathématiques appliquées et une en informatique.

L'étudiant doit réaliser un projet ou mémoire (un tiers environ des projets de maîtrise sont plutôt appliqués).

Une maîtrise de type MIM n'est pas clairement affichée, mais, en analysant le contenu des UE, il est tout à fait possible pour un étudiant de choisir une orientation vers les mathématiques de type mathématiques appliquées.

En licence, les effectifs sont de l'ordre de cent cinquante étudiants, dont un tiers s'oriente vers les mathématiques appliquées. En maîtrise, l'effectif global est de l'ordre de quatre-vingts étudiants. Les orientations après une maîtrise de ce type sont naturellement le CAPES, l'agrégation ou le DEA de manière générale, et, pour une partie, le DESS. Comme en MIM, il semble qu'il y ait peu ou pas d'entrées dans la vie active à l'issue de cette formation.

L'informatique apparaît dans les deux modules proposés en licence ainsi que dans un module proposé en maîtrise. Ces enseignements étant optionnels, il est difficile de cerner le poids qu'ils représentent dans la formation.

L'ouverture vers l'extérieur apparaît dans le cadre des mémoires ou projets de maîtrise proposés et encadrés, ou co-encadrés, par des chercheurs d'autres laboratoires de l'université ou extérieurs (automatique, chimie...).

Il n'y a pas d'enseignement de langue étrangère en maîtrise, mais il en existe en licence.

Analyse de la partie mathématiques appliquées de la maîtrise

Organisation globale de la formation : – diversité : analyse numérique, probabilités, statistique – originalité : rien à signaler – attractivité : normale **Informatique** : – formation à l'informatique : très insuffisante – projets d'informatique : insuffisants – articulation avec la formation : insuffisante	**Ouverture sur l'extérieur et l'extra-académique** : – stages : non – intervenants professionnels : non – langues étrangères : non – autres disciplines, modélisation et études de cas : non

Points forts	Points faibles
Qualité des enseignements proposés	Pas de cursus MIM clairement identifié Insuffisance en informatique : enseignements, matériels, locaux Pas de stage

Le DESS d'ingénierie mathématique

Le DESS comporte deux options : calcul scientifique (CS) et aide à la décision (AD). Le programme des enseignements est composé d'un tronc commun comprenant 180h d'informatique, 30h d'anglais et 195h de mathématiques appliquées où l'on retrouve les thèmes suivants : compléments d'analyse numérique, optimisation non linéaire, recherche opérationnelle, modélisation stochastique et applications, introduction aux méthodes d'analyse de données. Le programme spécifique à l'option AD (195h) comporte les enseignements suivants : statistique, finance, gestion de production, réseaux de neurones, utilisation de logiciels. Le programme spécifique à l'option CS (195h) comporte les enseignements suivants : EDP, différences finies, mécanique des fluides et des milieux déformables, méthodes multigrilles. Une évolution vers une troisième option (mathématiques financières) est actuellement en projet.

Le recrutement est ouvert sur l'extérieur. L'effectif oscillait autour d'une quinzaine d'étudiants mais, en 1999-2000, il est passé à vingt-sept. Sur ces vingt-sept étudiants, 50 % proviennent de la maîtrise locale et 50 % de maîtrises MIM extérieures. On observe, comme un peu partout en France, un certain déclin du nombre d'étudiants dans l'option calcul scientifique. Les étudiants sortants de la filière AD trouvent très rapidement un emploi dans les banques, sociétés d'assurances et autres. Les étudiants de l'option CS sont recrutés surtout pour leur compétence en informatique.

L'informatique est essentielle puisqu'elle représente 50 % des enseignements du tronc commun et des enseignements complémentaires de chaque option.

À partir de la mi-avril, le programme est suivi d'un stage de trois mois au minimum, en entreprise ou dans un laboratoire extérieur, avec soutenance du mémoire en septembre. Les étudiants trouvent eux-mêmes leur stage à partir de listes proposées. Le redoublement n'est pas autorisé. Les stages se font en entreprise, banque, société d'assurances... Un forum est organisé chaque année avec des entreprises et quelques conférences sont données par des industriels dans les divers DESS.

Analyse du DESS

Organisation globale de la formation : – diversité : option calcul scientifique et option aide à la décision – originalité : contenu, tout particulièrement pour l'option aide à la décision – attractivité : très bonne – contexte régional : rien à signaler **Informatique** : – formation à l'informatique : excellente – projets d'informatique : suffisants – articulation avec le DESS : excellente **Liens avec la recherche** : – thèmes de recherche en relation avec le DESS : EDP, probabilités dans le cadre de projets INRIA	**Débouchés de la formation** : – suivi des diplômés : non – effectivité des débouchés : très bonne – association d'anciens : non – aide à l'insertion : non **Ouverture sur l'extérieur et l'extra-académique** : – stages : obligatoires (trois mois minimum) – intervenants professionnels : oui (quelques-uns) – langues étrangères : oui (30 h) – autres disciplines, modélisation et études de cas : mécanique en calcul scientifique – formation continue : non

Points forts	Points faibles
Très bonne organisation de la formation avec une part essentielle en informatique Dynamisme de l'équipe enseignante Débouchés rapides sur le monde du travail	Matériels et locaux informatiques Trop faible implication des professionnels dans l'enseignement

Le DEA de mathématiques

Le DEA de mathématiques est composé de deux filières : l'une de mathématiques pures et l'autre de mathématiques appliquées. La filière MA repose sur les équipes EDP et probabilités. Au premier semestre, les étudiants suivent deux modules obligatoires, de contenu assez constant dans le temps : problèmes d'évolution et semi-groupes, mouvement brownien et intégrales stochastiques. Au second semestre, ils choisissent, selon leur orientation future en thèse, deux modules en EDP ou deux modules en probabilités.

Les effectifs sont, comme un peu partout en France, très faibles : quatre en 1996-1997, huit en 1999-2000. Les étudiants sont essentiellement issus de la maîtrise locale et, étant donné l'effectif très réduit, invités à poursuivre après le DEA en thèse. Un effort a été fait pour attirer plus d'étudiants des écoles d'ingénieurs voisines.

L'informatique n'apparaît quasiment pas dans la formation, mais est peut-être présente dans la préparation des mémoires de DEA.

Le mémoire de DEA se déroule en général au sein du laboratoire, et parfois dans un laboratoire de grande entreprise.

Analyse du DEA

Organisation globale de la formation : – originalité : tronc commun en EDP et probabilités – attractivité : insuffisante **Débouchés de la formation dans les deux dernières années** : – nombre de poursuites en thèse : 15 sur 16 – nombre total de diplômés : 16 – nombre d'entrées dans la vie active : 1	**Diversification de la formation** : – utilisation de l'outil informatique : négligeable – stages extérieurs au laboratoire : parfois – disciplines non mathématiques : non **Liens avec la recherche** : – équipes de recherche en relation avec, le DEA : équipe de mathématiques appliquées, INRIA – interventions dans d'autres DEA : non

Points forts	Points faibles
Excellentes conditions de travail Qualité et disponibilité de l'encadrement	Effectifs réduits Peu d'ouverture extérieure

Les liens avec la recherche

Le laboratoire commun université-CNRS est structuré en six équipes de recherche dont deux relèvent des mathématiques appliquées :
– équations aux dérivées partielles ;
– probabilités et statistique.

Les thèmes affichés sont en correspondance étroite avec, d'une part, l'option calcul scientifique, d'autre part, l'option aide à la décision du DESS. Les membres de ces deux équipes interviennent directement dans les enseignements, l'encadrement et la recherche de stages. À noter le lien particulier avec l'INRIA.

Conclusion

Les formations de mathématiques appliquées de l'université sont de très bonne qualité et reposent sur un potentiel d'enseignants chercheurs excellent, avec une très bonne entente entre mathématiciens « purs » et

mathématiciens « appliqués ». On notera en particulier les excellentes performances du DESS. La composante est globalement très dynamique et a des projets ambitieux et intéressants (projet IUP math-info, licence pluridisciplinaire, trois options de DESS). Elle doit toutefois cerner leurs implications sur les formations existantes.

Il paraît nécessaire, au niveau du DEA, de poursuivre les efforts pour un recrutement plus large et une plus grande ouverture vers le monde extra-universitaire.

La composante doit être encouragée et aidée, tout particulièrement dans le domaine du matériel et des locaux pour l'informatique.

Analyse transversale

Organisation globale de la formation : – filière en MA dès la licence : non – continuité des programmes MIM-DESS : faible – continuité des programmes MIM-DEA : faible – évaluation des formations de MA par les étudiants : non	**Équipement et logistique** : – équipement informatique : insuffisant – gestion du parc informatique : insuffisante en 1er et 2e cycles – moyens en secrétariat : corrects – moyens en bibliothèque : satisfaisants
Ouverture sur l'extérieur et l'extra-académique : – liens avec les milieux socio-professionnels : non – liens avec les autres disciplines : normaux – ouverture sur l'international : inexistante	**Implication des enseignants** : participation active

Éléments d'actualisation : création prochaine d'un IUP mathématiques et d'un DESS comportant une option mathématiques pour la finance.

