

**COMITE NATIONAL D'EVALUATION
des établissements publics
à caractère scientifique, culturel et professionnel**

**RAPPORT
AU
PRESIDENT DE LA REPUBLIQUE**

JUIN 1992

RAPPORT AU PRESIDENT DE LA REPUBLIQUE

Sommaire

Introduction

I - L'activité du Comité **p 7**

Les évaluations d'établissements
La méthodologie du Comité
L'impact des évaluations

II - Les étudiants **p 17**

Conditions de vie et de travail
Les premières années de l'enseignement supérieur

III - Les enseignements **p 25**

Evaluer l'enseignement ?
La préoccupation de l'emploi
L'architecture des cursus
Une nouvelle évaluation disciplinaire

IV - Trois missions fondamentales des universités **p 33**

Les universités et la formation des maîtres
Le recrutement des enseignants du supérieur
Les DEA et la recherche

IV - Gouvernement et gestion des établissements **p 41**

L'échéance européenne
Renforcer l'autonomie
Quelles priorités ?

Conclusion :

L'ouverture internationale **p 47**
L'évaluation de la qualité

ANNEXES

- composition du Comité
- composition du Secrétariat général
- membres des commissions et groupes de travail
- liste des publications (rapports d'évaluation et autres publications)

INTRODUCTION

Le Comité national d'Evaluation adresse chaque année au Président de la République un rapport sur son activité et sur l'état de l'enseignement supérieur et de la recherche. Une tradition désormais établie veut que, les années impaires, le rapport présente les conclusions des commissions et groupes de travail institués par le Comité pour éclairer telle ou telle grande question qui se pose à l'enseignement supérieur en France. C'est ainsi qu'en juin 1991 a été publié à La Documentation française un rapport intitulé "Universités : les chances de l'ouverture" dont les principaux chapitres étaient consacrés aux relations entre les universités et les collectivités territoriales, aux relations internationales des universités, à l'ouverture des universités aux filières technologiques à finalité professionnelle et à la place de la formation continue dans les universités.

Le rapport 1992 rend compte des travaux et des réflexions en cours sur plusieurs thèmes d'importance majeure : l'orientation des étudiants, la place des universités dans la formation des maîtres, le problème des recrutements dans l'enseignement supérieur. Dans tous ces domaines le Comité pose aujourd'hui des questions ; dans son rapport de 1993 il y répondra par des recommandations.

Il entend également faire part d'un certain nombre d'analyses issues des travaux d'évaluation établissement par établissement. Elles sont fondées sur la connaissance approfondie de 75 universités, grands établissements et écoles, dont les rapports d'évaluation sont publiés ou en cours de publication. Elles s'appuient sur une méthodologie de l'évaluation à la fois souple et exigeante. C'est ainsi que les différents chapitres de ce rapport concernent à la fois les étudiants, les enseignements, les missions fondamentales des universités ainsi que le gouvernement et la gestion des établissements.

Ce rapport annonce de plus la deuxième évaluation disciplinaire entreprise par le Comité, après celle de "la géographie dans les universités française", et qui porte sur "les sciences de l'information et de la communication". Il est certain que cette nouvelle approche de l'évaluation a vocation à se développer dans les années à venir.

Enfin, à l'heure où l'enseignement supérieur prend une place de plus en plus importante dans la politique communautaire (article 126 du Traité de Maastricht sur l'Union européenne), le Comité a souhaité placer l'expérience française de l'évaluation dans une perspective européenne.

CNE
Rapport 1992 au Président de la République

L'activité du Comité National d'Évaluation

I - L'ACTIVITÉ DU COMITÉ NATIONAL D'EVALUATION

Les évaluations d'établissements

Le Comité nommé en juin 1989 et partiellement renouvelé en juin 1991 a poursuivi son oeuvre et accéléré le rythme des évaluations d'établissements. Vingt-six rapports ont été publiés de novembre 1990 à juin 1992 pour des évaluations qui avaient été lancées dans la première partie de son mandat ; en avril 1992 a débuté la publication des rapports concernant les évaluations engagées depuis juin 1991.

Avec douze évaluations nouvelles, lancées au printemps 1992 et qui seront achevées avant l'automne 1993, ce sont 75 établissements qui auront reçu la visite du Comité et de ses experts. Sur ces 75 établissements, on compte 56 universités et 2 INP. Avec un programme de 17 évaluations qui seront lancées du printemps 1993 au printemps 1994, l'ensemble des universités françaises aura été évalué d'ici juin 1995 : le premier "tour de France" aura donc été achevé en moins de dix années.

Les tableaux qui suivent présentent un bilan détaillé des évaluations achevées ou en cours (universités, écoles d'ingénieurs, écoles de commerce et de gestion, grands établissements placés sous la tutelle du ministère de l'Education nationale, établissements d'enseignement supérieur placés sous la tutelle d'autres ministères...). La répartition par régions permet de situer les établissements concernés dans un panorama général de l'enseignement supérieur français.

Compte tenu de la part constante que prennent les établissements non universitaires d'enseignement supérieur dans les programmes d'évaluation, l'objectif a nécessité une maîtrise croissante des méthodes, des délais et des coûts.

Les établissements évalués dans leurs régions

Régions	Superficie en km ²	Population (1990) en milliers	PIB (1988) total en MF	Etablissements évalués et leurs effectifs en 1990		Population universitaire (total 1990)	* Effectif ens. sup. (total 1990)	
				Evaluations entreprises 1985-1993	Evaluations prévues 1993-1995			
Alsace	8 280	1 624	170 959	Strasbourg I Strasbourg II Strasbourg III Mulhouse	16 689 12 427 8 208 4 917	42 241	51 461	
Aquitaine	41 308	2 796	253 241	Bordeaux I Bordeaux III Pau	22 043 13 413 10 988	59 822	75 729	
Auvergne	26 013	1 321	110 121		Clermont-Fd I Clermont-Fd II	22 957	31 144	
Bourgogne	31 582	1 609	145 534	<i>ESC Dijon</i>	Dijon	22 252	30 303	
Bretagne	27 208	2 796	226 963	Brest Rennes I Rennes II	15 372 23 332 16 110	54 814	70 493	
Centre	39 151	2 371	220 074	Orléans Tours	11 858 21 240	33 098	41 688	
Champagne-Ardenne	25 606	1 348	128 371	Reims	20 400	20 400	27 601	
Corse	8 680	250	18 683		Corte	2 457	2 910	
Franche-Comté	16 202	1 097	99 699	Besançon	18 192	18 192	23 737	
Ile de France	12 012	10 660	1 610 863	Paris III INALCO Paris V Paris VII Paris VIII Paris IX Paris X Paris XI Paris XII Paris XIII <i>Observatoire</i> <i>Ecole des Chartes</i> <i>CNAM</i> <i>Ec. vét. Alfort</i> <i>Ec. arch. Belleville</i> <i>ENS</i> <i>ESPC</i>	16 888 7 279 30 253 27 753 21 918 6 310 34 202 24 852 17 930 15 226	Paris I Paris II Paris IV Paris VI	319 174	461 455

* Université (dont IUT + Ecoles d'ingénieurs) + STS = CPGE + Ecoles d'ingénieurs + Ecole de Commerce + Autres formations supérieures

Les établissements évalués dans leurs régions (suite)

Régions	Superficie en km ²	Population (1990) en milliers	PIB (1988) total en MF	Etablissements évalués et leurs effectifs en 1990		Population universitaire (total 1990)	* Effectif ens. sup. (total 1990)
				Evaluations entreprises 1985-1993	Evaluations prévues 1993-1995		
Languedoc-Roussillon	27 376	2 115	166 153	Montpellier I Montpellier II Montpellier III Perpignan	18 291 11 092 15 080 4 866	49 339	62 596
Limousin	16 942	723	57 524	Limoges	11 636	11 636	15 320
Lorraine	23 547	2 306	193 680	Nancy I INP Lorraine Metz	15 507 2 565 10 022	44 593	56 916
Midi-Pyrénées	45 348	2 431	201 459	Toulouse II	21 155	63 740	81 462
Nord-Pas-de-Calais	12 414	3 965	319 411	Lille I Lille III Valenciennes	22 008 21 586 7 461	68 871	101 004
Basse-Normandie	17 589	1 391	116 287	Caen <i>ISMRA</i>	22 603	22 603	27 285
Haute-Normandie	12 317	1 737	181 312	Le Havre Rouen <i>INSAR</i>	3 850 19 746	23 596	33 017
Pays de la Loire	32 082	3 059	266 327	Angers Le Mans Nantes <i>ESC Nantes</i>	12 556 7 728 26 178	46 462	66 372
Picardie	19 399	1 811	155 996	Amiens	15 906	15 906	25 872
Poitou-Charentes	25 809	1 595	132 660	Poitiers	23 415	23 415	27 866
Provence-Alpes-Côte-d'Azur	31 400	4 258	384 259	Avignon Aix-Marseille I Aix-Marseille II Nice Toulon <i>Observatoire</i>	4 085 21 463 16 235 21 579 4 562	86 659	111 072

* Université (dont IUT + Ecoles d'ingénieurs) + STS = CPGE + Ecoles d'ingénieurs + Ecole de Commerce + Autres formations supérieures

Les établissements évalués dans leurs régions (suite et fin)

Régions	Superficie en km2	Population (1990) en milliers	PIB (1988) total en MF	Etablissements évalués et leurs effectifs en 1990		Population universitaire (total 1990)	* Effectif ens. sup. (total 1990)
				Evaluations entreprises 1985-1993	Evaluations prévues 1993-1995		
Rhône-Alpes	43 698	5 351	527 110	Chambéry 6 740 Grenoble I 13 792 Grenoble II 16 353 INP Grenoble 16 353 Lyon I 3 229 Lyon II 23 260 Lyon III 14 743 Saint-Etienne 11 621 <i>Ec. arch. Grenoble</i>	Grenoble III	115 360	158 404
Guadeloupe	1 780	387		Antilles-Guyane 6 453		6 453	7 111
Martinique	1 100	360					
Guyane	91 000	115					
La Réunion	2 510	598		La Réunion 4 751		4 751	6 100
Polynésie française					Uni. du Pacifique		
La France à l'étranger				<i>Ecole de Rome</i> <i>Ecole d'Athènes</i>			

* Universités (dont IUT + Ecoles d'Ingénieurs) + STS + CPGE + Ecoles d'Ingénieurs + Ecoles de Commerce + Autres formations supérieures

**Publication des rapports d'évaluation
au 1er juin 1992**

RAPPEL : 30 rapports d'établissements et 1 rapport d'évaluation disciplinaire ont été publiés d'octobre 1986 à juin 1991		
Rapports publiés depuis juin 1991	Rapports à paraître juin/décembre 1992	Rapports à paraître en 1993
L'université d'Avignon - juillet 1991	L'université du Havre	<i>janvier /juin</i>
L'INPG - août 1991	L'université Lyon III	L'université de Besançon
L' Ecole française d'Athènes - septembre 1991	L'université Bordeaux III	Le CNAM
L'université de Brest - septembre 1991	L'université Bordeaux I	L'université Grenoble II
L'université de Caen - octobre 1991	Ecoles d'architecture (Paris-Belleville, Grenoble)	L'université Montpellier II
L'université de Valenciennes - novembre 1991	L'Ecole vétérinaire d'Alfort	L'université de Mulhouse
L'ISMRA de Caen - novembre 1991	L'ESC Nantes	L'université Nancy I
L'université de Rouen - novembre 1991	L'évaluation des sciences de l'information et de la communication	L'université d'Orléans
L'université Paris III - novembre 1991	L'INPL	L'université Paris V
L'INALCO - novembre 1991	L'université d'Amiens	L'université Paris IX
L'université Paris X - décembre 1991	L'université Toulouse-Le Mirail	L'université de Poitiers
L'INSAR Rouen - décembre 1991		<i>juillet/décembre</i>
L'université de Toulon - janvier 1992		L'université Aix-Marseille II
L'université Montpellier I - janvier 1992		L'université de Metz
L'université Lille I - février 1992		L'université Paris XIII
L'université de Nice - mai 1992		L'université de Perpignan
L'Ecole des Chartes - avril 1992		L'université Strasbourg III
L'observatoire Nice-Côte-d'Azur - mai 1992		L'université de Tours

La méthodologie du Comité

1 - Un dialogue permanent avec les établissements

Le Comité constatait, dans son rapport de 1989, que "l'évaluation avait conquis droit de cité dans l'enseignement supérieur français", mais que de sérieux progrès restaient à faire pour la mise en place d'un système d'information fiable, cohérent, homogène. A défaut de la mise en place d'un tel système, la définition d'indicateurs ne pourrait avoir qu'une valeur symbolique et l'usage qui serait fait d'indicateurs forgés à partir des seules données existantes risquerait même d'être trompeur.

