



**RAPPORT
AU
PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE**

JUIN 1998

SOMMAIRE

Avant-propos	5
Quelques réflexions sur la situation de l'enseignement supérieur	7
I - Les orientations du Comité national d'évaluation	9
Une deuxième phase d'évaluations	11
La méthodologie mise en oeuvre	14
II - Les travaux du Comité national d'évaluation	19
Une évaluation de site	21
. les établissements normands	23
Des évaluations par type d'établissement	27
. les Ecoles françaises de la Méditerranée	29
. les universités de technologie	32
. les instituts universitaires de formation des maîtres	35
Des évaluations thématiques	39
. la pharmacie	41
. le 3ème cycle de médecine générale	44
. les formations à l'environnement	47
. le sport à l'université	49
. la valorisation de la recherche dans les universités	51
III - Rapport d'activité	55
Les moyens à la disposition du CNE	57
Les innovations en matière de communication	60
Les relations internationales du Comité	62

Composition du Comité
Composition du Secrétariat général
Publications du Comité

AVANT-PROPOS

Quelques réflexions sur la situation de l'enseignement supérieur

Les universités ont su faire face à la vague démographique des années 80-90, de façon inégale mais non sans succès, malgré la difficulté et l'ampleur du problème.

Désormais, avec la stabilisation, voire la décline, des effectifs, l'énergie jusqu'alors consacrée à rechercher des solutions pour accueillir un nombre toujours plus grand d'étudiants devra être utilisée à l'amélioration de la qualité.

Le Comité estime que les universités devront se présenter de façon plus attractive avec des cursus plus lisibles pour tous ceux à qui ils s'adressent : étudiants, formateurs, employeurs... Elles devront aussi être plus créatives en matière d'information et d'orientation des lycéens, comme de suivi professionnel des étudiants.

Dans ce contexte, une approche globale de l'évaluation des universités prend tout son intérêt. Cette évaluation comparative permet de situer l'établissement sur son site géographique, parmi les établissements de même type et, pour ses composantes, par champ disciplinaire avec une mise en perspective internationale.

En préliminaire à toute évaluation qu'il conduit, le Comité demande aux établissements d'enseignement supérieur - universités et écoles - d'avoir constamment à l'esprit la nécessité de procéder à une évaluation interne, de déterminer leurs forces et leurs faiblesses, et de faire appel pour cela à des observateurs et à des conseils extérieurs. Elles en tireront un grand intérêt, tant par les résultats de cette évaluation que par le processus qu'elle induit.

Si la loi assigne les mêmes missions à toutes les universités, celles-ci sont d'une grande hétérogénéité et le professionnalisme de leurs équipes dirigeantes est très divers.

Sur un même site les relations entre les établissements sont encore très ténues et bien souvent moins intenses que les relations internationales de chacun. La contractualisation par zone géographique doit permettre d'accentuer les relations régionales et inter-régionales et d'inciter à la recherche de complémentarités. Cependant, le Comité attire l'attention sur le fait que cette contractualisation par zone peut présenter de graves difficultés pour le fonctionnement de réseaux nationaux, existants ou à créer.

La part toujours plus grande que prennent les collectivités territoriales dans l'enseignement supérieur peut conduire à d'importantes améliorations (le plan Université 2000 l'a montré), mais peut induire de graves dysfonctionnements. Un aménagement du territoire, qui utilise l'enseignement supérieur mais ne se soucie guère de ses spécificités et des conditions de son devenir à long terme, peut présenter un réel danger sous un double aspect :

- d'une part, les politiques régionales d'aménagement n'envisagent que rarement le fait universitaire dans ses dimensions nationale et internationale. Il y a là, si l'on n'y prend garde, le risque d'un émiettement de la carte universitaire préjudiciable à la cohérence de l'ensemble et à l'apparition de nécessaires pôles d'excellence d'envergure suffisante ;
- d'autre part, les difficultés d'assurer aux étudiants un enseignement supérieur de proximité présentant toutes les qualités requises ne devraient pas être sous-estimées et conduisent souvent à s'interroger sur le bien-fondé de certains choix.

Pour toutes ces raisons, le Comité se veut particulièrement attentif à l'émergence de politiques et de stratégies d'établissement qui soient coordonnées entre elles et puissent orienter les décisions des responsables politiques.

Les enseignants-chercheurs, qui assument les missions de l'université, exercent des métiers très différents selon les grands champs disciplinaires. Leur statut s'avère mal adapté à l'exercice de fonctions dont l'importance s'est accrue, telles que la valorisation des résultats de la recherche, le transfert, la consultance...

Des dispositions législatives doivent être prises pour que ce qui est reconnu comme une activité indispensable et socialement utile ne soit pas pratiqué au détriment de la carrière de ceux qui l'exercent. Pour le moins faudrait-il éliminer les suspicions dont les enseignants-chercheurs risquent d'être l'objet lorsqu'ils animent bénévolement les structures nécessaires d'interface avec l'industrie.