Annexe 6-2

Conclusions sur les mathématiques appliquées (conclusions globales pour l'ensemble des formations)

Points forts	Points faibles	Recommandations
• Riche diversité des applications		
• Excellente dynamique sur le terrain de la formation	• Taux de réussite trop faibles en licence, maîtrise et DEA	• Réfléchir aux mesures à prendre ; les taux sont insatisfaisants à ce stade de la formation
• Bonne intégration de l'informatique à la formation	• Absence de formation continue	
	• Stages intégrés un peu courts en moyenne ; devraient être égaux ou supérieurs à trois mois	• Augmenter la pratique et la durée des stages ; interventions plus systématiques de professionnels • Prendre en compte le suivi et l'encadrement dans le service des enseignants
	• Faible proportion féminine	
	• Absence de mathématiques appliquées dans la formation des enseignants de mathématiques	• Introduire cette formation aux épreuves du CAPES de mathématiques comme à l'agrégation
	• Manque de moyens humains pour la gestion des parcs informatiques	• Augmenter de façon substantielle
	• Trop peu de sensibilisation aux applications des mathématiques dès le 1er cycle	• Introduire cette sensibilisation
	• Mauvaise information des jeunes sur les débouchés des mathématiques	• Informer les conseillers d'orientation des possibilités professionnelles des mathématiques
	• Trop faible développement dans les écoles d'ingénieurs	
	• Dans les universités, les mathématiques de service ne sont pas enseignées par des mathématiciens	• Accroître les interventions des mathématiciens dans les formations des autres disciplines, notamment pour les applications

Points forts	Points faibles	Recommandations
• Succès des DESS et de la professionnalisation à bac + 5		• Accroître cependant la lisibilité des programmes de DESS
• Bonne répartition des DESS sur le territoire national	• DEA trop « parisiens », faibles effectifs dans les DEA de province	• Tenir compte, dans la formation, de la demande importante en statistiques et probabilités
Brassage interuniversitaire au passage à bac + 5		
• Bonne synergie avec la recherche tournée vers les applications	• Absence de flux MIM->DEA	
	• Pas d'étude de débouchés après le DEA, le DESS ou le doctorat	• Mettre en place des structures pour le suivi du devenir des étudiants ; bien intégrer les associations d'anciens étudiants à la qualité de la filière
	• Absence de sortie dans la vie active à bac + 4, y compris pour les IUP	
	• Formation à la modélisation et aux études de cas insuffisante à bac + 5	

Annexe 7

Florilège des réponses de quelques présidents ou directeurs d'établissement publiées dans les rapports du CNE

Réflexion sur la démarche d'évaluation

L'université Grenoble II

« Le CNE a pris la mesure de l'écart entre les pratiques observées au quotidien, d'une part, et la politique de la direction et les projets d'établissement successifs, d'autre part. »

« La phase d'auto-évaluation a été pour notre université un moment intense, qui a permis d'introduire un peu de lucidité collective sur les forces et les faiblesses de ses actions et de son fonctionnement. »

L'université Grenoble III

« Il m'a semblé percevoir un certain « éclatement » de l'évaluation. Cet éclatement favorise aussi, peut-être à l'insu des évaluateurs, une sorte de logique facultaire en négligeant, voire en affaiblissant, la logique universitaire que s'efforce de développer l'université, non au détriment mais au service du développement de ses diverses formations et centres de recherche. »

L'INP Grenoble

« Le travail réalisé par nos collègues du CNE sur l'INP Grenoble n'a pas été facile (...). Le Comité s'est intéressé plus à l'établissement dans son ensemble qu'à chaque école prise séparément (...). [Il] a souhaité examiner en détail les interfaces importantes (...) entre les universités du site. »

« Au moment où l'espace européen de l'enseignement supérieur se met en place, il est nécessaire de considérer les institutions à la bonne échelle : c'est ce qu'a fait le Comité et nous lui en savons gré. »

L'université de Savoie

« Les inflexions qui (...) ont été apportées [à la démarche d'évaluation] conduisent à ce qu'elle bénéficie d'une perception positive dès lors qu'elle s'inscrit clairement en appui à la réflexion engagée dans le cadre de la préparation du prochain contrat quadriennal et du projet d'établissement qui le sous-tend, et qu'elle intègre par ailleurs le volet complémentaire indispensable de l'évaluation interne. »

L'université de Limoges

« Tout regard extérieur est propre à conduire la communauté universitaire à réfléchir de façon plus éclairée à ses méthodes et à son avenir. »

« Il sera très instructif pour l'université que [la] relation [engagée avec le CNE] trouve, comme convenu, un prolongement lors de prochaines visites. »

L'ENSCI de Limoges

« L'équipe de direction n'était pas *a priori* dans les meilleures dispositions pour s'engager dans ce qu'elle ressentait, il faut bien l'avouer, comme un pensum supplémentaire (...). Qu'il me soit permis (...) d'émettre le souhait d'une meilleure coordination des diverses instances sollicitant la production de dossiers d'évaluation. »

« Le document qui est demandé est très complet et son élaboration constitue un exercice lourd (...). La prise en compte [par le CNE] des documents d'évaluations quadriennale et à mi-parcours (...) devrait permettre d'alléger considérablement la tâche demandée à l'établissement. »

« L'exercice de synthèse et d'auto-évaluation des atouts et faiblesses est fondamental. L'effort de réflexion qu'il demande est la base de la définition d'une politique de développement cohérente de l'établissement, qui doit être le point positif du travail. »

L'IUFM du Limousin

« La phase d'évaluation interne a suscité un intérêt réel de la part des usagers (...). Le Comité souligne à plusieurs reprises la qualité du rapport d'évaluation interne. »

« La venue des experts a constitué un temps fort dans la vie de l'établissement... »

« Nous attendons avec intérêt et confiance que le CNE revienne quelque jour prochain pour mesurer le chemin parcouru. »

L'université de la Réunion

« L'établissement, très sollicité pendant la période où devait être réalisé le travail d'auto-évaluation (chambre régionale des comptes, Trésor public, Cour des comptes, ministère pour la préparation du prochain contrat), n'a pu consacrer autant de temps qu'il l'aurait souhaité pour finaliser le rapport dans les délais fixés. »

« Le déroulement de l'évaluation (...) a permis des échanges de fond solides et constructifs autour des thèmes d'expertise qui avaient été retenus. »

L'IUFM de la Réunion

« L'intervention du CNE constitue un moment fort dans la vie d'un établissement (...), sans doute d'autant plus fort à la Réunion que nous souffrons d'un isolement géographique important. »

« La visite du groupe d'experts était attendue, souhaitée aussi dans la mesure où leur indépendance et leur compétence reconnues permettraient à l'administration et aux formateurs d'avoir un regard extérieur sur leur établissement... »

« Faisant suite à une évaluation interne très autocritique (...), l'expertise a débouché sur des recommandations d'une très grande utilité au moment de la rédaction du nouveau plan de formation... »

L'IUFM d'Antilles-Guyane

« L'évaluation de l'établissement a été un moment fort. La communauté, tant en Guadeloupe qu'en Guyane et à la Martinique, s'est mobilisée autour de ce projet, à la fois pour l'évaluation interne et lors des visites. »

« La rencontre avec les experts était très attendue de tous. Certains pensaient que les experts du CNE étaient porteurs de messages particuliers concernant l'avenir de l'établissement, et grande fut quelquefois la déception. »

L'impact du rapport et son usage

L'université Grenoble I

« Le président prend acte des diverses remarques et recommandations élaborées dans la présente analyse et dont il confirme la justesse et la

pertinence de la plupart. Il en ressort globalement une appréciation positive qui encourage la poursuite des actions menées. »

« Cette analyse met également l'accent sur un certain nombre de faiblesses. Elles sont (...) des pistes de travail pertinentes pour contribuer encore à améliorer le fonctionnement de l'université et sa place dans le contexte national et international. »

L'université Grenoble II

« Le rapport du CNE devrait constituer un outil de référence pour accompagner le développement et favoriser le rayonnement de notre communauté universitaire. »

L'université Grenoble III

« Je remercie le CNE de l'attention accordée à notre université et de l'analyse détaillée qu'il a faite des forces et faiblesses de notre établissement. »

« Certaines des suggestions émises ne manqueront pas de nourrir notre réflexion. »

« Sur bien des points, l'analyse des experts me semble rejoindre les constatations que j'ai été moi-même amenée à faire, avec l'ensemble de mon équipe et de mes conseils. »