Le Comité avait jeté les bases de ce qui pourrait permettre de bâtir un système d'information fiable. C'est ainsi qu'en 1988, en liaison avec la Conférence des Présidents d'universités, était définie une grille d'indicateurs, car le Comité était et reste convaincu que rien ne pourra être construit sans les établissements eux-mêmes. C'est au niveau de l'établissement, et donc sous le contrôle de son président, que l'information doit être recueillie et analysée - pour éclairer la politique de l'établissement, et pas simplement pour permettre d'établir des statistiques nationales.

Le recueil et l'analyse des données auxquels procède le Comité National d'Evaluation dans la première phase de ses évaluations sont donc faits systématiquement avec l'établissement évalué. Les responsables de chaque établissement sont désormais convaincus de la nécessité dans laquelle ils se trouvent de parvenir à une telle analyse, et, comme le souhaite le CNE, de procéder de façon permanente à une "évaluation interne" .

2 - La politique contractuelle et les réformes engagées par l'Administration

De ce point de vue, la politique contractuelle engagée par l'Administration centrale du ministère de l'Education nationale, et en particulier la Direction de la Programmation et du Développement Universitaire pour le contrat de développement et la Direction de la Recherche et des Etudes Doctorales pour le contrat recherche, mais aussi la Direction des Enseignements Supérieurs pour les programmes d'enseignement et la Direction des Personnels de l'Enseignement supérieur pour les personnels enseignants et non enseignants, a encouragé cet effort de réflexion et d'analyse interne. Les établissements commencent à se doter d'une "mémoire" qui leur permet de répondre aux différentes demandes qui leur sont adressées, notamment à l'occasion de la préparation des contrats, alors que trop souvent par le passé chaque interrogation nouvelle devait entraîner une véritable mobilisation de l'ensemble de l'administration de l'établissement.

L'Administration centrale s'est depuis 1989 largement engagée dans ce sens. Une réflexion méthodologique - à laquelle le Comité d'évaluation a été associé - a conduit à retenir plusieurs directions d'étude :

- la globalisation de la dotation de fonctionnement des établissements, qui devra s'appuyer sur des critères nouveaux, définis au niveau national ;

- une révision du cadre budgétaire et comptable est en cours de préparation ;

- un observatoire des coûts a été mis en place de façon expérimentale pour essayer de déterminer les modalités de calcul des coûts de formation (voire du coût par diplôme et peut-être même du coût par étudiant) ; des analyses détaillées ont été menées au sein de quelques établissements. Sans doute la non-maîtrise des coûts salariaux par l'établissement lui-même, la non-prise en compte de l'amortissement, l'inexistence d'une comptabilité analytique risquent-elles de rendre difficile tout essai de comparaison

entre différents établissements. Mais la mise en place d'un dispositif fondé sur des coûts réels, par établissement, constituera un immense progrès ;

- un nouveau dispositif informatisé sur les effectifs étudiants, les inscriptions et le suivi des cursus, est en train de se mettre en place. Là encore deux problèmes majeurs se posent :

. le contrôle réel, au niveau de l'établissement lui-même, de ce recueil et du traitement de l'information, ce qui implique une analyse concertée entre le service de la scolarité et les enseignants,

. l'inter-communication entre établissements, afin de suivre les étudiants qui quittent un établissement pour poursuivre leurs cursus dans un autre ;

- enfin l'informatique de gestion est également en cours de réexamen profond. Un groupement d'intérêt public a été créé par les établissements d'enseignement supérieur eux-mêmes ; c'est "une structure de coopération destinée à mutualiser les compétences et les moyens de ses membres au service d'intérêts communs", selon les propres termes du Président du Conseil d'administration de ce groupement, qui a pris le nom de GIGUE (Groupement pour l'Informatique de Gestion des Universités et des Etablissements).

3 - La démarche du Comité : quelques enseignements

L'évaluation institutionnelle de l'enseignement supérieur n'est plus aujourd'hui une "innovation" ni simplement une "notion à la mode" comme le soulignait le Comité dans ses précédents rapports. Elle repose sur une méthodologie éprouvée par la pratique : 75 établissements évalués ou en cours d'évaluation à ce jour. Cette méthodologie d'évaluation, dont les principes ont été définis dès 1985, connaît une adaptation permanente. Elle a fait l'objet de nombreuses communications à l'occasion de réunions et de séminaires en France et à l'étranger. Elle présente l'originalité d'unir les deux démarches, quantitative et qualitative.

La première, qui consiste à demander à l'université de se présenter elle-même, tend à revêtir un aspect "d'évaluation interne" plus que de simples réponses à des questionnaires. Les interrogations du Comité s'adaptent à l'établissement évalué et tiennent compte de son organisation propre. Elles s'adressent tant au niveau de la Présidence (services centraux, services communs) qu'à celui des composantes (au sens statutaire, mais aussi en fonction de l'organigramme) avec une série de questions spécifiques posées aux départements et aux laboratoires.

De ce point de vue, l'extrême diversité des établissements français et de leur mode de fonctionnement demeure un objet de surprise pour l'observateur extérieur. Ce que les réponses des universités révèlent, c'est d'abord le degré plus ou moins élevé de fiabilité de leur système d'information interne. De ce fait, l'évaluation reste fondamentalement utile pour tester ce dispositif, pour en montrer les manques et pour apprendre à l'établissement à mieux se connaître. Le Comité a pu constater que des progrès très sensibles avaient été faits depuis quatre ou cinq ans et que certains caractères apparaissaient de façon commune dans bon nombre d'établissements :

- la mise en place des écoles doctorales entraîne un réexamen salutaire de la politique scientifique et vise aussi à inciter à la rigueur, au choix de réelles priorités face aux tentations corporatistes et à l'équipartition des crédits "libres" (ce que l'on appelle désormais le "bonus qualité-recherche" dans la subvention recherche du ministère) par le Conseil scientifique. Il est manifeste que l'attribution de crédits "fléchés" à des équipes reconnues par des instances nationales contrarie l'autonomie; elle est cependant très utile quand il s'agit de recherche. En Grande-Bretagne ou aux Etats-Unis, les crédits recherche sont d'ailleurs attribués au niveau national, sur le principe de "competitive grants", par des instances scientifiques indépendantes de l'Administration et des instances universitaires. En ce domaine de la recherche, même si certaines initiatives

décentralisées sont remarquables - et d'ailleurs le plus souvent soutenues par des crédits nationaux -, c'est au niveau national et international que s'évalue la qualité des équipes et de leurs travaux;

- en matière d'enseignement, et de statistiques portant sur les étudiants, des progrès ont été faits, mais inégalement : le suivi de cohortes d'étudiants, le suivi des cursus individuels, la connaissance des débouchés, restent encore trop parcellaires, pour ne pas dire exceptionnels;

- en matière d'information financière, les comptes financiers ne sauraient constituer un document d'information sur la gestion. Le budget voté n'englobe qu'une fraction des ressources et des dépenses prévisionnelles. Mal informées sur leur trésorerie, sur les comptes, sur leurs engagements, les universités restent trop mal armées à l'égard de l'administration centrale pour pouvoir se flatter d'une gestion rigoureuse : on constate que le versement des subventions est effectué trop souvent en retard, que la cohérence entre année universitaire et année civile est mal assurée, que l'interprétation qui est donnée en matière de reports et de réserves est biaisée. Les établissements ne parviennent pas à disposer de budgets consolidés, d'analyses de coût, de critères de répartition interne bien établis;

4 - Le rôle des experts

Pour le Comité, l'évaluation en matière d'enseignement et de recherche est d'abord qualitative et repose sur le jugement des pairs associés à d'autres personnalités françaises ou étrangères qui proviennent notamment du monde économique. Les experts du Comité, choisis par grands secteurs de disciplines, mais aussi pour les aspects transversaux du gouvernement de l'université (gestion, documentation, formation continue, vie sur le campus...), s'emploient à valider les informations reçues et de discuter sur place avec les enseignants et chercheurs, les directeurs de laboratoires, les étudiants, les personnels non enseignants. Ils ont pour mandat d'examiner la politique de la recherche et de l'enseignement et la cohérence des programmes, le fonctionnement des composantes, mais non pas les personnes.

Lors de la réunion qui précède leur mission, alors que les dossiers de présentation de l'établissement sont commentés, il est convenu avec les membres du Comité qu'ils regarderont plus particulièrement certains aspects comme les modalités d'examen, les taux de succès, les débouchés des étudiants, ou encore l'application des contrats, les relations entre composantes et présidence, le choix des priorités, les liaisons avec l'industrie ou avec les collectivités territoriales.

Si les questionnaires du Comité sont actualisés en permanence, d'autres documents méthodologiques font également l'objet d'une actualisation, en particulier le "mémento" ou "guide de l'expert", qui a pour objectif d'aider les experts dans leur investigation sur place afin qu'ils adoptent une démarche homogène et aussi de permettre une harmonisation des rapports d'experts pour un même établissement comme pour des établissements comparables.

5 - Un effort à poursuivre

Le Comité est conscient de certaines difficultés qu'il connaît, et souffre de ne pas parvenir, aussi bien qu'il le souhaiterait

- à adopter un rythme régulier pour les évaluations, sachant que le calendrier universitaire ne permet pas, par exemple, d'envoyer des experts, sur le terrain, de mai à octobre, dans de bonnes conditions ;

- à harmoniser la présentation de ses rapports, notamment pour reprendre de façon homogène les données les plus significatives ;

- à maintenir le volume de chaque rapport dans les proportions jugées souhaitables (il n'est souvent pas aisé de "faire court").

Cet effort est d'autant plus nécessaire, que le Comité se préoccupe de ce que seront les évaluations des établissements à partir de 1994-95, c'est-à-dire à partir du moment où l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur auront été évalués. Deux aspects sont certainement fondamentaux :

- l'évaluation interne, par les établissements eux-mêmes, est une pratique à encourager systématiquement;

- le suivi des recommandations faites par le Comité dans ses rapports, l'évolution des principales données quantitatives, et l'analyse des résultats des contrats passés par chaque établissement devront constituer la base des évaluations à l'occasion du retour du Comité dans les établissements évalués de 1986 à 1994. A titre expérimental, le Comité a décidé d'entreprendre trois expériences de suivi dans des établissements évalués en 1986-87 : l'université d'Angers, l'université de Pau et l'université de Rennes II. Cette démarche, qui repose sur une analyse faite par les membres du Comité eux-mêmes du rapport d'évaluation initial, et sur un dossier demandé à l'université, implique un très petit nombre d'experts. L'expérience a montré les difficultés de l'entreprise et le Comité se réserve d'en tirer les leçons dès la rentrée de 1992.

L'impact des évaluations

Le Comité a rappelé dans l'éditorial de son Bulletin de mars 1992 que "l'appropriation des recommandations par leurs destinataires leur revient, et à eux seuls", et qu'un rapport d'évaluation est conçu comme un outil à usage multiple et partagé.

1 - Dans les établissements évalués :

Les rapports présentent en "postface" la réponse du président ou du directeur de l'établissement évalué, qui insistent régulièrement sur l'intérêt de la démarche externe d'évaluation¹ : pour les établissements jeunes c'est une "perturbation importante" mais "positive" ; elle "permet à l'ensemble de la communauté universitaire de mesurer l'état de développement, de mutation et de progression" de l'établissement et "d'ajouter au retour sur soi la connaissance de la façon dont on est perçu".

Une critique se retrouve ça et là : pour un établissement universitaire de création récente l'évaluation en tant que "cliché instantané" est un "indicateur incomplet" de la dynamique à l'oeuvre. Le retour du Comité dans un établissement quelques années après la première évaluation permettra de corriger au besoin cette vision trop statique.

Pour les établissements plus anciens, l'évaluation du Comité est vécue comme une "expérience enrichissante et fructueuse, notamment en ce qu'elle favorise un retour sur le pourquoi et le comment de situations dont le contexte d'origine a été parfois perdu de vue".

Plusieurs présidents ont évoqué l'utilité des recoupements entre des expertises à finalités différentes (mise en place des contrats d'établissement et des contrats de recherche, schéma Université 2000, etc). Tout en redoutant, pour certains, une trop grande multiplication de ces procédures ou un défaut de coordination dans le temps, ou encore d'insuffisantes synergies dans leurs conclusions, chacun est prêt à reconnaître qu'il est impératif que les universités "se dotent rapidement d'une batterie complète d'indicateurs cohérents et pertinents, indispensables à une gestion efficace, fondamentalement utiles

¹ Les citations qui suivent sont extraites des observations de présidents d'université ou de directeurs d'établissements évalués.

au développement de la communication interne et externe et nécessaires pour répondre plus efficacement et aisément aux demandes".

Quant aux recommandations du Comité, d'ordre général ou adressées plus particulièrement à telle ou telle composante de l'établissement évalué, il est fréquent que la postface attire l'attention des lecteurs sur celles qui ont d'ores et déjà été suivies d'effet, celles qui sont considérées comme des priorités à court terme, et celles qui, adressées aux autorités de tutelle, viennent conforter les démarches entreprises par les responsables de l'établissement.