En majorité prêts à s'engager sur toute proposition de nouveau diplôme émanant de la tutelle, les enseignants devraient plutôt être incités à faire des propositions tenant compte de la pratique du terrain et de l'expérience de la formation permanente.

Le Comité constate une tendance générale à l'alourdissement des programmes au détriment de l'incitation des étudiants à l'initiative individuelle et à la prise de responsabilités. Il en est de même pour la tendance à l'allongement des études et donc au retard à l'entrée dans la vie professionnelle.

Dans cet esprit on peut se poser la question de savoir si, après 5 années d'enseignement supérieur, un étudiant qui entreprend un doctorat ne devrait pas être considéré comme un chercheur faisant sa première expérience professionnelle dans le cadre d'un contrat dont l'objet est la thèse.

Les évaluations comparatives que mène le Comité démontrent qu'il y a dans tout établissement des domaines où il excelle et d'autres où sa marge de progression reste grande.

Détecter les bonnes pratiques qui ont fait leur preuve chez les uns pour en inspirer les autres est un moyen de gagner du temps dans la recherche de la qualité, sans nuire à la créativité. Les travaux publiés par le Comité national d'évaluation ont aussi cette ambition.

**I - LES ORIENTATIONS
DU COMITÉ NATIONAL D'ÉVALUATION**

Une deuxième phase d'évaluations

Depuis le précédent rapport au Président de la République (juillet 1997), **21 rapports d'évaluation** ont été publiés ou sont en voie de l'être.

5 rapports publiés :

- l'université de La Rochelle ;
- la Casa de Velázquez ;
- l'École française d'Athènes ;
- l'École française de Rome ;
- l'IUFM de l'académie d'Amiens.

6 rapports en cours d'impression :

- l'IUFM Nord - Pas-de-Calais ;
- l'IUFM de l'académie de Reims ;
- l'IUFM de l'académie de Rouen ;
- l'IUFM de Bourgogne ;
- l'université de technologie de Compiègne ;
- la Pharmacie (1ère partie).

Et 10 rapports qui seront publiés à la rentrée (septembre ou octobre) :

- l'université de Caen ;
- l'Institut des sciences de la matière et du rayonnement (ISMRA) de Caen ;
- l'université de Rouen ;
- l'Institut national des sciences appliquées (INSA) de Rouen ;
- l'université du Havre ;
- l'université de technologie de Troyes ;
- l'Institut polytechnique de Sévenans ;
- le site normand (rapport transversal) ;
- le troisième cycle de médecine générale ;
- la Pharmacie (2ème partie).

Ces évaluations entrent dans le cadre de la nouvelle approche du Comité, par site géographique, par type d'établissement et par thème.

Les évaluations par site apportent une vue globale :

- du potentiel d'enseignement supérieur,
- des synergies existantes ou à créer entre les établissements,
- de la politique documentaire,
- de la politique régionale d'enseignement supérieur, de recherche et de transfert,
- des relations internationales,
- de la vie étudiante,
- des délocalisations.

Un exemple : *la Normandie*

Cette évaluation concerne trois localisations :

- Caen (université et Institut des sciences de la matière et du rayonnement)
- Rouen (université et Institut des sciences appliquées)
- Le Havre.

Un rapport transversal "Normandie" sera publié en octobre 1998.

Les évaluations par type d'établissement permettent :

- une approche comparative,
- la mise en exergue des "bonnes pratiques" pour en faire profiter l'ensemble des établissements,
- une évaluation des réseaux.

Elles concernent par exemple :

- *les Écoles françaises de la Méditerranée* (Madrid, Athènes et Rome) ; une autre évaluation est en cours : celles de l'Institut français d'archéologie orientale (Le Caire).

Un rapport transversal sur ces Écoles et leurs relations avec les universités de la métropole est également en préparation (1998-1999) ;

- *les universités de Technologie* (Compiègne, Troyes et Sévenans) ;

- *les IUFM*

Une troisième série d'évaluations devrait être achevée d'ici la fin 1998 :

- l'IUFM de l'académie de Paris
- l'IUFM de l'académie de Créteil
- l'IUFM de l'académie de Versailles
- l'IUFM de l'académie d'Orléans-Tours
- l'IUFM de l'académie de Besançon.

Une évaluation transversale sur la "formation des maîtres et l'expérience des IUFM" va être menée par le Comité en 1998-1999.

- *les Écoles d'ingénieurs en agriculture* (7 écoles).

Ce programme a été engagé à la demande du ministère de l'Agriculture, avec le soutien de la Direction générale de l'Enseignement à ce même ministère. Il concerne les établissements suivants :

- l'École supérieure d'agriculture d'Angers
- l'École supérieure d'agriculture de Purpan (Toulouse)
- l'Institut supérieur d'agriculture de Lille
- l'Institut supérieur d'agriculture de Beauvais
- l'Institut supérieur d'agriculture de Rhône-Alpes
- l'École supérieure du bois à Nantes
- l'École supérieure d'ingénieurs et de techniciens pour l'agriculture de Val-de-Reuil.