« D'accord avec l'analyse globale, nous sommes donc, dans l'ensemble, d'accord avec les recommandations du CNE. »

L'université de Savoie

« L'université attendait beaucoup de cette évaluation (...). Le rapport ne déçoit pas cette attente et ne trahit pas la qualité des échanges. »

L'université de Limoges

« Il est au mérite [des évaluateurs] d'avoir su élargir la consultation, même si ce fut parfois de façon quelque peu tardive, et mettre à leurs remarques de la nuance, bien que certaines puissent encore paraître assez abruptes aux yeux des acteurs de la vie universitaire. »

« Le rapport a su mettre en lumière les difficultés structurelles (...), aussi bien dans la mise en œuvre d'une politique universitaire fédérative que pour l'équilibre dans la relation entre les services administratifs centraux et ceux des composantes. »

L'ENSCI de Limoges

« Le contenu du rapport rend bien compte de l'identité et de la spécificité de l'ENSCI (...) sans éluder les questions relatives à la multiplicité des formations à effectifs limités dans le secteur des matériaux à Limoges. On ne peut que se réjouir que ce sujet ait été abordé (...) et que des conclusions claires aient été apportées. »

« L'analyse de la situation et les conclusions du rapport du CNE seront un appui pour l'ENSCI dans l'élaboration d'une politique d'évolution et d'adaptation... »

L'IUFM du Limousin

« L'image renvoyée à l'institut par le rapport apparaît globalement fidèle (...). Il n'est pas jusqu'à l'étude des fragilités de l'IUFM, liées pour l'essentiel à sa taille et à la faiblesse démographique de sa région, qui ne recoupent très largement nos préoccupations les plus permanentes. »

« La pertinence des analyses présentées dans le rapport et les débats qu'elles ne manqueront pas de susciter au sein des instances, et plus généralement au sein de notre IUFM, constituent un excellent aiguillon... »

L'université de la Réunion

« Le rapport fait apparaître plusieurs points forts. »

« Ses fragilités, l'université les connaît et les experts du CNE les ont bien relevées. »

L'IUFM de la Réunion

« Ce rapport, tout en mettant en évidence la qualité du travail accompli (...), éclaire certaines faiblesses de son fonctionnement. L'IUFM dispose maintenant de repères fiables susceptibles de l'aider dans son évolution à venir, tout particulièrement parce que le CNE a su saisir, en grande partie, les spécificités d'un petit IUFM situé outre-mer. »

L'université d'Antilles-Guyane

« Ce rapport fait un état des lieux réaliste de notre établissement (...). Nous nous retrouvons dans ce rapport (...) qui a mis en évidence les forces et les faiblesses de notre établissement. »

« Je reste persuadé que les recommandations contenues dans cette évaluation guideront l'établissement dans l'élaboration de son projet de développement. »

L'IUFM d'Antilles-Guyane

« Notre propos renforcera sur certains points celui des rédacteurs du rapport. Ces derniers ont bien cerné les dysfonctionnements de notre établissement et n'ont pas hésité à les signaler. »

« L'ensemble du rapport constitue pour nous un excellent outil de travail pour l'avenir. Il servira de guide pour la mise en place d'une politique commune des trois IUFM, et aussi à la politique de chacun. »

Les universités d'Aix-Marseille

« Les constats, les analyses et les propositions avancées témoignent d'une approche à la fois lucide, documentée et engageante (...). On ne peut que partager les objectifs formulés et les recommandations qui les sous-tendent. » (réponse du recteur)

Le prolongement du travail du CNE dans les projets d'établissement et les contrats quadriennaux

L'université Grenoble II

« Un chantier "système d'information", qui constituera un axe essentiel du projet d'établissement 2003-2006, a été ouvert ces dernières semaines. »

L'IEP de Grenoble

« Cette évaluation a (...) permis de concevoir avec plus d'arguments le projet d'établissement pour la période 2002-2006. »

« Le directeur de l'IEP (...) s'est déjà efforcé de traduire certaines [recommandations] dans le projet d'établissement qui va constituer la base stratégique du prochain contrat quadriennal pour la période 2003-2006. Il souhaite que le ministère de l'Éducation nationale tienne compte des avis du CNE... »

L'INP Grenoble

« Disposer d'un ou plusieurs regard(s) extérieur(s) est (...) tout à fait essentiel et cette aide, au moment où nous préparions notre projet d'établissement, a été précieuse. »

L'université de Savoie

« Ces décisions trouvent leur prolongement naturel dans les axes et objectifs prioritaires du projet d'établissement. Du reste, le texte stratégique de synthèse mentionne explicitement qu'ils tiennent largement compte du dernier rapport du CNE, et notamment des conclusions et recommandations. »

L'IUFM de Limoges

« Pourquoi n'avoir pas cherché à évaluer les effets du contrat d'établissement, alors que Limoges a fait partie de la première vague contractualisée en 1996 ? Les bénéfices pour l'institut ont été pourtant très significatifs. »

L'IUFM de la Réunion

« La visite du groupe d'experts était donc attendue (...) au moment où débutait la rédaction d'un nouveau contrat quadriennal. »

« La rédaction concomitante des projets d'établissement (...) à l'IUFM et à l'université offre l'opportunité de la rédaction d'un texte commun engageant les deux établissements pour les années à venir. »

« Les recommandations (...) arrivent au bon moment : certaines ont déjà été partiellement mises en œuvre ; les autres seront intégrées à la réflexion en cours sur le prochain projet de l'établissement. »

L'université d'Antilles-Guyane

« Le prérapport nous a permis (...) d'ajuster la rédaction de notre contrat d'établissement. »

« S'agissant de l'aménagement de la carte des formations, il en est largement question dans notre contrat d'établissement (...) : place au développement équilibré de l'IUT sur les trois pôles, part plus importante aux formations professionnalisées. »

L'IUFM d'Antilles-Guyane

« La prise en compte de la dimension "recherche" dans les recrutements d'enseignants chercheurs et l'aide aux études doctorales sont fermement actées dans les projets d'établissement des nouveaux instituts. Les constats sur les formations sont justes (...). Les recommandations d'ordre général seront prises en compte dans la définition de nouveaux plans de formation et les spécificités locales seront inscrites dans les contrats d'établissement et négociées. »

Les universités d'Aix-Marseille

« Les réalisations (...) sont nombreuses et devraient se multiplier dans les années qui viennent du fait de la mise en œuvre du volet interuniversitaire du contrat... » (réponse commune des trois présidents).