2 - Au plan général :

Les travaux du Comité, qu'il s'agisse des évaluations d'établissements ou des réflexions thématiques portant sur tel ou tel aspect de l'enseignement supérieur, reçoivent régulièrement un bon accueil, tant de la part des pouvoirs publics et de l'administration du ministère de l'Education nationale que de la presse régionale et nationale, vecteur essentiel de l'information pour le grand public.

Le récent rapport du Conseil Supérieur de l'Evaluation des politiques publiques a largement présenté le Comité parmi les instances qui concourent à la mission d'amélioration et de modernisation des politiques publiques.

Les visiteurs accueillis au Comité, ainsi que la participation des membres du Comité et du Secrétariat général à de nombreux séminaires et colloques témoignent de son audience et installent son action au coeur des initiatives internationales qui se préoccupent de la "qualité" de l'enseignement supérieur.

II - LES ETUDIANTS

Conditions de vie et de travail

1 - Les locaux

Les efforts de construction et d'aménagement entrepris dans le cadre du plan "Université 2000" ont pour ambition de répondre aux problèmes accumulés ces 20 dernières années en matière de locaux d'enseignement, de restauration, d'hébergement et de qualité de vie des campus. Les contributions des collectivités territoriales à ce vaste chantier se sont avérées supérieures aux prévisions, puisque celles-ci vont y consacrer 16 milliards de francs, soit autant que l'Etat.

Mais ce plan est un plan d'urgence, et l'augmentation continue des effectifs étudiants prévue pour les 10 prochaines années laisse planer quelques doutes sur l'amélioration substantielle de leurs conditions de travail et de vie. Au cours de ses évaluations, le Comité a pu repérer les déficiences les plus notoires et les progrès accomplis.

En matière de résidences universitaires, par exemple, l'objectif du ministère est de doubler d'ici 1994, le parc de logements gérés par les CROUS qui couvrirait alors 15% des besoins de la population de référence.

2 - L'université et la ville

En matière de locaux d'enseignement et de recherche, les constructions ou installations nouvelles, si elles permettent de remédier à une dispersion néfaste (c'est le cas par exemple du projet de transfert de l'INALCO boulevard Jourdan, en lieu et place des 5 sites actuels, dont 4 en périphérie de Paris), posent de nouveaux problèmes. Problèmes de transports : l'écart de certains sites universitaires par rapport aux réseaux de communication urbains est souvent source de grandes difficultés : aucun réseau de transport en commun ne dessert Sophia-Antipolis, distant de 25 km du centre de Nice ; réseau déficient également à Toulon où l'université est implantée sur 5 sites. Problèmes d'insertion urbaine : à Montpellier I le projet retenu pour la nouvelle Faculté de Droit fait naître les critiques quant à "l'éloignement des activités publiques et privées" dont bénéficiait l'implantation en centre ville. A Mont Saint-Aignan, l'extension considérable du nombre d'étudiants de l'université de Rouen pourrait entraîner un déséquilibre dans la population de la ville.

Par ailleurs les campus eux-mêmes sont rarement très accueillants : manque de place et d'entretien (l'intendance quotidienne ne semble correctement assurée dans aucune des implantations de Paris III !), manque de repères (la cité scientifique de Lille I à Villeneuve d'Ascq comprend 51 édifices datant de 25 ans entre lesquels on s'oriente difficilement), manque d'infrastructures de proximité (le CROUS de Nice gère les étudiants de Toulon, celui de Rouen ceux du Havre), manque de parkings, de lieux de rencontres, etc.

Architectes, urbanistes, élus locaux et responsables des universités sont de plus en plus fréquemment associés dans des réflexions et des projets d'aménagement. Il reste que le débat ne peut être tranché a priori entre réelle urbanisation des campus ou meilleure insertion de l'université dans la ville.

Le Comité insiste dans ses recommandations sur l'importance qui doit être accordée au cadre de vie et à la nécessaire coopération des partenaires (établissements, collectivités territoriales, Etat) en ce domaine.

Des efforts sont accomplis cependant. En voici quelques exemples : à Toulon une cafétéria construite sur les fonds propres de l'université a été ouverte en 1991 et des terrains de sport sont en cours d'installation ; à Valenciennes, les transports en commun ont vu récemment leurs horaires et leurs itinéraires améliorés et 20 salles informatiques ont été ouvertes en libre accès pendant les heures ouvrables ; à Lille I un projet d'urbanisme et d'architecture s'articule avec un projet culturel pour favoriser l'animation du campus.

3 - La prise en compte de ces problèmes par les instances universitaires

Il existe dans les structures des universités un Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire (CEVU) qui pourrait jouer un rôle actif. Mais il remplit très inégalement sa mission, pour des raisons diverses.

A Brest, il se heurte, selon les experts du Comité, à "l'ampleur de la tâche et à la diversité des champs d'activité où il doit intervenir".

A Lyon III, où pourtant la participation étudiante aux conseils est largement supérieure à la moyenne nationale, le CEVU se ne réunit qu'une fois par an pour recueillir des informations ponctuelles. Cependant en décembre 1990 il a approuvé un "projet d'intégration des étudiants à la vie de l'établissement" : organisation de l'accueil des nouveaux inscrits, représentation de l'université à l'extérieur, animation du service télématique de l'université, amélioration de la surveillance, du gardiennage et de la maintenance, participation à des tâches d'accompagnement pédagogique..., voici quelques-unes des actions pour lesquelles un budget de 1,2 MF a été voté pour 4 ans dans le cadre du contrat quadriennal, à quoi s'ajoute une subvention de 300 000 F sur 3 ans pour équiper une Maison des Associations.

A Montpellier I le CEVU a lancé une enquête d'opinion auprès des étudiants concernant les locaux, le matériel, les services administratifs et les activités para-universitaires. Un quart des étudiants y ont répondu et un premier bilan critique a pu être établi.

Reste à favoriser la participation. Les associations d'étudiants peuvent y contribuer, et la mise à disposition de locaux comme la prise en compte de leurs propositions est à encourager. Mais pas uniquement dans le domaine de l'animation culturelle ou de l'amélioration du cadre de vie et de travail : le CEVU a aussi un objectif pédagogique et la présentation de rapports annuels d'activité des UFR ou d'études de suivi des débouchés permettrait certainement de susciter l'intérêt des étudiants pour la gestion de leur établissement et la prise en charge de leurs besoins.

Le Comité est ici amené à réitérer son souhait d'une plus grande responsabilisation des acteurs de l'enseignement supérieur.

Les premières années d'enseignement supérieur

1 - L'orientation des étudiants

Les difficultés vécues par beaucoup d'étudiants dans les premiers cycles des universités imposent de réfléchir aux conditions d'entrée dans l'enseignement supérieur. Le Comité a souligné à maintes reprises combien la question de l'orientation lui semblait prioritaire. En 1992 il a constitué un groupe de travail pour approfondir sa connaissance du problème et suggérer des améliorations possibles.

Sans anticiper sur des conclusions qui ne sauraient advenir avant plusieurs mois, on peut ici présenter quelques analyses et un certain nombre d'interrogations.

Premier constat : la France est le seul pays développé à avoir donné comme terme à toutes les études du second cycle des lycées une conclusion identique, le baccalauréat. Ce "label" unique est pourtant équivoque, car nul n'ignore qu'il existe en pratique une hiérarchie des filières et des types de baccalauréat (généraux, technologiques, professionnels).

Deuxièmement ce diplôme est conçu comme un "passeport" pour l'enseignement supérieur, mais seules les filières longues des universités pratiquent la libre admission en début de cursus alors que toutes les formations professionnelles courtes sont sélectives. Le résultat est bien connu : les titulaires des baccalauréats technologiques et professionnels ne trouvent pas pleinement leur place dans les IUT et les STS puisqu'une part importante des bacheliers généraux y est recrutée ; une fois obtenu leur diplôme à bac + 2, ceux-ci reviennent à l'université pour y effectuer un 2^e et un 3^e cycles, tandis que les 1^{er} cycles connaissent des taux d'échec élevés.

Des formules diverses sont mises en oeuvre pour tenter d'atténuer cet effet pervers : périodes plus ou moins longues consacrées à l'orientation en première année, modules de soutien, groupes de niveaux etc. mais ces efforts, qui nécessitent un investissement humain et financier considérable, ne sont pas toujours couronnés de succès ni tenables dans la durée. Certaines universités, surtout dans les disciplines scientifiques, n'ont pas hésité à donner des "conseils" qui s'apparentent plus à des directives impératives qu'à des avis.

Ces constats établis, comment remédier à une situation aussi négative pour les étudiants que néfaste pour le pays ? Trois pistes s'offrent à la réflexion.

Le déficit d'information repéré dans les études supérieures existe bien en amont ; ne faudrait-il pas revoir le rôle des conseillers d'orientation dans les lycées et collèges, leur assigner une mission plus claire et y associer les professeurs selon des modalités nouvelles ?

L'orientation est majoritairement déterminée par éliminations successives, dans un enseignement secondaire où les seuls résultats scolaires alimentent la hiérarchie des filières, via la hiérarchie des disciplines et la primauté des disciplines "théoriques" sur les disciplines plus "appliquées" : ne doit-on pas favoriser une approche plus globale des compétences des élèves où l'évaluation des résultats serait réellement complétée par celle des aptitudes et des comportements ? Cette approche ne saurait se limiter à un entretien en cours de seconde et en fin de terminale : elle implique un processus d'accompagnement individualisé des jeunes, qui devrait être conduit depuis le lycée jusqu'à l'entrée en 2^e cycle. Encore faut-il décider si l'orientation doit être à sens unique, de l'amont vers l'aval ou inversement, ou si l'on peut combiner les deux, et réfléchir au continuum à établir entre le lycée et l'enseignement supérieur.

Cette extension de la période d'orientation et de qualification pose des problèmes d'ordre structurel qui touchent les lieux, les parcours et les modalités d'enseignement. L'enseignement de masse s'accompagne d'une plus grande hétérogénéité des publics et des missions; ne requiert-il pas plus de diversité dans ses prestations, plus de clarté dans l'affichage des formations, de leurs pré-requis et de leurs débouchés, plus de souplesse dans leur fonctionnement propre et leurs relations réciproques ?

Améliorer les procédures d'orientation suppose ainsi de prendre en compte une triple exigence pédagogique, socio-économique et structurelle. Le Comité va s'employer à préciser ses recommandations en la matière.

2 - Croissance et répartition des effectifs

L'explosion des effectifs étudiants, évidente dans la France entière depuis quelques années, se manifeste avec plus de force encore dans des académies qui connaissent un important déficit en bacheliers. Dans celle de Lille, on est passé de 18% environ de la classe d'âge en 1975 à plus de 42% en 1990 et en 10 ans la proportion des inscrits dans les formations universitaires a crû de 51% (contre 21% en moyenne nationale). Celle de Rouen comptait un peu plus de 27% de bacheliers en 1987, se classant à l'avant-dernière place ; mais elle se trouve dans le même temps parmi les 5 premières pour l'accroissement, depuis 1982, du nombre de nouvelles inscriptions en université et en IUT. Ces taux de croissance posent d'énormes problèmes pédagogiques et matériels.

De plus, là où les formations supérieures courtes sont encore peu développées, la pression sur les universités est encore plus forte, comme à Caen ou à Toulon - ou encore à Valenciennes : 26% des bacheliers technologiques s'inscrivent à l'université en 1990-1991 (moyenne nationale : 10,9%). Ils forment jusqu'à 43% des effectifs en DEUG de Droit à l'université, avec un taux d'échec considérable dans ce secteur de disciplines.

Au contraire, à Brest, la répartition des bacheliers est plus équilibrée : alors que l'académie est au 19e rang pour les effectifs globaux dans l'enseignement supérieur, elle occupe le 2e rang pour l'orientation dans les filières professionnelles et l'on y compte moins d'abandons en fin de première année de DEUG qu'à Lyon ou Saint-Etienne.

Le Comité souhaite en conséquence que soit réactivée la procédure des "schémas concertés des enseignements supérieurs" au niveau des académies et il rappelle les recommandations de son rapport de juin 1990 : "pour organiser l'enseignement supérieur de masse, il est nécessaire et urgent de diversifier l'offre de formation afin qu'elle soit adaptée à la diversité des étudiants, d'établir un équilibre et une complémentarité entre les secteurs sélectif et non sélectif, de reconnaître que l'ensemble de l'enseignement supérieur - toutes les filières et tous les cycles - accueillera des étudiants nouveaux, supplémentaires et différents".

La croissance accélérée des effectifs étudiants s'accompagne en effet en règle générale d'une hétérogénéité accrue des publics, particulièrement en premier cycle. Les universités accueillent aujourd'hui des étudiants moins aisés et moins aidés qu'autrefois.