Annexe 8-1

Suivi des évaluations : l'IUFM de Poitou-Charentes

RECOMMANDATIONS DU RAPPORT DU CNE	*	ÉVOLUTION CONSTATÉE
FORMATION		
Accentuer le souci de professionnalisation	+	L'IUFM a poursuivi en ce sens avec deux nouveaux dispositifs de formation en 2e année. Identification d'une mission "enseignement professionnel" Création d'un réseau d'entreprises partenaires
La formation à la maternelle est insuffisante	+	Une nouvelle unité de formation est consacrée à l'enseignement en maternelle
Créer une direction des études pour le premier degré	+	Création d'une direction des études
Faire participer davantage les enseignants du 1er degré à la formation	=	
Créer une commission assistant le CSP pour faciliter la définition d'axes de travail académique pour la filière Professorat des écoles	=	Pas de mise en place d'une commission auprès du CSP ; seulement un groupe de travail pour l'élaboration du plan de formation
Développer les temps réservés au travail commun de tous les stagiaires	+	Les nouveaux dispositifs favorisent les situations de travail coopératif ; le professeur stagiaire est impliqué dans une démarche de projet
Mieux définir et intégrer à la formation le mémoire professionnel	+	Élaboration au niveau académique d'un document de cadrage pour sa définition ; capitalisation par le SCD et utilisation en formation des mémoires précédents ; cours spécifiques pour la préparation à la méthodologie de la recherche et l'exploitation des possibilités offertes par les TIC
Mieux intégrer l'activité de la filière "Adaptation et intégration scolaires" ouverte à Niort	=	L'activité de la filière AIS est intégrée dans la formation PE sous la forme d'un module de 18 heures
Insérer les séjours à l'étranger dans le cursus de l'étudiant et le valider	=	Les séjours à l'étranger servent de support à divers éléments de validation (formation aux sciences humaines et sociales)
CONCOURS		
Maintenir les très bons taux de succès aux concours	=	
Résoudre les problèmes rencontrés en philosophie et sciences économiques et sociales	-	Pas de progrès remarqués
FORMATION CONTINUE		
Résoudre les problèmes de gestion et d'harmonisation interdépartementale	-	Évolution négative du fait que tout est réalisé au niveau rectoral. L'IUFM a une marge d'initiative quasi nulle pour l'accompagnement des néo-titulaires. Concurrence IUFM-IPR
Obtenir des moyens des instances académiques	=	
Actualiser le dispositif de formation de formateurs	=	Mise en place d'un dispositif diplômant (DU) pour les IMF, sinon pas d'évolution
DOCUMENTATION		
Refonder le dispositif de documentation Construire, en concertation avec les universités, un véritable centre de ressources d'enseignement supérieur	+	Désignation en novembre 2000 d'une responsable pour la mise en place d'un SCD dans le cadre de la contractualisation. Collaboration avec le service universitaire
Mettre en synergie les 4 sites	+	Rationalisation de la gestion des médiathèques des sites. Mise en place d'un travail en réseau
GOUVERNANCE		
Porter une attention particulière à la communication et à la concertation entre les personnels (demande de transparence)	++	Réorganisation positive de la structure administrative et des méthodes
Clarifier le dispositif de recrutement des formateurs à temps partiel	=	
Poursuivre l'assainissement et la maîtrise des dépenses	=	
Stabiliser et stimuler l'action des départements de formation, avec la mise en place d'une nouvelle charte	++	Affirmation des départements ; charte adoptée par le CSP en septembre 2001. Efforts de clarification (moyens, fonctionnement)
Mieux assurer la représentation rochellaise au CSP et au CA	+	Le président de l'Université de La Rochelle est membre de droit du CA
Mieux coordonner CA et CSP	-	Le CSP n'a pas eu de président jusqu'en février 2002
Trouver une structuration plus rigoureuse et plus lisible des commissions de spécialistes	=	
Réussir le transfert sur le campus de la Vienne	=	Action en cours
PARTENARIATS		
Faire en sorte que les bonnes relations avec les universités touchent davantage les étudiants et professeurs stagiaires	=	La collaboration entre départements universitaires et départements IUFM reste à améliorer
Participer au projet du Centre national de ressources technologiques sur les industries de la connaissance en développant les NTIC	-	
Redresser les échanges avec les autres IUFM, en particulier ceux de l'Arc atlantique	+	Désignation d'un chargé de mission pour le développement des collaborations avec d'autres académies. Collaboration avec les IUFM des Pays-de-la-Loire et de Bretagne pour l'ouverture d'un CAPET de Technologie
Développer des relations internationales déjà vives	=	Mise en place d'une commission. Disparition du département "Relations internationales"
RECHERCHE		
Transparence accrue des procédures d'arbitrage et des modalités d'élaboration des lignes budgétaires	+	Réel travail de la commission Recherche
Suivre les projets fédérateurs dans le domaine de la pédagogie	-	Le développement de projets fédérateurs est compromis
Soumettre les travaux de recherche aux niveaux d'exigence requis	-	Pas d'évolution

Inquiétude à propos de la baisse d'effectifs en 1ère année second degré (-200 en 2 ans). Des correctifs supposent une collaboration approfondie avec les universités.

* Légende : -- évolution très insuffisante - évolution insuffisante = situation identique + évolution positive ++ évolution très positive

Annexe 8-2

Suivi du rapport transversal sur les IUFM

Messages du CNE	Décisions ou orientations
• Message fort sur le métier d'enseignant	Campagne d'information et de sensibilisation « Professeurs, si l'avenir c'était vous ». Relance du recrutement des PLP. Ouverture d'un cycle préparatoire au CAPLP externe, de 200 places, pour attirer des professionnels expérimentés (rémunéré, diplômant).
• Caractère à la fois universitaire et professionnel de la formation	La dimension professionnelle de la formation initiale des enseignants est fondée sur une articulation entre des périodes de stage (moment de pratique dans une classe, dans le contexte d'une école, d'un établissement) et des temps de formation hors de la classe. Renforcement de la culture générale des étudiants de licence se destinant au métier de l'enseignement.
• Inclure l'amont et l'aval de la formation à l'IUFM	Plan de rénovation conçu comme un *continuum* qui prend sa source dans le cursus universitaire et se prolonge tout au long de la vie professionnelle. Ouvrir des licences professionnelles adaptées, des licences bi et pluridisciplinaires. Revitalisation des modules de pré-professionnalisation. L'IUFM s'engage à placer le stagiaire au centre du dispositif en position d'acteur adulte responsable de sa formation (encart *BO* du 11 avril 2002, p. V). Accompagnement au moment de l'entrée dans le métier (expérience dans les académies de Créteil, Versailles, Lille, Amiens...).
• Resserrement des liens entre les IUFM et les universités	Renforcement du partenariat entre les IUFM et les universités.
• S'ouvrir sur leur environnement	La formation se déroule aussi dans des cadres professionnels autres (en entreprise, à l'étranger ou dans des structures artistiques, culturelles, sportives).
• Instaurer d'autres relations entre formateurs de l'IUFM et formateurs de terrain	Définition d'un dispositif de suivi des stagiaires par des équipes pluricatégorielles. Ceci implique, en particulier, que les formateurs de terrain interviennent régulièrement et en pleine responsabilité dans la formation à l'IUFM. Mise en place de services partagés sur les postes de 2nd degré.

Messages du CNE	Décisions ou orientations
• Activité de recherche de l'IUFM	Création du programme incitatif de recherche sur l'éducation et la formation (PIREF) : 40 MF sur quatre ans. Création des équipes de recherche technologique en éducation (ERTé).
• Activité de formation continue	Un projet a été soumis aux syndicats fin avril 2001...
• Évolution du recrutement des professeurs d'école	Il sera mis un terme à la pratique dite des listes complémentaires, « politique irresponsable » [1]. Dans le cadre du plan pluri-annuel, prévision d'un passage de 35 % (pourcentage actuel) à 10 %. Réforme du concours des professeurs d'école (report à la rentrée 2003).

1. Conférence de presse de J. Lang (18 octobre 2001).

Annexe 9-1

Déclaration de la Sorbonne : « Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur » (25 mai 1998)

À l'occasion du 800 e anniversaire de l'université de Paris, déclaration conjointe des quatre ministres en charge de l'Enseignement supérieur d'Allemagne, de France, d'Italie et du Royaume-Uni.

Paris, en Sorbonne, le 25 mai 1998

La construction européenne a tout récemment effectué des progrès très importants. Mais si pertinents que soient ces progrès, ils ne doivent pas nous faire oublier que l'Europe que nous bâtissons n'est pas seulement celle de l'euro, des banques et de l'économie ; elle doit être aussi une Europe du savoir. Nous devons renforcer et utiliser dans notre construction les dimensions intellectuelles, culturelles, sociales et techniques de notre continent. Elles ont été, dans une large mesure, modelées par ses universités, qui continuent à jouer un rôle central dans leur développement.

Les universités sont nées en Europe, pour certaines depuis environ trois quarts de millénaire. Nos quatre pays sont fiers de posséder quelques-unes des plus anciennes, qui célèbrent en ce moment d'importants anniversaires, comme le fait aujourd'hui l'université de Paris. Autrefois, étudiants et professeurs circulaient librement et disséminaient rapidement leur savoir à travers le continent. Aujourd'hui, il existe encore un trop grand nombre de nos étudiants qui obtiennent leurs diplômes sans avoir bénéficié d'une période d'études en dehors des frontières nationales.

Nous abordons une période de changements majeurs dans l'éducation, dans les conditions de travail, une période de diversification du déroulement des carrières professionnelles ; l'éducation et la formation tout au long de la vie deviennent une évidente obligation. Nous devons à nos étudiants et à notre société dans son ensemble un système d'enseignement supérieur qui leur offre les meilleures chances de trouver leur propre domaine d'excellence.

Un espace européen de l'enseignement supérieur ouvert offre d'abondantes perspectives positives, tout en respectant, bien sûr, nos diversités, mais exige par ailleurs des efforts vigoureux pour abolir les barrières et

développer un cadre d'enseignement, afin de promouvoir la mobilité et une coopération toujours plus étroite.

La reconnaissance internationale et le potentiel attractif de nos systèmes sont directement liés à leur lisibilité en interne et à l'extérieur. Un système semble émerger, dans lequel deux cycles principaux – prélicence et postlicence – devraient être reconnus pour faciliter comparaisons et équivalences au niveau international.

Une grande part de l'originalité et de la souplesse d'un tel système passera, dans une large mesure, par l'utilisation de « crédits » (comme dans le schéma ECTS) et de semestres. Cela permettra la validation des crédits acquis par ceux qui choisiraient de conduire leur éducation, initiale ou continue, dans différentes universités européennes et souhaiteraient acquérir leurs diplômes à leur rythme, tout au long de leur vie. En fait, les étudiants devraient pouvoir avoir accès au monde universitaire à n'importe quel moment de leur vie professionnelle, en venant des milieux les plus divers.