C'est particulièrement le cas dans les villes moyennes et les régions en difficulté économique. Le nombre des boursiers est éloquent à cet égard : pour une moyenne nationale de 17% en 1990-1991, on en compte 21,6% à Lille I (27% en premier cycle), 24% à Valenciennes (chiffres 1989-1990), 26,30% à Brest (dont près de 30% en Lettres-Sciences humaines et 32,5% au Centre Littéraire de Quimper). Les experts du Comité ont vérifié sur le terrain que plus le recrutement est local, plus la catégorie socio-professionnelle des familles est modeste.

3 - Les examens et l'organisation pédagogique

Les universités accueillent aussi des étudiants moins bien préparés à la poursuite d'études supérieures. La fonction d'accueil et d'orientation est primordiale, mais l'enseignement des premiers cycles est également conduit à s'interroger sur ses modalités d'organisation. De nombreuses initiatives de rénovation pédagogique se manifestent, avec des réussites inégales selon les moyens disponibles.

Le Comité a souhaité également s'intéresser aux problèmes que posent les modalités des examens. Des formules très variées sont utilisées, aucune ne semble généralisable, bien peu donnent entière satisfaction. Les plus grandes difficultés se trouvent dans les UFR de Droit et de Lettres et Sciences humaines.

Dans le secteur littéraire, le Comité a critiqué à plusieurs reprises le nombre excessif des unités de valeurs. Lorsqu'il existe des UV "bloquantes", les taux d'échec sont aggravés ; lorsque les notes sont globalisées les échecs se reportent souvent sur l'année suivante. Lorsque des options nouvelles sont introduites pour prendre en compte la préparation à d'autres carrières que l'enseignement (initiation à l'informatique, à l'histoire ancienne, en langues vivantes, par exemple, en lettres classiques à Nice) ou que des DEUG pluridisciplinaires sont constitués (ainsi à Lyon I en Lettres-Langues-Philosophie), on bute sur les problèmes d'encadrement et d'organisation des emplois du temps.

Le Comité est amené à réitérer ses recommandations en faveur du système des "modules", dont la souplesse devrait permettre "de combiner des blocs d'enseignement d'une manière cohérente" et d'adapter les cursus aux capacités plus ou moins grandes des étudiants.

Pour venir en aide aux bacheliers technologiques en situation d'échec les universités imaginent des formules de soutien en cours de DEUG : la faculté des sciences et techniques de Rouen a conçu un enseignement de remise à niveau sur une année entière, aboutissant à un diplôme (le DUFIS - I comme "*initiation*") ; celle de Brest avait créé également une "formation scientifique de base" pour les 30 à 50 bacheliers les moins bien armés ; 10% entraînent en DEUG, 33% en IUT et BTS ; l'expérience a cessé à la rentrée 1990 faute d'enseignants disponibles. A Toulon les nouveaux inscrits en sciences sont répartis en deux catégories : les "passables" sont accueillis en groupes de 30 à 40, les autres dans des amphis de 130 à 140 places ; après le premier partiel, les plus faibles sont solidement encadrés par des enseignants statutaires et s'engagent à redoubler sans que l'année leur soit comptée. Par ailleurs, la présence des appelés scientifiques de la base navale a permis d'instituer un système de "colles" (une de 20 minutes par semaine pendant 12 semaines) qui oblige à un effort régulier.

Cet apport n'est certes pas généralisable. D'ailleurs on a vu à l'université de Rouen que les "conférences de méthode" assurées en DEUG de Droit et Sciences économiques par des étudiants de 3e cycle étaient suivies majoritairement par les bons étudiants. A Toulon, selon un responsable universitaire, "la souplesse et l'ouverture recherchées dans le fonctionnement pédagogique (les conférences d'information, les crédits-déficit de points, la division en semestres, les cours de soutien...) n'ont pas eu les effets escomptés, en partie par manque de moyens, en partie par désintérêt des étudiants".

A l'institut des sciences juridiques, économiques et de gestion de Valenciennes, des groupes et des sujets d'examen séparés avaient été institués pour aider les bacheliers G : leur faible taux de réussite étant rendu par là encore plus visible, un effet néfaste a remplacé le bénéfique escompté. Quant à l'organisation générale des épreuves, les experts du Comité ont relevé à l'université de Caen que "selon les étudiants, les universitaires et les professionnels, le contrôle continu des connaissances présente trois inconvénients majeurs : il est dévoreur de temps, il pousse au "bachotage", il entraîne un effet de groupe qui n'est pas toujours favorable à l'élévation du niveau des connaissances", bien que ses modalités soient ici clairement expliquées lors d'un séminaire en début d'année. Certes le contrôle continu incite les étudiants à répartir leurs efforts sur toute la durée de l'année universitaire; en revanche il conduit à une parcellisation d'un savoir que trop d'étudiants s'empressent d'oublier.

A Nice, il a été constaté en Faculté de Droit "que les examens en fin de premier semestre perturbent les enseignements, que l'ensemble des corrections et interrogations prend un temps considérable, qu'il n'est plus possible d'assurer la double correction des copies". A Lyon III la première correction est assurée par des vacataires ; la moyenne générale de chaque groupe de candidats est communiquée aux jurys avant délibération, mais les modalités de notation ne sont pas harmonisées : tantôt les deux correcteurs se mettent d'accord sur une note unique, tantôt on retient la moyenne.

D'autres problèmes se posent dans l'organisation des examens : pour les examens de langues vivantes étrangères, à Caen, la coexistence d'un système par UV en langues

scandinaves et d'une globalisation avec compensation dans les autres langues rend la gestion des cursus peu homogène et peu claire aux yeux des étudiants. A Rouen la deuxième année du DEUG de lettres est accordée selon le système de la globalisation des notes, qui permet d'atténuer l'effet bloquant de certaines UV ; mais c'est un des nombreux exemples où l'organisation des épreuves d'oral est déplorable : les enseignants les tiennent dans leurs bureaux et les étudiants n'ont que les couloirs pour les préparer!

Ces considérations mises à part, on notera une initiative intéressante : à l'IAE de Caen, les étudiants sont invités à procéder à un audit des programmes d'enseignement et encouragés à conduire leur propre évaluation. Le problème est qu'ils apprécient insuffisamment la nature et le niveau des connaissances requises en second cycle.

La lutte contre l'échec, qui s'accompagne de possibilités d'accélération pour les étudiants les plus brillants, n'a donc pas trouvé ses recettes. Il est évident que toute organisation rénovée (soutien-module-semester d'orientation etc) ne peut être efficace sans un taux d'encadrement adéquat, une gestion administrative stabilisée, une meilleure information en amont sur les pré-requis et les finalités des formations et ces conditions sont à créer au plus près du terrain, avec la coopération de tous les secteurs concernés.

Il n'en reste pas moins vrai que la situation suivante doit être constatée :

- bientôt plus de la moitié des bacheliers se dirigeront vers des formations post-baccalauréat à entrée sélective (classes préparatoires aux grandes écoles, IUT, STS, etc.);
- de bons bacheliers sont de plus en plus tentés par certaines de ces formations - en particulier les IUT - qui leur offrent une meilleure garantie d'emploi, quitte à revenir à l'université après un premier cycle court ;
- les filières universitaires, dont l'accès est libre, accueillent des étudiants de plus en plus hétérogènes, ce qui donne aux enseignants le sentiment, soit d'efforts inutiles (en raison du nombre élevé d'échecs), soit d'un "abaissement " général du niveau des études.

Dans ces conditions le moment est venu où il faut réfléchir à un nouvel aménagement des rapports entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Ne pourrait-on par exemple concevoir que deux années, l'actuelle classe de terminale et la première année d'enseignement supérieur, constituent une sorte d'étape à l'issue de laquelle les jeunes gens se dirigeraient, en fonction de leurs capacités, soit dans l'enseignement supérieur long, soit dans les formations courtes ?

La réflexion doit donc porter sur les modalités de contrôle des connaissances en même temps que sur les orientations globales de développement du système d'enseignement supérieur : place des formations courtes et des filières à vocation professionnalisante, vocation et moyens des universités les plus récentes, répartition et/ou concentration des pôles d'enseignement et de recherche de haut niveau.

CNE
Rapport 1992 au Président de la République

Les enseignements

III - LES ENSEIGNEMENTS

Evaluer l'enseignement ?

Le Comité a été particulièrement sensible aux préoccupations exprimées par les responsables des universités et par les étudiants touchant le problème délicat des taux d'échec et les modalités de contrôle des examens.

Il s'est efforcé de rappeler qu'en ce domaine, encore plus qu'ailleurs, il fallait se méfier des indicateurs quantitatifs, chiffres bruts produits sans précaution, risquant de conduire à des commentaires simplistes. Il faut en effet se garder de croire qu'un taux de succès fournit un indicateur de la qualité d'une formation ou de son échec : si 50% des étudiants sont reçus à l'examen est-ce à dire que les enseignants sont trop sévères ou trop laxistes ? et qu'en serait-il si l'on comptait 40% seulement de reçus, ou bien 60% ?

Le Comité s'efforce, avec ses experts, d'analyser systématiquement tous les résultats de toutes les filières dans tous les cycles de tous les établissements qu'il évalue. Il demande d'abord les données statistiques et surtout il attend que ces données soient commentées par les enseignants eux-mêmes; alors seulement des éléments d'analyse peuvent être dégagés et des recommandations peuvent être faites. Une de ces recommandations s'impose : il faut que dans chaque établissement les enseignants fassent eux-mêmes l'analyse des résultats aux examens, qu'ils s'efforcent alors de voir de quelle manière ils peuvent influencer sur la pédagogie et quelle politique de l'enseignement doit être adoptée en fonction des étudiants.

Cependant, le Comité a constaté un certain nombre de comportements laxistes et néfastes : la multiplicité des unités de valeurs ne favorise pas la clarté ni la cohérence d'un programme de formation. Le contrôle continu doit être fait, c'est une obligation réglementaire mais surtout une nécessité pour tout enseignement; un examen final reste absolument indispensable. Les modalités de contrôle doivent être très soigneusement mises au point et observées. La responsabilité des enseignants ne doit être ni diluée ni déléguée, et cela quelle que soit leur place dans la hiérarchie universitaire.

Ce que la plupart des évaluations mettent en lumière, c'est que l'enseignement a un coût, qu'il est juste de calculer par année d'étude, même si les modalités de ce calcul restent en l'état actuel des choses seulement indicatives. Chaque établissement peut tirer profit de telles études s'il les effectue par lui-même afin de permettre un suivi de la politique entreprise - et non pas pour établir une comparaison, trop souvent biaisée, avec d'autres établissements. Une illustration parmi d'autres : la comparaison des coûts entre une université d'une part, et d'autre part une grande école ou même un établissement privé, est faussée par le fait que les seconds ont recours aux heures d'enseignement complémentaires assurées par des professeurs d'université; si l'un d'eux effectue autant d'heures de cours en dehors de son université qu'au sein de celle-ci, il serait normal d'introduire dans le coût des établissements non universitaires la moitié de la rémunération globale versée à cet enseignant par l'Etat.

Mais le coût n'est pas que financier il est social, il est aussi psychologique, en particulier pour les étudiants mal orientés, fourvoyés ou confrontés à l'échec.

La préoccupation de l'emploi

Les universités assurent depuis longtemps la formation professionnelle des enseignants, des avocats ou des médecins. Cependant la croissance et l'évolution des publics étudiants ont placé la question des débouchés au coeur de toutes les filières sans exception. La loi du 26 janvier 1984 affirme que "le service public de l'enseignement supérieur contribue à la croissance régionale et nationale dans le cadre de la planification, à l'essor économique et à la réalisation d'une politique de l'emploi prenant en compte les besoins actuels et leur évolution prévisible..." (article 2) et que "les enseignements supérieurs sont organisés en liaison avec les milieux professionnels : leurs représentants participent à la définition des programmes dans les instances compétentes ; les praticiens contribuent aux enseignements ; des stages peuvent être aménagés dans les entreprises..." (article 5).

Dans son rapport au Président de la République, intitulé "Universités : les chances de l'ouverture"* , le Comité avait procédé à un premier bilan des "filières technologiques à finalité professionnelle" et énoncé un certain nombre de recommandations visant à rendre complémentaire, et non contradictoires, les deux missions imparties à l'enseignement supérieur : appropriation du savoir et préparation à un métier.

Dans les rapports d'évaluation publiés depuis lors apparaissent avec netteté les conditions nécessaires pour que les filières professionnelles des universités remplissent leurs objectifs.

Pour leur création, tout d'abord, il est indispensable de s'appuyer sur une analyse des besoins régionaux. C'est ainsi que les DEUST de Gestion de production à Rouen ou de Productique du bâtiment à Cambrai ont été mis en place ; ce dernier a été reconnu par la convention collective de la profession et il a bénéficié d'un soutien logistique important de la municipalité (locaux, matériel, mise à disposition de deux agents techniques). Le danger existe cependant d'une spécialisation excessive que vient contredire l'évolution à moyen terme des perspectives d'emploi : le DEUST communication et audiovisuel de Paris X, créé en lien étroit avec le premier Plan Câble et la société locale d'exploitation du câble de Mantes-la-Jolie, a dû après quelques années se réorienter en partie vers d'autres débouchés.

D'où l'importance du "conseil de perfectionnement" associant aux enseignants des personnalités du secteur professionnel, à même d'apporter régulièrement les informations nécessaires à la construction des cursus, aux choix des équipements technologiques, à l'élaboration du projet professionnel des étudiants, au suivi des débouchés. S'il est une recommandation que le Comité adresse à toutes les universités, c'est bien de savoir que deviennent leurs étudiants. Dans une filière où l'encadrement est assuré à la fois par des universitaires et des professionnels extérieurs, l'évaluation de la formation nécessite des indicateurs de qualité complémentaires, à la fois d'ordre pédagogique et d'ordre professionnel.

Un autre intérêt de la relation entre le monde universitaire et le monde de l'entreprise apparaît dans les formations de haut niveau : la MST et le DESS de sciences économiques de l'université de Nice, par exemple, s'appuient sur un laboratoire de recherche installé au coeur du parc technologique de Sophia-Antipolis et les experts du Comité ont souligné à quel point "la mise en place des formations spécialisées tire sa crédibilité du renom des chercheurs tandis que la réussite de la formation renforce et stabilise les relations avec les entreprises, qui à leur tour contribuent au renouvellement de la pédagogie et à une meilleure compréhension des attentes et des exigences réciproques".

* La Documentation française, 1991

Toutefois, si la demande des étudiants est très forte en matière de préparation aux métiers, les capacités de réponse du système universitaire restent mesurées. A plus d'une reprise les experts ont noté la part de bénévolat requise des enseignants pour à la fois adapter leur enseignement, faire fructifier leurs travaux de recherche, suivre les étudiants en stage et se préoccuper de leur insertion sur le marché du travail, trouver et fidéliser des partenaires professionnels. Les conditions matérielles ajoutent à ces difficultés lorsque les locaux sont peu adaptés, les équipements vétustes, le personnel technique insuffisant.

De plus la diversité des filières et des structures des universités entrave le sentiment d'appartenance à un ensemble clairement identifié, tant pour les étudiants que pour les partenaires extérieurs. Le Comité encourage vivement la généralisation des associations d'étudiants à l'instar de ce qui existe dans les grandes écoles et les filières professionnalisées, pour promouvoir leur formation, suivre les diplômés et constituer un réseau d'anciens au sein des entreprises.

On comprend que les filières professionnalisées revendiquent la possibilité de sélectionner leurs étudiants et résistent à l'idée d'augmenter leurs promotions, surtout lorsque leur succès est incontestable en termes de capacité d'attraction et de placement des diplômés. Mais ceci pose un double problème.

Le premier est d'ordre économique. Ces formations représentent toujours un coût plus élevé que les formations classiques : à l'INALCO, l'étudiant du "Centre de préparation aux échanges internationaux" revient à 20 000 F de plus que l'étudiant en "langues et civilisations", mais la moitié de cette somme est couverte par la taxe d'apprentissage ; à l'UFR de sciences économiques de Caen, la filière franco-britannique de "Préparation aux carrières internationales" bénéficie, en plus de la taxe d'apprentissage, d'un financement Erasmus, toutefois le coût des séjours à l'étranger n'est pas entièrement couvert par les allocations d'échanges.

Le second en découle : les étudiants non retenus à l'entrée dans ces filières associent dans leur frustration les exigences pédagogique et les raisons d'ordre financier. Et même si les filières classiques sont très exigeantes, la comparaison avec les filières professionnalisées est parfois source de tensions entre étudiants, entre enseignants, entre composantes d'un même établissement.

Ces problèmes sont à examiner de près, dans la perspective d'une meilleure définition des missions des universités et de l'architecture générale des enseignements supérieurs.

L'architecture des cursus

Un autre aspect mérite en effet d'être signalé. Le système français d'enseignement supérieur, si on se limite à une description des différents cursus d'enseignement, donne une impression de complexité. S'efforcer de l'expliquer à nos collègues étrangers n'est pas tâche aisée. Comment conserver les avantages de la diversité sans tomber dans la confusion ?

Nous avons d'abord, au terme de deux ans d'études supérieures, les DEUG, conçus comme la première étape des études longues, à côté des DEUST et parallèlement aux DUT et aux BTS, qui sont normalement des diplômes de fin d'études;

- les licences, obtenues théoriquement en fin de 3^{ème} année d'université, sont le seul diplôme qui ait gardé son nom traditionnel, mais peut être plus sa valeur de diplôme terminal;

- le deuxième cycle s'achève avec les maîtrises, dont on hésite à dire qu'elles sont un diplôme terminal, comme devraient l'être les maîtrises de sciences et de techniques et comme le seront désormais les diplômes des IUP (Instituts Universitaires Professionnalisés);

- les DESS ne sont pas exactement une formation de troisième cycle, mais ils ont réussi remarquablement sur le marché du travail, à l'image des formations d'Ecoles à bac + 5;

- les DEA, première année d'un troisième cycle, tendent pour certains d'entre eux à s'assimiler à des DESS, en tout cas dans les disciplines juridiques et économiques.

Vis à vis des diplômes étrangers, quelles équivalences recommander ? Vis à vis des employeurs, que proposer ? Sans prôner un schématisme réducteur, quel choix faire entre des formations à bac +3, bac+4 ou bac+5, qui peuvent apparaître comme concurrentielles ? Par ailleurs quelle est la place des stages, de la formation pratique, dans le cours des études ou après la délivrance des diplômes ? L'évaluation devrait aussi répondre à ces questions et le Comité peut faire part ici de son embarras pour répondre aux questions des employeurs comme de la grande majorité des étudiants, qui ont souvent beaucoup de mal à se repérer.

Les concours administratifs ont su garder leurs caractéristiques, leurs programmes, leur valeur. L'agrégation a été maintenue mais on peut se demander si elle sera désormais réservée à ceux qui n'auront pas suivi la filière des nouveaux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres - ce qui serait un comble ! La thèse implique de plus en plus l'attribution d'allocations de recherche : comment celles-ci sont-elles attribuées, selon les disciplines, selon les DEA ? Cette attribution est-elle en soi un critère de qualité des formations ?

Il apparaît indispensable que, dans un proche avenir, le Comité National d'Evaluation se penche de manière plus systématique, comme il a entrepris de le faire dans le cas des évaluations disciplinaires, sur cet aspect majeur de la qualité de l'enseignement au regard de l'emploi. Son ambition devrait être non pas de proposer aux pouvoirs publics de nouveaux décrets - trop de réglementations apparaissent précipitées - mais d'aider les enseignants, les étudiants, les employeurs, à mieux se comprendre, en relation avec ce qui va se passer dans le contexte européen.

Une nouvelle évaluation disciplinaire : les sciences de l'information et de la communication

Publié en mai 1989, le rapport sur "La géographie dans les universités françaises" avait marqué une nouvelle approche, de type transversal, dans les évaluations menées par le Comité. Le bilan en a déjà été présenté^{*}, mais il faut signaler que, trois ans après, des demandes de lecteurs continuent de parvenir au service des publications du Comité.

Le choix de la géographie comme premier chantier d'évaluation disciplinaire était motivé par plusieurs raisons qui se retrouvent peu ou prou dans le deuxième. L'évaluation des sciences de l'information et de la communication pose en effet des *questions épistémologiques* (définition-même des disciplines, de leur histoire et de leur place au sein de l'université); elle demande une claire analyse des intitulés, des niveaux et de la localisation de *l'offre de formation*; elle pose le problème de *l'adaptation* de cette offre de formation à la fois à une demande considérable des étudiants et aux débouchés professionnels dans un milieu mouvant et frappé par la crise; elle vise à discerner les conditions d'émergence d'une *recherche* française de qualité; elle se propose également de repérer les bornes au delà desquelles ni les structures d'enseignement ni les modalités d'exercice professionnel ne peuvent prétendre à respecter la *déontologie* éminemment indispensable à un domaine comme celui de la communication.

* Bulletin du Comité n° 11 de janvier 1991

Une commission, dirigée par deux membres du Comité et animée par deux chargés de mission, a commencé ses travaux en janvier 1992. Elle associe quatre enseignants chercheurs à quatre professionnels compétents en matière d'administration de l'Education, de publicité, de médias, d'information scientifique et technique. Procédant par enquêtes, auditions et expertises, elle cherche à mieux connaître le domaine, puis à faire des propositions qui seront ensuite soumises au Comité.

L'évaluation porte en priorité sur les filières universitaires d'enseignement (IUT compris) et sur les axes de recherche explicitement identifiés dans le secteur des sciences de l'information et de la communication relevant de la 71e section du Conseil national des universités. Celle-ci a émis le souhait unanime que soit "mis un terme à la publication d'appréciations n'ayant d'autre fondement que quantitatif" et que soit "interrogée la communauté scientifique pour élaborer des critères de jugement adaptés à la nature et aux contraintes particulières des sciences de l'information et de la communication".

Cependant des formations et des diplômes très divers qui touchent au domaine de l'information et de la communication sont organisés d'une part, dans les universités, mais dans le cadre d'autres filières disciplinaires (notamment en gestion, en droit, en sciences politiques, en psychologie...), d'autre part, dans les Ecoles d'ingénieurs et de commerce. En outre, le Comité ne peut ignorer les formations dispensées dans les sections de techniciens supérieurs des lycées et dans les écoles privées, particulièrement nombreuses dans ce secteur.

Pour mener à bien cette évaluation, le CNE s'emploie à réunir des données et des informations aussi complètes que possible et il s'attache en ce moment à valider auprès des établissements interrogés l'analyse des données transmises en réponse à l'enquête. Enfin, la commission organise des auditions de concepteurs de formations, de chercheurs, de professionnels des différents métiers sur lesquels débouchent ces formations et d'étudiants engagés dans ces filières.

Le rapport que prépare le Comité compte présenter d'une part un état des lieux en analysant l'offre de formation -initiale et continue- et les axes de recherche, d'autre part une analyse de l'adaptation de cette offre de formation aux emplois du secteur. Comme il le fait pour chacune de ses évaluations, le Comité formulera des recommandations sur ces différents points. La publication du rapport final interviendra au cours du dernier trimestre de l'année 1992.

D'ores et déjà il se confirme qu'une telle évaluation de type "transversal" - qui se préoccupe entre autres de l'architecture des cursus, du fondement scientifique des disciplines, des relations entre formations supérieures et demande des professions - irrigue très largement la communauté académique, qu'elle répond expressément à la demande des étudiants et futurs étudiants ainsi qu'à celle des employeurs : dans ce secteur professionnel à la fois novateur et victime des "effets de mode", ils sont nombreux à rechercher des critères d'efficacité, de clarté et de qualité.

CNE
Rapport 1992 au Président de la République

Trois missions fondamentales des universités

IV - TROIS MISIONS FONDAMENTALES DES UNIVERSITÉS

Les universités et la formation des maîtres

Le ministère de l'Éducation nationale a entrepris une réorganisation de la formation des professeurs du premier et du second degré en créant en 1990 les Instituts universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). Trois Instituts de ce type ont été fondés, à titre expérimental, dans les académies de Grenoble, Lille et Reims, en 1990. En 1991, la mesure a été généralisée, en même temps qu'a été mise en place la réglementation nécessaire.

Le problème de la formation des maîtres a toujours préoccupé le Comité National d'Évaluation, comme en témoignent maints rapports, en particulier le rapport 1989 "Priorités pour l'Université". Cette formation a, de tout temps, constitué une des missions de l'université, au moins pour ce qui concerne le second degré. Attentif aux transformations en cours, qui, pour partie répondent aux recommandations du Comité, celui-ci a donc créé un groupe de travail, avec l'objectif de parvenir, dans un an, à quelques conclusions sur la nouvelle situation.

Il n'est pas dans les intentions du groupe de travail de discuter les principes de la politique adoptée par les autorités publiques, ni d'évaluer les Instituts eux-mêmes. Il est encore beaucoup trop tôt pour juger les résultats de la première, et pour scruter le fonctionnement général de si jeunes établissements, peuplés d'acteurs venant d'horizons très divers. A l'heure actuelle, l'objet, plus modeste, est d'examiner l'impact de cette réforme dans les universités, réputées responsables de la formation académique. Plus précisément, il s'agit d'examiner les points suivants :

- dans quelle mesure, et sous quelle forme, les universités sensibilisent-elles les étudiants de premier cycle aux carrières d'enseignants (préprofessionalisation) ?
- quel est l'impact, en première année de 2^e cycle (licence), des préallocations sur le recrutement, compte tenu du fait que celles-ci sont attribuées inégalement suivant les disciplines et les académies ?
- si les structures pédagogiques anciennes de la licence étaient adaptées au recrutement des maîtres de l'enseignement du second degré, qu'en est-il pour les professeurs d'école ?
- quelles modifications les universités ont-elles apporté, ou se proposent-elles d'apporter, dans la préparation, qui les concerne, aux concours du type CAPES ?
- quelles sont les mesures prises, ou proposées, pour concilier la préparation aux concours (premier et second degré), avec la préparation d'une maîtrise ?
- quelles sont les intentions des universités à propos de la préparation aux concours d'agrégation ? Ces concours ne sont pas actuellement dans le champ d'action des IUFM, mais, s'ils sont maintenus, quelle peut être la compatibilité de leur préparation avec la deuxième année des IUFM ?
- quel est le contenu des conventions que les universités envisagent de signer avec les IUFM ?