Dans le cycle conduisant à la licence, les étudiants devraient se voir offrir des programmes suffisamment diversifiés, comprenant notamment la possibilité de suivre des études pluridisciplinaires, d'acquérir une compétence en langues vivantes et d'utiliser les nouvelles technologies de l'information.

La reconnaissance internationale du diplôme couronnant le cycle prélicence comme niveau pertinent de qualification est importante pour le succès de ce projet, par lequel nous souhaitons rendre transparents nos systèmes d'enseignement supérieur.

Dans le cycle postérieur à la licence, il y aurait le choix entre un diplôme plus court de « master » et un doctorat plus long, en ménageant des passerelles entre l'un et l'autre. Dans les deux diplômes, on mettrait l'accent, comme il convient, sur la recherche et le travail individuel.

Aux deux niveaux – prélicence et postlicence – les étudiants seraient encouragés à passer un semestre au moins dans des universités étrangères. En même temps, un plus grand nombre d'enseignants et de chercheurs devraient travailler dans des pays européens autres que le leur. Le soutien croissant de l'Union européenne à la mobilité des étudiants et des professeurs devrait être pleinement utilisé.

La plupart des pays, et pas seulement à l'intérieur de l'Europe, ont désormais pleinement conscience du besoin de promouvoir cette évolution. Les conférences de recteurs européens, des présidents d'université, des groupes d'experts et d'universitaires, dans nos pays respectifs, se sont engagées dans une vaste réflexion en ce sens.

Une convention sur la reconnaissance des qualifications universitaires en Europe a été signée l'an dernier à Lisbonne. Cette convention établit

un certain nombre de conditions de base, tout en reconnaissant que les pays, de leur côté, peuvent s'engager dans des projets encore plus constructifs. Partant de ces conclusions, nous pouvons les utiliser pour aller plus loin. Il existe déjà beaucoup de points communs pour cette reconnaissance mutuelle des diplômes d'enseignement supérieur à des fins professionnelles, à travers les directives de l'Union européenne.

Nos gouvernements, cependant, continuent à avoir un rôle significatif à jouer en ce sens, en encourageant tous les moyens de valider les connaissances acquises et de mieux reconnaître nos diplômes respectifs. Nous comptons promouvoir ainsi des accords interuniversitaires allant dans ce sens. L'harmonisation progressive des structures d'ensemble de nos diplômes et de nos cycles d'études sera rendue possible par un renforcement de l'expérience existante, par des diplômes conjoints, des projets pilotes et par un dialogue avec toutes les parties.

Nous nous engageons ici à encourager l'émergence d'un cadre commun de référence, visant à améliorer la lisibilité des diplômes, à faciliter la mobilité des étudiants ainsi que leur employabilité. L'anniversaire de l'université de Paris, qui se déroule aujourd'hui en Sorbonne, nous offre l'occasion solennelle de nous engager dans cet effort de création d'un espace européen de l'enseignement supérieur, où puissent entrer en interaction nos identités nationales et nos intérêts communs, où nous nous renforcions les uns les autres pour le profit de l'Europe, de ses étudiants et, plus généralement, de ses citoyens. Nous lançons un appel aux autres États membres de l'Union, aux autres pays de l'Europe pour nous rejoindre dans cet objectif, à toutes les universités européennes pour consolider la place de l'Europe dans le monde en améliorant et en remettant sans cesse à jour l'éducation offerte à ses citoyens.

Claude Allègre,
ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche
et de la Technologie (France)

Luigi Berlinguer,
ministre de l'Instruction publique, de l'Université
et de la Recherche (Italie)

Tessa Blackstone,
ministre de l'Enseignement supérieur (Royaume-Uni)

Jürgen Ruettgers,
ministre de l'Éducation, des Sciences,
de la Recherche et de la Technologie (Allemagne)

Annexe 9-2

Déclaration de Bologne (déclaration commune des ministres européens de l'Éducation, 19 juin 1999)

Vingt-neuf pays ont signé cette déclaration : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la Bulgarie, le Danemark, l'Estonie, l'Espagne, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, Malte, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, le Royaume-Uni, la République tchèque, la Roumanie, la Slovaquie, la Slovénie, la Suède, la Suisse.

La construction européenne, grâce aux réalisations extraordinaires de ces dernières années, devient une réalité de plus en plus concrète et pertinente pour l'Union et ses citoyens. Les perspectives d'élargissement, ainsi que les liens de plus en plus étroits qui se tissent avec d'autres pays européens, enrichissent encore cette réalité de dimensions nouvelles. En même temps, nous assistons à une prise de conscience grandissante, dans l'opinion publique comme dans les milieux politiques et universitaires, de la nécessité de construire une Europe plus complète et plus ambitieuse, s'appuyant notamment sur le renforcement de ses dimensions intellectuelles, culturelles, sociales, scientifiques et technologiques.

Il est aujourd'hui largement reconnu qu'une Europe des connaissances est un facteur irremplaçable du développement social et humain, qu'elle est indispensable pour consolider et enrichir la citoyenneté européenne, pour donner aux citoyens les compétences nécessaires pour répondre aux défis du nouveau millénaire, et pour renforcer le sens des valeurs partagées et de leur appartenance à un espace social et culturel commun.

L'importance primordiale de l'éducation et de la coopération dans l'enseignement pour développer et renforcer la stabilité, la paix et la démocratie des sociétés est universellement reconnue, et d'autant plus aujourd'hui au vu de la situation en Europe du Sud-Est.

La déclaration de la Sorbonne du 25 mai 1998, qui s'inspirait de ces mêmes considérations, mettait en exergue le rôle clé des universités dans le développement des dimensions culturelles européennes. Elle insistait sur la nécessité de créer un espace européen de l'enseignement supérieur comme moyen privilégié pour encourager la mobilité des citoyens, favoriser leur

intégration sur le marché du travail européen et promouvoir le développement global de notre continent.

Plusieurs pays européens ont accepté l'invitation qui leur a été faite de s'engager à réaliser les objectifs énoncés dans la déclaration, en la signant ou en exprimant leur accord de principe. Les orientations de plusieurs réformes de l'enseignement supérieur entreprises depuis lors en Europe témoignent de la volonté d'agir de nombreux gouvernements.

Les établissements d'enseignement supérieur en Europe ont, pour leur part, relevé le défi en jouant un rôle clé dans la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, suivant ainsi les principes fondamentaux énoncés en 1988 dans la *Magna Charta Universitatum*. Ce point est d'une importance capitale, puisque l'indépendance et l'autonomie des universités sont garantes des capacités des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche à s'adapter en permanence à l'évolution des besoins, aux attentes de la société et aux progrès des connaissances scientifiques.

Les orientations ont été définies dans la bonne direction avec des objectifs significatifs. La réalisation d'une plus grande compatibilité et comparabilité entre les différents systèmes d'enseignement supérieur exige néanmoins une dynamique soutenue pour être pleinement accomplie. Nous devons soutenir cette dynamique à travers la promotion de mesures concrètes permettant d'accomplir des progrès tangibles. La réunion du 18 juin a rassemblé des experts et des universitaires de tous nos pays et nous a apporté des idées très utiles sur les initiatives à prendre.

Nous devons, en particulier, rechercher une meilleure compétitivité du système européen d'enseignement supérieur. Partout, la vitalité et l'efficacité des civilisations se mesurent à l'aune de leur rayonnement culturel dans les autres pays. Nous devons faire en sorte que le système européen d'enseignement supérieur exerce dans le monde entier un attrait à la hauteur de ses extraordinaires traditions culturelles et scientifiques.

En affirmant notre adhésion aux principes généraux de la déclaration de la Sorbonne, nous nous engageons à coordonner nos politiques pour atteindre, à court terme et en tout cas avant la fin de la première décennie du nouveau millénaire, les objectifs suivants, qui sont pour nous d'intérêt primordial pour la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et la promotion de ce système européen à l'échelon mondial :

– ***adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables***, entre autres par le biais du « supplément au diplôme », afin de favoriser l'intégration des citoyens européens sur le marché du travail et d'améliorer la compétitivité du système d'enseignement supérieur européen à l'échelon mondial ;

– ***adoption d'un système qui se fonde essentiellement sur deux cursus, avant et après la licence***. L'accès au deuxième cursus nécessitera d'avoir achevé le premier cursus, d'une durée minimale de trois ans. Les diplômes

délivrés au terme du premier cursus correspondront à un niveau de qualification approprié pour l'insertion sur le marché du travail européen. Le second cursus devrait conduire au mastaire et/ou au doctorat comme dans beaucoup de pays européens ;
– ***mise en place d'un système de crédits*** – tel le système ECTS – comme moyen approprié pour promouvoir la mobilité des étudiants le plus largement possible. Les crédits pourraient également être acquis en dehors du système de l'enseignement supérieur, y compris par l'éducation tout au long de la vie, dans la mesure où ceux-ci seraient reconnus par les établissements d'enseignement supérieur concernés ;
– ***promotion de la mobilité*** en surmontant les obstacles à la libre circulation et en portant une attention particulière : ***pour les étudiants***, à l'accès aux études, aux possibilités de formation et aux services qui leur sont liés ; ***pour les enseignants, les chercheurs et les personnels administratifs***, à la reconnaissance et à la valorisation des périodes de recherche, d'enseignement et de formation dans un contexte européen, sans préjudice pour leurs droits statutaires ;
– ***promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité***, dans la perspective de l'élaboration de critères et de méthodologies comparables ;
– ***promotion de la nécessaire dimension européenne dans l'enseignement supérieur***, notamment en ce qui concerne l'élaboration de programmes d'études, la coopération entre établissements, les programmes de mobilité et les programmes intégrés d'études, de formation et de recherche.

Par cette déclaration, nous nous engageons à réaliser ces objectifs – dans le cadre de nos compétences institutionnelles et en respectant pleinement la diversité des cultures, des langues, des systèmes éducatifs nationaux et l'autonomie des universités – afin de consolider l'Espace européen de l'enseignement supérieur. À cette fin, nous poursuivrons dans la voie de la coopération intergouvernementale, ainsi que dans celle des organisations non gouvernementales européennes compétentes dans le domaine de l'enseignement supérieur. Nous comptons à nouveau sur la réponse prompte et positive des établissements d'enseignement supérieur et sur leur contribution active au succès de nos efforts.

Convaincus que la création réussie d'un espace européen de l'enseignement supérieur nécessite des efforts permanents de soutien, de suivi et d'adaptation pour répondre à des besoins en évolution constante, nous avons décidé de nous réunir à nouveau d'ici deux ans afin d'évaluer les progrès accomplis et les nouvelles mesures à mettre en place.

Annexe 9-3

Message de Salamanque : « Bâtir l'Espace européen de l'enseignement supérieur » (30 mars 2001)

Plus de 300 institutions européennes d'enseignement supérieur ainsi que les principales organisations les représentant se sont réunies à Salamanque, les 29 et 30 mars 2001, afin de préparer leur contribution à la réunion de Prague rassemblant les ministres responsables de l'Enseignement supérieur des pays participant au processus de Bologne ; elles ont convenu des priorités, des objectifs et des principes suivants.

Bâtir l'avenir

Les institutions européennes d'enseignement supérieur réaffirment leur soutien aux principes de la déclaration de Bologne et leur engagement en faveur d'un espace européen de l'enseignement supérieur mis en place avant la fin de la décennie. Elles considèrent que la création, à Salamanque, de l'Association européenne de l'université (EUA) revêt une valeur à la fois symbolique et pratique car l'Association peut devenir leur porte-parole efficace auprès des gouvernements et de la société dans son ensemble, tout comme elle peut les soutenir dans la construction de leur propre avenir au sein de l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

Principes

Autonomie et responsabilité

Pour aller de l'avant, les universités européennes doivent être assurées des conditions permettant à la fois autonomie et engagement responsable. En tant qu'institutions autonomes et responsables, répondant à une mission éducative et sociale reconnue par la loi, les universités confirment leur adhésion aux principes énoncés dans la *Magna Charta Universitatum* de 1988, en particulier celui de la liberté académique. Dans ce contexte, les universités doivent pouvoir élaborer leurs stratégies, définir leurs priorités en matière d'enseignement et de recherche, allouer leurs ressources, déterminer leurs programmes et fixer les critères d'intégration de leurs

professeurs et étudiants. Les institutions d'enseignement supérieur acceptent les défis de l'environnement concurrentiel dans lequel elles opèrent aux niveaux national, européen et mondial mais, pour ce faire, elles ont besoin de la liberté nécessaire en matière de gestion, d'un cadre réglementaire plus souple et plus positif comme de financements équitables, à défaut desquels elles seront placées en situation désavantageuse tant pour affronter la concurrence que pour développer la coopération. La dynamique requise pour l'Espace européen de l'enseignement supérieur restera inopérante, ou provoquera une concurrence inégale, si se maintiennent l'excessive réglementation et la mainmise financière et administrative qui pèsent actuellement sur l'enseignement supérieur en de nombreux pays. La concurrence peut promouvoir la qualité de l'enseignement, n'exclut pas les liens de coopération et ne peut être réduite à un concept purement commercial. En effet, dans plusieurs pays européens, les universités ne sont pas encore sur un pied d'égalité avec leurs concurrentes et sont, en particulier, confrontées à une « fuite de cerveaux » à l'intérieur même de l'Europe.

L'enseignement, une responsabilité publique

L'Espace européen de l'enseignement supérieur doit se construire sur la tradition européenne d'un enseignement tenu pour une responsabilité publique, mais aussi sur un accès ouvert et extensif aux niveaux *undergraduate* et *postgraduate*, sur une éducation de la personnalité débouchant sur un apprentissage tout au long de la vie, qui favorise l'esprit citoyen et une meilleure adéquation aux besoins de la société à court comme à long terme.

La recherche, condition de l'enseignement supérieur

La recherche constituant l'identité motrice de l'enseignement supérieur, la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur doit aller de pair avec celle d'un Espace européen de la recherche.

Une diversité organisée

L'enseignement supérieur européen se caractérise par des langues, des systèmes nationaux, des types d'établissement, des profils institutionnels et des orientations de programmes très divers. Son avenir dépend cependant de sa capacité à tirer parti de cette diversité, qui fait sa richesse, pour aboutir à des résultats constructifs plutôt que contraignants, comme à plus de flexibilité que d'opacité. Les institutions d'enseignement supérieur désirent ainsi recourir à des politiques de convergence, et notamment à la recherche de dénominateurs communs, par-delà les frontières, à un domaine disciplinaire donné. Ainsi, la diversité devient atout plutôt que motif d'exclusion ou de non-reconnaissance. Les institutions entendent donc

élaborer un système d'autorégulation permettant d'assurer un niveau suffisant de cohésion, afin que leurs efforts pour davantage de compatibilité ne soient pas sapés par trop de volatilité dans la définition des crédits, des catégories de diplômes et des critères de qualité.

Questions fondamentales

La qualité en tant que pierre angulaire

L'Espace européen de l'enseignement supérieur doit non seulement prendre forme autour de valeurs académiques essentielles, mais aussi répondre aux attentes des différentes parties prenantes en faisant la preuve de la qualité de ses prestations. ***Leur évaluation doit tenir compte des objectifs et de la mission des institutions comme de leurs programmes***, ce qui demande un juste équilibre entre innovation et tradition, entre excellence académique et pertinence socio-économique, entre cohérence des cours et liberté de choix des étudiants. ***L'évaluation englobe enseignement et recherche, ainsi que gouvernance et administration ; elle s'intéresse à la réponse apportée aux besoins des étudiants et à la fourniture de services extra-académiques***. La qualité intrinsèque d'une institution d'enseignement supérieur ne suffit pas : elle doit être prouvée et garantie afin de pouvoir être visible et crédible aux yeux des étudiants, des partenaires institutionnels et de la société en général, à l'intérieur de son pays comme en Europe et dans le monde.

La qualité est la condition nécessaire de la confiance, de la pertinence, de la mobilité, de la compatibilité et de l'attrait des institutions parties de l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

Mériter la confiance

Si l'évaluation de la recherche revêt une dimension internationale, il en va de même pour l'assurance qualité appliquée à l'enseignement supérieur. ***En Europe, l'assurance qualité ne devrait pas reposer sur une seule et unique agence*** imposant un ensemble unique de normes communes. Pour construire l'avenir, ***il faut*** bien plutôt ***à l'échelle européenne des mécanismes de reconnaissance mutuelle des résultats émanant des divers systèmes d'assurance qualité***, dont « l'accréditation » constitue un moyen parmi d'autres. ***Ces mécanismes doivent respecter les différences nationales et linguistiques et le caractère des différentes disciplines***, cela sans surcharger les universités.

Assurer la pertinence

L'adéquation aux besoins de l'emploi doit se refléter différemment dans les cursus selon que les compétences acquises ont pour objectif l'entrée sur le marché du travail à l'issue du premier ou du second niveau de qualification. Ce sont la valeur intrinsèque d'un enseignement de qualité, la diversité des approches et des profils des cours proposés, la flexibilité de programmes dotés de points d'entrée et de sortie multiples, le développement de compétences et d'aptitudes transversales telles que la communication et les langues, comme la capacité à exploiter ses connaissances, à résoudre des problèmes, à travailler en équipe et à s'insérer dans la société qui nourrissent le mieux l'employabilité durable dans la perspective d'un apprentissage tout au long de la vie.