Pour tenter de répondre à ces questions (et à d'autres qui pourraient surgir, mais dans le même esprit), le groupe de travail entend s'appuyer :

- sur les évaluations d'universités actuellement menées par le Comité, en accordant une attention spéciale à ces questions ;
- sur un examen de deux des IUFM créés en 1990 ;
- sur un examen de quelques situations typiques : un IUFM et une seule université dans une académie, un IUFM et plusieurs universités pluridisciplinaires

dans la même académie ; un IUFM et plusieurs universités complémentaires dans la même académie

- sur l'audition d'un certain nombre de responsables de l'Administration centrale, de directeurs d'IUFM, de présidents de jurys de concours, etc...

Le recrutement des enseignants du "supérieur"

Dans son rapport "Priorités pour l'université"* le Comité National d'Evaluation avait consacré une partie de sa réflexion aux enseignants chercheurs de l'enseignement supérieur.

Il évoquait successivement les problèmes de renouvellement et de rajeunissement du corps enseignant, les besoins d'encadrement des nouveaux étudiants, les questions des conditions de travail, des rémunérations, des fonctions et des procédures de recrutement et d'avancement. Les recommandations qu'il énonçait sur ces différents points visaient pour une part à appuyer des évolutions en cours et suggéraient d'autres évolutions possibles.

Le groupe de travail constitué cette année, et dont les conclusions devraient être présentées en mai 1993, s'attache à mesurer le chemin parcouru au regard d'une exigence qui, elle, n'a pas changé : le besoin de recruter des enseignants.

L'augmentation continue du nombre des entrants dans l'enseignement supérieur a inscrit au coeur du plan Universités 2000 un progrès manifeste dans la création de postes : plusieurs milliers dans les universités, les grands établissements, les IUFM etc. Mais quelle que soit l'ampleur de l'effort des pouvoirs publics, bien des questions restent posées.

Tout d'abord parce que ces postes correspondent à des catégories de personnels nouvelles. La proportion d'allocataires-moniteurs dans ces nouveaux emplois est très forte : s'agit-il d'un prérecrutement systématique ? les conditions de service et de durée du monitorat sont-elles homogènes ? Les enseignants issus de l'enseignement secondaire et des milieux professionnels représentent un apport désormais important : cette diversité des origines n'accompagne-t-elle pas une diversification des missions ? quelles relations ces différents enseignants entretiennent-ils entre eux ?

On touche là aux limites d'un système qui n'a jamais vraiment explicité son articulation interne et qui évolue rapidement sans qu'il soit clairement répondu à quelques interrogations essentielles : quelles carrières ? quelles répartitions des tâches ? quelles obligations de service pour quelles rémunérations ? Toutes questions qui viennent troubler l'image traditionnelle forte de l'enseignant chercheur.

L'institution des primes différenciées (d'enseignement, de recherche et d'encadrement doctoral, d'administration), dans un mode très centralisé de gestion des personnels, n'a apporté que des réponses "à la marge". La récente réforme du mode de fonctionnement du CNU (Conseil National des Universités) accroît le rôle des instances locales dans les procédures de recrutement, elle ne préjuge pas les modalités et les critères d'appréciation de l'inscription sur la liste de "qualification". Le statut des professeurs associés en appelle à l'autonomie des responsables d'établissements, autonomie qui leur est refusée pour la gestion globale de leur personnel.

Il est toujours nécessaire de se demander si les recrutements attendus pourront être réalisés mais l'approche quantitative du problème n'est pas tout. Crûment posée, la question essentielle est la suivante : quels enseignants et pour quoi faire ?

* La Documentation française, 1989.

La diversification et l'eupéanisation de l'enseignement supérieur compliquent encore le sujet. On peut se demander par exemple quel sera, avec l'évolution technologique et la transformation des conditions d'exercice des professions, l'avenir des disciplines constituées et quelle place on devra conserver aux filières générales. Une autre question d'importance concerne la capacité d'attraction des petites et moyennes universités et leurs possibilités de former, recruter et retenir des enseignants chercheurs.

Le Comité a été amené à s'interroger également sur la situation faite dans les universités aux agrégés de l'enseignement secondaire, qui y sont de plus en plus nombreux, que ce soit dans les filières traditionnelles ou dans les IUT. Il n'a certainement pas à s'interroger sur les conséquences qui en résultent pour l'enseignement secondaire, mais il a constaté que ces agrégés, classés dans une catégorie d'enseignants non chercheurs, éprouvent la plus grande difficulté à devenir des enseignants chercheurs et par conséquent à poursuivre une carrière dans l'enseignement supérieur. Certaines universités refusent systématiquement de les intégrer dans des équipes de recherche; d'autres, plus compréhensives, ne peuvent cependant pas leur permettre de préparer une thèse dans de bonnes conditions en raison de la lourdeur de leurs obligations de service. C'est là un autre problème sur lequel se penche le groupe de travail sur le recrutement des professeurs de l'enseignement supérieur.

Les DEA et la recherche

La politique de contractualisation des relations des universités avec le MEN institue des "contrats de développement de la recherche et des études doctorales" signés entre les établissements et la direction compétente (DRED). Les objectifs de ces contrats sont les suivants : "accorder la priorité à la formation à et par la recherche, rétablir l'égalité des chances, combiner autonomie et évaluation". Le premier se marque par le soutien au fonctionnement des DEA, aux équipes d'accueil et écoles doctorales ; le second par la création de jeunes équipes, un rééquilibrage des disciplines et un rééquilibrage province-Paris.

Dans le domaine des écoles doctorales, la tendance est à la constitution d'ensembles plus vastes et mieux structurés : selon la DRED le flux annuel moyen pour une école doctorale doit correspondre à une cinquantaine de doctorats soutenus, le spectre disciplinaire est plus large et les regroupements sont encouragés entre plusieurs établissements d'une même ville ou de villes voisines ; universités, instituts, écoles, peuvent co-signer ces contrats dans une "logique de site" qui dépasse les séparations institutionnelles.

Les évaluations menées par le Comité montrent sur le terrain des réussites certaines mais aussi nombre de difficultés.

La recherche universitaire, à l'exception peut être des lettres et du droit, repose avant tout sur l'existence de laboratoires. Or ceux-ci, comme toute activité humaine, naissent, vivent et meurent. Il faut donc se préoccuper de ces 3 stades du développement et pour cela :

- 1) favoriser l'éclosion de nouvelles équipes,
- 2) réaliser la sélection parmi les équipes récentes,
- 3) assurer le développement des équipes retenues,
- 4) gérer la disparition des équipes qui ne font pas leurs preuves, et des équipes devenues improductives.

- Favoriser l'éclosion de nouvelles équipes :

De telles créations ne sont possibles, à l'époque actuelle de haute spécialisation et de coût élevé de la recherche, qu'avec l'aide des pouvoirs publics. De plus, elles doivent être surabondantes afin que la sélection puisse intervenir. A partir de ces deux observations, il

semble que les pouvoirs publics n'ont pas mis sur pied une politique suffisante. Il faut évidemment des enseignants montrant une volonté et une capacité personnelle de recherche, dont le choix ne peut se faire qu'à partir d'une proposition locale, car leur production scientifique est encore trop restreinte pour pouvoir attirer l'attention des spécialistes nationaux. Mais cette proposition doit être confirmée par des instances nationales réunissant des spécialistes reconnus. Les créations doivent être multiples, ce qui impose au départ un effort financier important.

- Réaliser la sélection parmi les équipes récentes :

Une sélection doit s'opérer après un délai raisonnable. Quatre années sont peut-être insuffisantes. Huit peuvent sans doute mieux convenir pour juger de la qualité des travaux mis en route. Mais il est à redouter que l'effacement d'une jeune équipe après 8 ans posera davantage de problèmes à l'université pour réinsérer les membres de cette équipe, si aucune réflexion n'est conduite en ce domaine.

- Assurer le développement des équipes retenues :

Les structures actuelles paraissent à ce niveau répondre en général aux besoins.

- Gérer la disparition des équipes n'ayant pas fait leurs preuves ou devenues improductives :

Il s'agit d'un problème qui n'est pas retenu actuellement, et se traite jusqu'ici de façon très improvisée, tant au niveau du CNRS qu'à celui de l'université. Or il est important, car il débouche sur une question délicate : comment réinsérer le capital non négligeable d'individus et d'équipements qui y était affecté ?

Les évaluations du Comité, accomplies au plus près du terrain, peuvent aider à trouver des réponses, dans la mesure où ce qui relève de sa compétence n'est pas l'appréciation des résultats scientifiques des laboratoires et des chercheurs mais l'analyse de leurs structures et de leur fonctionnement, et l'appréciation de leur efficacité et de leur rayonnement au sein et à l'extérieur de l'établissement.

Les initiatives de regroupement intra ou extra-universitaires se multiplient. Entre autres exemples, l'université de Montpellier I a commencé de développer une Ecole doctorale en économie et gestion avec l'Institut d'administration des entreprises, le Centre international des hautes études méditerranéennes et l'Ecole supérieure d'agronomie ; celle de Caen envisage d'associer dans une même Ecole doctorale des mathématiciens, informaticiens, linguistes et psychologues et d'harmoniser la préparation d'un DEA de Droit avec l'université de Rouen pour répartir les étudiants selon leur intérêt pour le droit fondamental ou le droit appliqué.

Mais, pour bien antérieures qu'elles soient aux obligations de la politique contractuelles, ces initiatives ne sont pas toujours couronnées de succès. Le Comité a toujours recommandé la souplesse pour faire émerger les meilleures solutions possibles, or les nouvelles modalités de soutien de la recherche apparaissent souvent contraignantes.

D'une part le contrat DRED affecte ligne à ligne et par destination les fonds publics destinés aux DEA, aux équipes d'accueil, aux écoles doctorales, aux jeunes équipes et aux équipes recommandées. Par ailleurs ce processus de répartition des crédits ne prend pas forcément en compte les objectifs du contrat quadriennal signé avec la DPDU pour l'ensemble des activités hors recherche. Il prive ainsi les conseils scientifiques d'une part de leurs responsabilités.

D'autre part l'effort de regroupement des DEA, nécessaire à l'obtention de ces crédits, révèle deux sortes de handicaps : ou bien le risque d'un regroupement artificiel, ou bien celui de groupes "à plusieurs vitesses" au sein de l'école doctorale. A Paris X les experts du Comité ont remarqué devant la création de trois départements au sein de l'école doctorale SEGMI (sciences économiques-gestion-mathématiques-informatique), que "le fond du problème est celui du degré d'homogénéité nécessaire et du degré de diversité possible" y compris pour s'ouvrir à des nouveaux champs et de nouveaux chercheurs ; ils ont également noté que, d'une

manière plus générale, les écoles doctorales devraient "tirer partie des expériences antérieures réussies, notamment celles où la formation à la recherche comporte des cours de méthodologie constamment actualisés".

Une autre ambiguïté réside dans le rôle respectif des DEA et des DESS. A l'université Lyon III trois écoles doctorales (Droit, Culture-Communication-Systèmes et Espace-Temps-Environnement) ont réussi une bonne articulation avec les 17 centres de recherche concernés et dans le même temps le contrat quadriennal a renforcé la place des DESS, ce qui évite d'accueillir en DEA des étudiants peu désireux de s'engager dans une thèse. Mais ce qui est possible dans une grande université ne l'est pas toujours dans des établissements plus petits ou plus récents. On a pu constater ainsi qu'à Valenciennes la création du DESS dans la filière productive avait "asséché" le recrutement en DEA : celui-ci, comme c'est souvent le cas, accueille de plus en plus d'étudiants étrangers et de moins en moins d'ingénieurs.

L'université de Toulon et du Var souffre quant à elle de la concurrence des universités d'Aix-Marseille et elle ne comptait en 1990 que 4 DEA. L'université de Brest n'en offre aucun en mathématiques, ni en sciences économiques, ni en droit.