Développer la mobilité

Le libre mouvement des étudiants, du personnel académique et des diplômés constitue une dimension essentielle de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Les universités européennes veulent le développer – tant au plan « horizontal » que « vertical » – mais estiment que la mobilité virtuelle ne saurait remplacer la mobilité des personnes. À cet effet, elles sont prêtes à utiliser de façon constructive et flexible les instruments existants en matière de reconnaissance et de mobilité (ECTS, convention de Lisbonne, supplément au diplôme, réseaux NARIC/ENIC). Vu l'importance des besoins en personnel enseignant formé à l'Europe, les universités souhaitent voir éliminé le critère de nationalité et tout autre obstacle dissuadant de s'engager dans une carrière académique européenne. Il est par ailleurs également nécessaire d'adopter une approche commune à l'ensemble des pays européens concernant la mobilité virtuelle et l'éducation transnationale.

Rendre compatibles les formations en deux phases

Les institutions d'enseignement supérieur acceptent de développer un cadre commun de qualifications s'articulant en deux phases. Il existe ainsi un consensus pour que le premier diplôme exige de 180 à 240 points ECTS mais soit très diversifié, préparant principalement à un emploi ou à la poursuite d'un cycle plus approfondi de formation. Sous certaines conditions, une université doit pouvoir décider de mettre en place un programme d'un seul tenant conduisant directement à un niveau de « mastaire ». Les réseaux centrés sur une discipline académique donnée peuvent jouer un grand rôle dans de telles décisions. Les universités sont persuadées que le système d'accumulation et de transfert de crédits basé sur l'ECTS, assorti de leur droit fondamental à décider de la validité des crédits obtenus dans un autre établissement, ne présente que des avantages.

Rendre attrayant l'enseignement supérieur européen

Les institutions européennes d'enseignement supérieur désirent pouvoir attirer les talents venant du monde entier, ce qui exige des mesures à prendre aux plans tant institutionnel que national et européen. Il s'agit d'adapter les cursus, de rendre lisibles les diplômes dans et hors d'Europe, de donner crédibilité à l'assurance qualité, de dispenser des programmes dans les langues internationales les plus répandues dans le monde, d'assurer des informations et un *marketing* adaptés, d'améliorer l'accueil des étudiants et des chercheurs étrangers, tout cela en favorisant la mise en réseau stratégique des institutions. Le succès d'une telle politique dépendra de la levée rapide des réglementations pénalisantes restreignant l'immigration et l'accès au marché du travail.

Les institutions européennes d'enseignement supérieur ont conscience que leurs étudiants ont besoin de – et demandent – la mise en place de qualifications qu'ils peuvent effectivement utiliser pour la poursuite de leurs études et leur carrière dans l'ensemble de l'Europe. Ces institutions, de même que leurs réseaux et organisations, reconnaissent leur responsabilité et leur rôle à cet effet, confirmant ainsi leur désir de s'organiser pour y parvenir, cela dans le cadre de leur autonomie institutionnelle.

Les institutions d'enseignement supérieur en appellent aux gouvernements, dans un contexte national et européen, pour qu'ils facilitent et encouragent le changement en assurant des conditions propices à la coordination et à la mise en place de la convergence. Elles se savent capables et désireuses de susciter le changement pour contribuer au progrès d'une entreprise commune permettant :

– de donner une définition nouvelle de l'enseignement supérieur et de la recherche valable pour l'ensemble de l'Europe ;
– de réformer et mettre à jour programmes et systèmes d'enseignement supérieur ;
– de s'appuyer sur la dimension recherche pour renforcer l'enseignement supérieur ;
– ***d'adopter des mécanismes d'acceptation mutuelle des modes d'évaluation, d'assurance et de certification de la qualité ;***
– de développer des dénominateurs communs à valeur européenne pour rendre compatibles la diversité des institutions, des diplômes et des cursus ;
– de promouvoir en Europe la mobilité des étudiants et du personnel académique ainsi que l'employabilité des diplômés ;
– de soutenir les efforts de modernisation entrepris par les universités des pays où la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur représente un défi particulièrement important ;
– de relever les défis pour être plus lisibles, plus attrayantes et plus compétitives à l'échelle nationale, européenne et mondiale ;
– et de réaffirmer que l'enseignement supérieur constitue une responsabilité publique fondamentale.

Annexe 9-4

Communiqué de Prague : « Vers l'Espace européen de l'enseignement supérieur » (19 mai 2001)

Prague, le 19 mai 2001

Deux ans après avoir signé la déclaration de Bologne et trois ans après celle de la Sorbonne, les ministres européens de l'Enseignement supérieur, représentant trente-deux signataires, se sont retrouvés à Prague afin de dresser le bilan des progrès accomplis et de définir les axes prioritaires du processus pour les années à venir. Les ministres ont réaffirmé leur attachement à l'objectif visant à instaurer un espace européen de l'enseignement supérieur d'ici 2010. Le choix de Prague pour réunir cette conférence symbolise leur détermination à impliquer l'Europe tout entière dans le processus de l'élargissement de l'Union européenne.

Les ministres ont pris connaissance avec intérêt du rapport *Promouvoir le processus de Bologne*, réalisé à l'initiative du groupe de suivi, et ont considéré que les objectifs arrêtés par la déclaration de Bologne ont fait l'objet d'un large consensus et servi au développement de l'enseignement supérieur dans la plupart des pays signataires, des universités et des autres établissements d'enseignement supérieur. Ils ont réaffirmé qu'il fallait continuer à promouvoir la mobilité afin de permettre aux étudiants, aux enseignants, aux chercheurs et aux autres personnels de profiter des richesses de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, de la diversité des cultures et des langues, et de la variété des systèmes universitaires.

Les ministres ont pris en compte la contribution des établissements d'enseignement supérieur, réunis en convention à Salamanque les 29 et 30 mars 2001, ainsi que les recommandations de la Convention des étudiants européens, organisée à Göteborg les 24 et 25 mars 2001, et se sont félicités de la participation active de l'Association de l'université européenne (EUA) et des Unions nationales des étudiants d'Europe (ESIB) dans le processus de Bologne. Ils ont constaté avec satisfaction qu'un grand nombre d'autres initiatives avaient été prises pour prolonger le processus. Ils ont également constaté l'aide constructive fournie par la Commission européenne.

Les ministres ont observé que les initiatives concernant l'architecture des diplômes prônées par la déclaration de Bologne ont été largement et

fortement prises en compte dans la plupart des pays. ***Ils se sont*** notamment ***félicités des progrès accomplis dans le domaine de l'évaluation de la qualité***. Ils ont reconnu la nécessité de coopérer pour répondre aux défis de l'éducation transnationale. Enfin, ils ont reconnu la nécessité de la perspective de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

Initiatives dans le cadre des six objectifs définis à Bologne

Se référant à la déclaration de Bologne, les ministres ont affirmé que la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur constitue une condition pour une attractivité et une compétitivité plus fortes des établissements d'enseignement supérieur. Ils ont apporté leur soutien à l'idée que l'enseignement supérieur doit être tenu pour un bien public, relevant et continuant à relever de la responsabilité publique (réglementation, etc.), et que les étudiants sont des acteurs à part entière de la communauté universitaire. En conséquence, ils ont envisagé l'avenir du processus de la façon suivante :

Adoption d'un système de diplômes aisément lisibles et comparables

Les ministres ont fortement encouragé les universités comme les autres établissements d'enseignement supérieur à tirer le meilleur profit des réglementations nationales et des instruments européens destinés à faciliter la reconnaissance académique et professionnelle des unités d'enseignement et des diplômes, et à permettre aux citoyens de faire valoir leurs qualifications, leurs talents et leurs compétences dans l'ensemble de l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

Ils ont recommandé que des organismes et réseaux existants, tels que NARIC et ENIC, assurent, aux niveaux institutionnel, national et européen, la promotion d'un mécanisme de reconnaissance simple, efficace, équitable et prenant en compte la diversité des qualifications.

Adoption d'un système fondé sur deux cursus

Les ministres se sont félicités que l'objectif visant à fonder l'architecture des diplômes d'enseignement supérieur sur deux cursus s'articulant au niveau de la licence ait pu être abordé et faire l'objet d'un débat. Certains pays se sont ralliés à ce type d'architecture et beaucoup d'autres l'envisagent avec grand intérêt. Il faut noter que, dans nombre de pays, la licence (« *Bachelor degree* ») et le mastaire (« *Master degree* ») ou des diplômes comparables peuvent aussi bien être obtenus dans les universités que dans d'autres établissements d'enseignement supérieur. Les programmes

permettant d'obtenir des diplômes peuvent – et même doivent – présenter des orientations différentes et des objectifs variés afin de répondre aux besoins de formation, aussi bien individuels qu'académiques ou professionnels, ainsi que l'ont souligné les conclusions du séminaire d'Helsinki sur les diplômes de niveau licence (février 2001).

Établissement d'un système de crédits

Les ministres ont tenu à souligner que, pour assurer aux filières de formation la capacité d'adaptation la meilleure, il était nécessaire d'adopter un socle de références communes en matière de qualifications, reposant sur un système de crédits tel que l'ECTS ou compatible avec lui, garantissant à la fois transférabilité et accumulation. Ce dispositif assurera aux étudiants un accès plus aisé au marché du travail en Europe, et renforcera la compatibilité et la cohérence de l'enseignement supérieur européen, ainsi que son attractivité et sa compétitivité. La généralisation de l'usage d'un tel système de crédits, comme de celui du « supplément au diplôme », s'avère une nécessité pour progresser dans cette direction.

Promotion de la mobilité

Les ministres ont réaffirmé que l'objectif de la déclaration de Bologne visant à promouvoir la mobilité des étudiants, des enseignants, des chercheurs et des autres personnels est d'une importance cruciale. En conséquence, ils ont confirmé leur détermination à supprimer tous les obstacles à la liberté de mouvement des étudiants, des enseignants, des chercheurs et des autres personnels, et ils ont mis l'accent sur la dimension sociale de la mobilité. Ils ont rappelé les possibilités de promotion de la mobilité offertes par les programmes communautaires ainsi que les progrès enregistrés, notamment grâce au lancement du plan d'action pour la mobilité, validé au Conseil européen de Nice en décembre 2000.

Promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité

Les ministres ont reconnu le rôle vital que jouent les systèmes d'évaluation de la qualité dans la mesure où ils permettent de garantir des références de haut niveau et facilitent la comparabilité des diplômes en Europe. ***Ils ont*** également ***souhaité encourager une coopération plus étroite entre les dispositifs de reconnaissance et d'évaluation de la qualité***. Cette coopération repose sur la confiance mutuelle et la reconnaissance des divers systèmes d'évaluation. Ils ont en outre encouragé les universités ainsi que les autres établissements d'enseignement supérieur à diffuser leurs exemples de bonnes pratiques et à envisager les solutions permettant d'instaurer des mécanismes d'évaluation et d'habilitation mutuellement

acceptés. Ils en ont donc appelé aux universités et aux autres établissements d'enseignement supérieur, aux instances nationales et au réseau européen d'évaluation de la qualité (ENQA) ou, pour les pays qui n'en font pas partie, aux mécanismes correspondants, pour ***mettre au point un cadre de références*** et pour ***diffuser leurs bonnes pratiques***.

Promotion de la dimension européenne de l'enseignement supérieur

Désireux de continuer à renforcer la dimension européenne de l'enseignement supérieur et à favoriser l'emploi des diplômés, les ministres ont demandé aux établissements d'enseignement supérieur de multiplier tous les modules, enseignements et filières dont le contenu, l'orientation ou l'organisation présenteraient une dimension européenne. Cela concerne particulièrement ceux qui reposent sur un partenariat entre institutions de plusieurs pays et permettent d'obtenir un diplôme conjoint.

Principaux éléments mis en avant

Éducation et formation tout au long de la vie

Éducation et formation tout au long de la vie constituent un des principaux éléments de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Dans l'Europe de demain, fondée sur une société et une économie de la connaissance, se doter d'une stratégie en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie s'avère nécessaire pour répondre aux défis que constituent la compétitivité économique ou l'utilisation des nouvelles technologies, ainsi que pour améliorer la cohésion sociale, l'égalité des chances et la qualité de la vie.

Établissements d'enseignement supérieur et étudiants

Les ministres ont également souligné que l'implication des établissements d'enseignement supérieur et des étudiants en tant que partenaires compétents, actifs et constructifs dans la mise en place de l'Espace européen de l'enseignement supérieur s'avérait nécessaire et bienvenue. Les acteurs ont, quant à eux, montré l'importance qu'ils attachent à la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur qui soit cohérent et efficace, tout en restant diversifié et adaptable. Les ministres ont également souligné que ***la qualité constitue la condition première pour garantir confiance***, ***pertinence, ouverture, fluidité et attractivité***. Ils ont tenu à encourager le développement des programmes valorisant compétences académiques et

professionnalisation durable, et souhaité que les établissements d'enseignement supérieur continuent à jouer un rôle constructif dans ce domaine.

Les ministres ont tenu à affirmer que les étudiants devaient activement participer et contribuer tant à la vie des universités et des établissements d'enseignement supérieur qu'à l'élaboration de l'enseignement. Ils ont aussi réaffirmé le besoin, souligné par les étudiants, de prendre en compte la dimension sociale du processus de Bologne.

Rendre l'Espace européen de l'enseignement supérieur attractif

Les ministres ont reconnu qu'il était crucial de rendre l'enseignement supérieur européen toujours plus attractif, pour les étudiants d'Europe comme pour ceux du reste du monde. Pour rendre les diplômes de l'enseignement supérieur européen plus facilement lisibles et comparables dans le monde, il faut les doter d'un cadre de références, ***mettre en place des mécanismes cohérents d'évaluation de la qualité*** et d'habilitation et mieux diffuser l'information.

Les ministres ont particulièrement tenu à souligner que, pour demeurer attractive et compétitive, l'Europe peut et doit compter sur la qualité de son enseignement supérieur et de sa recherche. Ils ont convenu de prêter davantage attention aux avantages que présente un espace européen de l'enseignement supérieur doté d'établissements et de programmes variés. Ils recommandent aux pays européens d'accroître leur coopération en matière d'éducation transnationale, compte tenu de ses implications possibles et des perspectives qu'elle trace.

Suivi du processus

Les ministres se sont engagés à poursuivre leur coopération dans la mise en œuvre des objectifs de la déclaration de Bologne en partant de leurs points communs, mais aussi en tirant avantage des différences culturelles, linguistiques et nationales, et en approfondissant le dialogue avec les universités et les établissements d'enseignement supérieur européens, les organisations étudiantes et les dispositifs communautaires.

Les ministres ont souhaité la bienvenue aux pays auxquels les programmes communautaires SOCRATES et LEONARDO DA VINCI ou TEMPUS-CARD sont ouverts et qui ont demandé à rejoindre le processus de Bologne. Ils ont accepté les demandes de la Croatie, de Chypre et de la Turquie.

Les ministres ont décidé qu'une nouvelle conférence ministérielle serait organisée au second semestre 2003 à Berlin pour dresser le bilan des progrès accomplis et assigner de nouvelles priorités au développement de

l'enseignement supérieur. Une structure de suivi, composée d'un groupe de suivi et d'un groupe préparatoire, continue à leur paraître nécessaire. Le groupe de suivi comprend les représentants de l'ensemble des signataires, des nouveaux participants et de la Commission européenne, et est présidé par l'État membre exerçant la présidence de l'Union européenne. Le groupe préparatoire comprend les pays ayant organisé les précédentes conférences ministérielles et le pays chargé d'organiser la prochaine, deux États membres et deux États non membres de l'Union européenne, ces quatre États étant élus par le groupe de suivi. L'État exerçant la présidence de l'Union et la Commission européenne participent également au groupe préparatoire, qui est présidé par le pays chargé d'organiser la prochaine conférence ministérielle.

L'Association de l'université européenne (AEU), l'Association européenne des établissements d'enseignement supérieur (EURASHE), les Unions nationales d'étudiants d'Europe (ESIB) et le Conseil de l'Europe seront consultés dans le cadre des travaux du processus.

Afin de promouvoir le processus, les ministres ont encouragé le groupe de suivi à organiser des séminaires pour explorer les thèmes suivants : ***la coopération en matière d'évaluation de la qualité***, les problèmes de reconnaissance et l'usage du système de crédits dans le processus de Bologne, le développement des diplômes conjoints, la dimension sociale, avec une particulière attention aux obstacles à la mobilité, ainsi que l'élargissement du processus, l'éducation et la formation tout au long de la vie, et l'implication du monde étudiant.

Annexe 10

Composition du Comité national d'évaluation

Gilles BERTRAND, *président*
Michel DELEAU, *vice-président*

Claire BAZY-MALAURIE
Michel BORNANCIN
Jean-Claude BOUVIER
Charles DEMONS
Claude GAUVARD
Pierre GILSON
Rose KATZ
Claude LAUGÉNIE
Michel LEVASSEUR
Jean-Pierre NOUGIER
Michel PINAUD
Marcel PINET
Hélène RUIZ-FABRI
Jean-Louis WALTER

Jean-Loup JOLIVET, *délégué général*

Ce rapport a été rédigé sous la direction de Gilles Bertrand.
La coordination en a été assurée par Francine Sarrazin.
Gyslaine Chusseau et Delphine Lecointre en ont préparé le manuscrit.