Le développement des allocations et bourses de recherche peut permettre de renforcer un encadrement très sollicité par les besoins de l'enseignement en premier cycle. A l'opposé un nombre insuffisant de bourses de thèse crée un cercle vicieux : l'émigration des thésards entraîne une apparente diminution des débouchés du DEA, qui elle-même entraîne une diminution du nombre de bourses... Des effectifs de recherche trop restreints amènent la démotivation des enseignants chercheurs, accentuent la rotation des responsables et leur départ vers des universités plus attractives.

La formation à la recherche et la capacité de renouvellement du corps enseignant sont certes prioritaires, mais on peut estimer nécessaire une certaine diversification des établissements : l'orientation d'une université sur telle ou telle spécialité de recherche n'offre-t-elle pas plus de garanties que l'éparpillement des équipes ?

Cependant l'implantation des DEA, des laboratoires et des équipes de recherche correspondantes pose un problème particulièrement grave dans les universités de la "grande couronne". Le Comité a pu constater que le professeur d'une discipline scientifique reste dans l'université d'accueil parce qu'il dispose d'un laboratoire et peut animer une équipe de recherche. Ce n'est pas, trop souvent hélas!, le cas des professeurs d'autres disciplines qui sont alors tentés de travailler avec des équipes d'universités parisiennes, avec le vif désir d'y trouver rapidement une place. Pourquoi par exemple l'université de Paris X-Nanterre doit-elle sélectionner les candidatures en DEA de Droit alors que celle de Rouen n'a qu'un tout petit nombre de postulants pour faire un travail attractif aussi bien pour les enseignants que pour les étudiants ?

La question de l'implantation des DEA doit donc être examinée non seulement en fonction des possibilités de la discipline mais aussi en fonction de la politique globale de chaque université et de l'ensemble des universités d'une même région.

CNE
Rapport 1992 au Président de la République

Gouvernement et gestion des établissements

V - GOUVERNEMENT ET GESTION DES ETABLISSEMENTS

1 - L'échéance européenne

Le Comité National d'Evaluation a désormais évalué plus des deux tiers des universités françaises - également plusieurs grands établissements, des écoles d'ingénieurs ou de commerce, des écoles d'architecture ou vétérinaires. Pour chacun des établissements qu'il évalue, le Comité s'efforce d'analyser le fonctionnement, c'est à dire la manière dont celui-ci est dirigé et géré : non pas une forme d'inspection, mais un examen du "gouvernement" de l'établissement.

Il a paru intéressant au Comité de reprendre les analyses qu'il faisait il y a trois ans dans son rapport "Priorités pour l'université" et de se pencher sur l'évolution des universités depuis cette date, d'autant que l'ouverture européenne est désormais pour demain :

"A partir de 1993", écrivait le Comité en 1989, "l'autonomie des universités ne saurait sans risque grave devenir un rêve ou un mythe. Elle devra être effective si l'on ne veut pas priver nos établissements de l'outil sans lequel ils ne pourraient innover, répondre à la demande sociale et s'adapter en permanence aux exigences de l'environnement. Si donc, dans moins de quatre ans, l'autonomie - scientifique et pédagogique, administrative et financière - des universités françaises doit être effective, il n'est que temps pour elles de s'y préparer".

2 - Renforcer l'autonomie

Désormais chacun s'accorde à reconnaître que l'autonomie - et la responsabilité - sont le corollaire de l'évaluation. Cependant cette autonomie, inscrite dans la loi, n'est pas une notion facile à définir, même si tous les interlocuteurs du Comité reconnaissent qu'elle est aujourd'hui très insuffisante et que les établissements n'ont finalement que peu progressé depuis trois ans.

La tâche de diriger un établissement universitaire est particulièrement lourde et délicate. Elle implique que le Président s'y consacre pour l'essentiel de son temps, qu'il s'y soit préparé et qu'il puisse s'appuyer sur un collaborateur de haut niveau. Elle exige également la mise en place d'un système interne d'information efficace, notamment pour la gestion de l'établissement. L'autonomie évoquée dans le rapport "Priorités pour l'université" implique que soient confortées l'autorité du Président et celle du responsable des affaires administratives et financières (qu'il soit un "secrétaire général" ou un "directeur administratif et financier") ainsi que celle du Conseil d'Administration, un Conseil qui prendrait effectivement des décisions et ne comporterait pas plus d'une vingtaine de membres.

Si l'on définit l'autonomie comme la capacité de fixer, dans le respect d'un cadre national et des objectifs assignés par la loi, ses propres règles et de les faire appliquer, on relève deux séries de contraintes :

- des contraintes externes à l'établissement liées en particulier à la gestion centralisée et à la réglementation : celle-ci est définie au plan national mais sans prendre en compte les spécificités des différentes catégories d'établissement d'enseignement supérieur et elle n'accorde qu'une faible marge d'interprétation ou de manoeuvre ;

- des contraintes internes et notamment la tradition académique, qui conduit à revendiquer une autonomie de plus en plus décentralisée et parcellisée au point de devenir l'autonomie de chaque personne individuelle, ce qui risque de conduire à un état d'anarchie et au refus de toute autorité. La notion de "politique d'établissement", qu'il s'agisse de recherche, d'enseignement, de relations industrielles ou encore d'orientation, de développement culturel, de relations internationales, est trop souvent rejetée ou contrebattue par des initiatives prises au nom de l'autonomie par des professeurs individuels, mais aussi des laboratoires, mais encore des départements ou des facultés.

Naturellement il serait aberrant de refuser toutes ces contraintes. L'autonomie est un équilibre. Des règles nationales sont indispensables. L'Etat, qui finance 90% de l'enseignement supérieur, doit garder un contrôle. La liberté académique et scientifique est un bien précieux et une exigence. Il faudrait en vérité définir un cadre nouveau d'autonomie au niveau national et veiller à ce qu'il soit admis et respecté dans chaque établissement.

L'autonomie pourrait comporter différents degrés de responsabilité. On peut imaginer qu'elle concerne :

- les statuts : l'établissement étant libre de les définir ou de les modifier (dans un cadre et des limites fixés au niveau national) ;
- le budget et sa répartition ;
- la gestion des personnels (enseignants et non enseignants) ;
- la définition des diplômes et des cursus ;
- la possibilité pour un établissement d'avoir recours à plusieurs types de ressources, en particulier en fixant, dans certaines limites, le montant des droits universitaires ;
- la capacité de décider de ses investissements, y compris au moyen de l'emprunt ;
- la gestion des restaurants et cités universitaires ;
- la définition du projet d'établissement.

3 - Quelles priorités ?

Le Comité national d'Evaluation, la Conférence des présidents d'université, les responsables de l'administration centrale se sont à plusieurs reprises engagés dans une réflexion sur tel ou tel de ces chapitres. Il serait temps de faire un pas en avant et d'adopter des dispositions effectives, les solutions les meilleures restant expérimentales et progressives. C'est ce que le Comité a déjà exprimé à plusieurs reprises, notamment lorsqu'il avait évalué un établissement à statut dérogatoire comme l'université technologique de Compiègne.

Dans l'immédiat trois questions apparaissent de plus en plus urgentes à régler :

a - La première concerne la stratégie de chaque établissement Paradoxalement, alors que les universités ont quasiment toutes signé des contrats de développement et de recherche avec l'Etat, avec les collectivités territoriales, mais aussi des conventions avec les grands organismes de la recherche, elles sont loin d'avoir véritablement défini leur projet d'établissement, d'avoir collectivement arrêté leurs objectifs à moyen terme et leurs priorités. Trop souvent ce qui est présenté sous le nom de "projet d'établissement" est l'addition des demandes exprimées par chacune des parties de l'université ;

b - L'autonomie de gestion est le problème majeur aujourd'hui. Il est temps que les réflexions engagées à l'initiative de l'Administration centrale débouchent et que les responsabilités du Président de l'établissement soient étendues, ainsi que celles de son Secrétaire général, dans le cadre d'une réglementation financière et comptable mieux adaptée, avec la mise en place d'un système de comptabilité analytique et de contrôle de gestion.

c - Si l'on regarde enfin la gestion des personnels non enseignants, le Comité a systématiquement considéré, au cours de ses évaluations, leur situation. Il a été frappé par la contradiction dans laquelle le système existant est placé :

- d'une part il y a absence de recrutements réels depuis une vingtaine d'années, alors que les effectifs étudiants se sont accrus dans une proportion considérable, que les besoins de la recherche sont de plus en plus importants, que la gestion s'est totalement transformée, en particulier avec l'informatisation ;

- d'autre part, les statuts des personnels sont hétéroclites : qu'ils proviennent de l'administration scolaire et universitaire, des corps de la recherche scientifique, des corps d'administration centrale, ces agents se retrouvent avec des personnels des collectivités locales et des contractuels en tous genres, et souvent dans les mêmes fonctions ;

- dans le même temps, la gestion des personnels est d'un laxisme étonnant : tous les experts du Comité reconnaissent qu'"à de rares exceptions près, les horaires des titulaires sont largement inférieurs aux réglementations nationales".

Le blocage est total, dans la mesure où les personnels non enseignants et l'ensemble des responsables d'établissements, s'insurgent contre les disparités de carrières ou de primes et l'absence de recrutements, alors que les responsables de l'Administration centrale, les corps d'inspection et le Budget, insistent exclusivement sur la mauvaise gestion des personnels existants.

En fait la situation que l'on peut examiner sur le terrain est affligeante :

- stabilité des effectifs quelles que soient les évolutions et les situations, ce qui pénalise les petites universités, les plus jeunes ou celles qui connaissent le plus fort accroissement de leur effectifs étudiant ;

- inadéquation des qualifications et insuffisance des dispositifs de formation continue et de validation des acquis ;

- difficultés considérables pour modifier les situations acquises au sein d'un établissement, et pour déplacer une personne d'un service à un autre, d'une composante à une autre, et même d'un étage à un autre !

Tels sont quelques uns des maux que déplorent les responsables des établissements, qui se considèrent comme étran­glés par le système de gestion centralisée, privés de toute initiative et de toute possibilité concrète en raison de l'inertie du système, qu'il s'agisse des recrutements, des promotions, des changements de catégories, des primes : le montant dérisoire des primes dont l'attribution relève de la responsabilité des Présidents d'université (qui révèle leur impossibilité à faire des choix à l'intérieur de leur budget) et l'équipartition (preuve de la faiblesse des responsables eux-mêmes) sont systématiquement relevés à l'occasion des évaluations.

Pour essayer de pallier les dysfonctionnements les plus criants, les établissements font appel à divers moyens :

- la sous-traitance, en particulier pour la maintenance ;

- le recours à des contrats type CES (Contrat Emploi Solidarité), à des stagiaires;

- la rémunération de personnels sur ressources propres, en particulier s'agissant de personnels techniciens (voire administratifs) sur des contrats de recherche ;

- mais surtout un aménagement des horaires (jours de congés, horaires de travail) sous le prétexte de compenser les déséquilibres existants entre emplois et qualifications ou pour céder à des revendications catégorielles, ce qui contribue à opacifier la situation.

Information et formation comptent au nombre des revendications prioritaires qui pourraient conduire à des initiatives en matière de mobilité interne ou externe, susceptibles de donner aux présidents d'université une plus large marge de manoeuvre.

Quelques établissements s'efforcent de procéder à une analyse poste par poste, et service par service, de réfléchir à une gestion plus rationnelle, en répartissant de façon différente les charges administratives entre services centraux et UFR, et surtout de mettre en place des programmes de formation. A Paris III, la formation continue concerne surtout les personnels de catégorie A ; à Lille I, c'est une véritable politique de gestion des ressources humaines qui tend à être mise en place, avec l'objectif d'accroître la mobilité interne. D'autres initiatives, bonnes mais insuffisantes, peuvent être prises, notamment la création de crèches, de restaurants pour le personnel, et on peut noter, à l'université de Nice, une action soutenue d'information sur les conditions de travail et sur la politique sociale.

Mais il est clair que la situation des personnels non enseignants doit désormais être réexaminée dans son ensemble. Des principes différents de gestion doivent être dégagés. L'équilibre de fonctionnement de tous les établissements en dépend.

CNE
Rapport 1992 au Président de la République

Conclusion

CONCLUSION

L'ouverture internationale

Dans tous les pays aujourd'hui, l'enseignement supérieur connaît une expansion continue, mais rencontre aussi de nombreuses difficultés : un coût considérable, largement à la charge de l'Etat, un énorme effort à accomplir pour répondre aux évolutions des métiers et de la technologie, le souci d'assurer une plus large démocratisation et de mieux répondre aux attentes des étudiants.

La mesure de la qualité est au coeur du débat sur l'enseignement supérieur et l'évaluation, plus que jamais, à l'ordre du jour - mais la perspective a changé en dix ans. Ce n'est plus seulement la question des coûts qui préoccupe les pouvoirs publics et les différents partenaires mais cette exigence de la qualité, en particulier celle de l'enseignement : comment peut-elle être assurée, évaluée - certains vont jusqu'à dire "garantie" ?

Dans ce concert, l'expérience française éveille un intérêt certain. Le Comité National d'Evaluation reçoit des visiteurs du monde entier et il participe régulièrement à des conférences, colloques et séminaires, en France comme à l'étranger.

*

Dans le même temps, le développement des relations internationales s'impose à tous. Déjà les secteurs scientifiques et médicaux se sont largement ouverts. Les programmes d'échanges d'étudiants se multiplient, d'abord avec nos voisins européens, ainsi que les échanges de chercheurs et d'enseignants et les systèmes d'unités de valeur - ou "crédits" - permettant des cursus alternés; la question des équivalences reste au premier plan.

Ces préoccupations sont largement présentes au niveau européen. Dans ses travaux, le Comité entend mettre en valeur les efforts entrepris au niveau de chaque établissement pour développer la mobilité des étudiants au sein de la Communauté et contribuer à la promotion du rôle international de l'enseignement supérieur : les universités et les écoles forment les cadres de demain, qui devront opérer au-delà des frontières nationales ; l'importance de la recherche dans l'enseignement supérieur s'inscrit dans des perspectives largement transnationales ; la dimension culturelle et la dimension sociale des formations supérieures se rejoignent dans un souci d'égalité accrue, face aux défis communément partagés par les systèmes d'enseignement supérieur des différents Etats-membres. Une meilleure appréciation des forces et faiblesses de chacun est nécessaire à la construction de l'Europe unie. Le Comité souhaite prendre toute sa place dans cet effort d'information et d'échanges.

L'évaluation de la qualité

En novembre 1991, les Ministres des douze pays européens ont adopté des conclusions relatives à l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur et invité la Commission à entreprendre une étude sur les méthodes d'évaluation de l'enseignement supérieur mises en place dans les pays membres. Il apparaît qu'au sein des Douze, la France est, avec la Grande-Bretagne et les Pays-Bas, de ceux qui ont su installer un système d'évaluation exigeant et désormais bien intégré.

Les thèmes qui se trouvent abordés à ce titre sont les suivants :

- démocratisation et qualité,
- financement du système de l'enseignement supérieur,
- mobilité des enseignants et des étudiants,
- adaptation aux besoins de l'économie.

Les enjeux sont considérables. Dans un monde mouvant et compétitif, le système français d'enseignement supérieur a su maintenir son originalité, notamment ses grandes écoles à côté des universités, ses chercheurs à plein temps à côté de ses enseignants chercheurs, ses trois cycles très diversifiés. Mais il devra savoir s'adapter, et à cet effet mieux se connaître et connaître ce qui se passe ailleurs.

Le point majeur abordé à cette occasion est celui de l'autonomie des établissements par rapport à la responsabilité de l'Etat. L'évaluation est le reflet de l'autonomie relative que possèdent les établissements. Mais elle se trouve placée devant une contradiction : d'une part elle contribue à favoriser un système compétitif entre les différents pays, d'autre part elle hésite à proposer un classement des établissements. Sa nature même est en question : doit-elle être globale (c'est l'approche "institutionnelle" à la française, qui s'interroge sur l'ensemble des missions de service public de l'enseignement supérieur) ou se prononcer sur la seule qualité de l'enseignement ?

C'est toute la conception de l'université qui se trouve ainsi en jeu. Pour la France, fondamentalement attachée à la double mission d'enseignement et de recherche, ne pas tenir compte de la recherche serait inacceptable. Il faudra en persuader tous nos partenaires.

CNE
Rapport 1992 au Président de la République

Annexes

**COMITE NATIONAL D'EVALUATION
1991-1993**

Monsieur François LUCHAIRE, président

Monsieur Jean-Marie VINCENS, vice-président

Monsieur Jean YOCCOZ, vice-président

Madame Denise ALBE-FESSARD

Monsieur Jean LAGASSE

Monsieur Jean ANDRIEU

Monsieur Jean-Marie MAYEUR

Monsieur Hubert BOUCHET

Monsieur Bernard MENASSEYRE

Monsieur Raimond CASTAING

Monsieur René MORNEX

Monsieur Jean BRUNET

Monsieur Marcel PINET

Monsieur Jean DIDIER

Monsieur Bertrand SAINT-SERNIN

Monsieur Jean FLAHAUT

Monsieur Jean SIRINELLI

Consultant permanent

Conseiller du président

Monsieur Benoît JEANNEAU

Monsieur Jean-Claude DISCHAMPS

Secrétaire général

Monsieur André STAROPOLI

**131 Rue du Bac 75007 PARIS
Téléphone (1) 49 55 05 51 - Télécopie (1) 49 55 06 26**

Les personnels du Secrétariat général

L'article 14 du décret du 21 février 1985 précise : "un secrétariat est mis à la disposition du Comité National d'Évaluation par le ministère de l'Éducation nationale".

Le Secrétariat général comptait au 1er janvier 1992 vingt-deux emplois :
- vingt emplois inscrits au chapitre 31-90 du ministère de l'Éducation nationale et gérés par la direction des personnels administratifs, ouvriers et de service ;
- deux emplois mis à disposition par le CNRS et l'INSERM.

Deux chargés de mission étaient également mis à disposition du Comité par le ministère de l'Éducation nationale.

Deux autres chargés de missions ont été affectés au Secrétariat général au cours de l'année universitaire 1991-1992 par le ministre de l'Éducation nationale. Deux emplois de secrétaire devaient également être attribués au Comité en 1992 : malheureusement leur affectation n'est prévue qu'au 1er septembre 1992, ce qui a rendu très difficile le fonctionnement du Secrétariat général au cours de l'année universitaire 1991-1992.

L'effectif de 28 personnes, qui devrait être atteint au 1er septembre 1992, correspond aux besoins actuels du Comité, à condition que les emplois soient clairement affectés, et en particulier que les emplois vacants puissent être pourvus. C'est le vœu du Comité, qui a fait une demande en ce sens à l'occasion de la préparation de budget de 1993.

*

Dès 1990 le Comité rappelait, dans son rapport d'activité, la situation difficile que connaissaient les personnels du Secrétariat général. Deux années plus tard une solution pleinement satisfaisante n'a toujours pas été trouvée.

Le Comité demandait l'application de l'article 3 de la loi n° 84-16 du 11 janvier 1984 portant statut général des fonctionnaires de l'État et des collectivités territoriales :

"Article 3 : les emplois permanents de l'État et des établissements publics de l'État énumérés ci-après ne sont pas soumis à la règle énoncée à l'article 3 du titre premier du statut général.

3°/ les emplois ou catégories d'emplois de certaines institutions administratives spécialisées de l'État dotées, de par la loi, d'un statut particulier, garantissant le libre exercice de leur mission ; la liste de ces institutions et des catégories d'emplois concernés est fixée par décret en Conseil d'État".

Un projet de décret a été proposé, conjointement avec le CNE, par le ministère de l'Éducation nationale et le ministre des Finances. Il a reçu l'accord du Conseil Supérieur de la Fonction Publique, lors de la réunion du 18 mars 1992, et a été soumis au Conseil d'État au mois de mai 1992.

Composition du Secrétariat général du Comité (juin 1992)

Secrétaire général

André Staropoli

Conseiller du président

Jean-Claude Dischamps

Chargés d'études

Bruno Curvale
Armelle Deloince
N...

Chargés de mission

Guy Cirier
Philippe Duval
Jeanne Lamoure
Pierre de Larminat
Brigitte Lévy
Françoise Massit-Folléa
Marie-Odile Ottenwaelter
Marie-Paule Payre
Pierre Saget
Jeanne-Aimée Taupignon
N ...

Techniciens et administratifs

Rachida Berkane
Nathalie Decraemer
Michèle Deriémont
Laurence Dodin
Martine Grospiron
Anita Jeanne
Agnès Leclère
Marie-Noëlle Soudit
Roland Théry
Florence Villette

Membres de la Commission d'évaluation des sciences de l'information et de la communication

Membres du Comité responsables de la Commission

Jean Brunet, vice-président de la commission spéciale du Plan au Conseil économique et social

Jean Sirinelli, professeur émérite à l'université Paris IV, ancien recteur, ancien directeur des enseignements supérieurs au Ministère de l'Éducation nationale

Membres de la Commission

Jean-Baptiste Carpentier, professeur des universités, directeur-adjoint du CELSA

Béatrice Galinon-Mélénez, maître de conférences à l'université Bordeaux III

Jean Joly, président de société, fondateur de Métro- Bus

Bruno Martinet, ingénieur des Mines, directeur de la veille technologique au Groupe Ciments Français

Jean Meyriat, professeur des universités, ancien directeur d'études à l'Institut d'Études politiques de Paris

Jean-Louis Missika, membre de la direction générale du Groupe Presses de la Cité, ancien directeur du SID, enseignant et chercheur

Jean-Claude Salomon, inspecteur général honoraire de l'administration de l'Éducation nationale

Jean-François Tétu, professeur des universités, enseignant chercheur à l'Institut d'Études politiques de Lyon et à l'université Lyon III

Membres de la Commission au titre du secrétariat général du Comité

Françoise Massit-Folléa, chargée de mission pour les publications et la communication

Pierre Saget, chargée de mission pour les évaluations

Membres du Comité responsables des Groupes de travail

Orientation

Jean Andrieu, président de la section des Affaires sociales au Conseil économique et social

Hubert Bouchet, secrétaire général de l'Union des cadres et ingénieurs - Force ouvrière, membre du Conseil économique et social

Jean Brunet, vice-président de la commission spéciale du Plan au Conseil économique et social

Formation des maîtres

Jean Yoccoz, directeur de recherche au CNRS

Recrutement des enseignants du "supérieur"

Jean-Marie Vincens, professeur des universités à l'université Toulouse I

PUBLICATIONS DU COMITE

Rapports d'évaluation

L'Université Louis Pasteur - Strasbourg I, octobre 1986*

L'Université de Pau et des pays de l'Adour*, octobre 1986

L'Ecole française de Rome, décembre 1986

L'Université de Limoges, juin 1987

L'Université d'Angers*, décembre 1987

L'Université de Rennes 2 - Haute Bretagne*, décembre 1987

L'Ecole nationale des Ponts et Chaussées*, février 1988

L'Université Paris VII*, avril 1988

L'Université P. Valéry - Montpellier III, avril 1988

L'Université de Savoie, juin 1988

L'Université Claude Bernard - Lyon I, juin 1988

L'Université Paris VIII - Vincennes à Saint-Denis, octobre 1988

L'Université de Provence - Aix-Marseille I, décembre 1988

L'Université de Technologie de Compiègne, mars 1989

L'Université Paris Sud - Paris XI, mai 1989

La géographie dans les universités françaises : une évaluation thématique*, mai 1989

L'Université de La Réunion*, mai 1989

L'Université Lumière Lyon II*, mai 1989

L'Université Jean Monnet - Saint-Etienne*, mai 1989

L'Université Rennes I,* mai 1989

L'Université du Maine, Le Mans, mai 1989

L'Ecole Normale Supérieure*, septembre 1990

L'Université Ch. de Gaulle - Lille III, novembre 1990

L'Université Paris XII - Val de Marne, décembre 1990

L'Université J. Fourier - Grenoble I*, janvier 1991

L'Ecole Supérieure de Commerce de Dijon, janvier 1991

L'Université Strasbourg II, janvier 1991*

L'Université de Nantes, mars 1991

L'Ecole Nationale Supérieure de Mécanique de Nantes, mars 1991

L'Université de Reims, avril 1991

L'Université des Antilles et de la Guyane, juin 1991

L'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, juillet 1991

L'Institut National Polytechnique de Grenoble, août 1991

L'Ecole française d'Athènes, août 1991

L'Université de Bretagne occidentale - Brest, septembre 1991

L'Université de Caen - Basse Normandie, octobre 1991

L'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis*, novembre 1991

L'Institut des sciences de la matière et du rayonnement - Caen, novembre 1991

L'Université de Rouen, novembre 1991

L'Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, novembre 1991

L'Institut national des langues et civilisations orientales, novembre 1991

L'Université Paris X, décembre 1991

L'Institut national des sciences appliquées de Rouen, décembre 1991

L'Université de Toulon et du Var, janvier 1992

L'Université Montpellier I, janvier 1992

L'Université des sciences et technologies de Lille I, février 1992

L'Université de Nice, mars 1992

L'Ecole des Chartes*, avril 1992

L'Université du Havre, mai 1992

L'Observatoire de la Côte d'Azur, juin 1992

(* Epuisé)

Autres publications

Recherche et Universités, Le Débat, n° 43, janvier-mars 1987, Gallimard

Où va l'Université ?, rapport au Président de la République, Gallimard, 1987

Rapport au président de la République, mai 1988.

Priorités pour l'Université, rapport de fin de mandat au Président de la République, La Documentation Française, juin 89

Rapport au Président de la République, mai 1990

L'enseignement supérieur de masse, septembre 1990

Universités : les chances de l'ouverture, rapport au Président de la République, La documentation française, sept 1991

Bulletin du CNE : Numéros 1 à 13