Les rapports devraient être achevés en février/mars 1999 ;

- dans le cadre de l'évaluation des universités nouvelles, celle de *l'Université de Bretagne-Sud*, créée en février 1995. L'évaluation a été engagée à la demande de son président et du Ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie. Elle devrait être conduite d'ici le début de l'année 1999.

Les évaluations par thème permettent :

- une analyse exhaustive de l'existant,
- une véritable approche comparative, nationale et internationale,
- une cotation qui fournit des éléments de choix pour une politique d'excellence.

Ainsi, sont en cours les évaluations suivantes :

- *la Pharmacie*, qui comportera deux parties. Le rapport, qui devrait être achevé en octobre, présentera l'évaluation, avec cotation, des 24 UFR de pharmacie ;
- *le troisième cycle de médecine générale*, avec cotation des 37 départements au sein des 43 UFR de médecine, dont le rapport devrait également être achevé en octobre 1998 ;
- *les formations à l'environnement*. Cette évaluation a été demandée par le Ministre de l'Environnement. Le rapport devrait être achevé en mai 1999 ;
- *le sport à l'université*, engagée depuis le mois de janvier 1998, et qui devrait conduire à un rapport à la fin 1998 ;
- *la valorisation de la recherche* : le groupe de travail devrait également rendre un rapport avant la fin 1998 ;
- *l'ENSA de Toulouse - "l'IUFM vert"* - dont l'évaluation a été entreprise en liaison avec le ministère de l'Agriculture et dont le rapport devrait être publié à l'automne 1998.

*
* *
*

Le CNE a pour objectif de ramener la période entre deux évaluations successives du même établissement de dix à six ans. Cela conduit, sur la base d'une douzaine de sites, à mener deux évaluations de site par an, auxquelles il convient d'ajouter les évaluations par type d'établissement.

Les évaluations comparatives par thème sont actuellement plus difficiles à dénombrer. On peut estimer qu'une dizaine de thèmes vont émerger dans les universités de Droit-Sciences économiques, de Lettres, de Médecine et de Sciences et Technologie ; soit une quarantaine de thèmes, chacun d'eux intéressant en moyenne une quarantaine d'établissements.

Pour mener à bien ce chantier considérable, l'expérience de la méthodologie développée pour la Pharmacie et pour le 3ème cycle de médecine générale, basée sur une double approche de l'évaluation sur dossier et sur le terrain, sera de la plus grande utilité.

La méthodologie mise en oeuvre

Des indicateurs pour qui et pour quoi faire ?

L'évaluation du "gouvernement" des établissements montre que le degré d'information des principaux acteurs doit être important, précis et actualisé fréquemment. C'est une des conditions nécessaires à l'exercice de l'autonomie et au respect de la démocratie interne.

Dès sa création, le CNE a mis l'accent sur l'importance qu'il y avait pour les établissements d'enseignement supérieur à produire, collecter et utiliser eux-mêmes les informations nécessaires à leur bon fonctionnement. L'objectif de cette démarche était double : aller plus avant dans un effort de transparence souhaité par les responsables des établissements (et d'ailleurs partagé par l'administration centrale), et permettre aux établissements de se donner les moyens d'un "suivi" de leur action. Cette perspective, tracée en 1987-1988, en commun avec la CPU*, a été développée en 1994. Elle a abouti à une liste d'indicateurs qui délimite les grandes lignes d'un système d'information au service du gouvernement de l'établissement : connaissance et suivi des étudiants, des enseignements, des personnels enseignants et non enseignants, des bibliothèques, de l'activité de recherche, des moyens financiers et du patrimoine. Des progrès considérables ont été accomplis depuis dix ans.

Après cette première étape, les établissements d'enseignement supérieur doivent maintenant développer des systèmes d'information qui aillent au delà des stricts besoins du pilotage et permettent d'améliorer à la fois leur communication et l'information des partenaires et des usagers.

*

Pour le CNE, l'indicateur est un "instrument de mesure servant à fournir des renseignements utiles à la conduite et au contrôle d'une situation, permettant d'évaluer des variations et d'établir des prévisions". Il n'y a pas d'indicateur possible sans une clarification des besoins et des objectifs poursuivis en termes de compréhension des situations et d'aide à la décision. Mais la pertinence d'un indicateur ne peut s'apprécier qu'au regard d'attentes particulières et d'un certain nombre de spécificités. Il s'agit moins aujourd'hui de définir des indicateurs banalisés et susceptibles d'être utilisés par tous, que de reconnaître des besoins (qui peuvent être différents) en tenant compte du fonctionnement des établissements et du rôle de chacun : responsable, partenaire, usager ou évaluateur de l'établissement.

Les questions auxquelles les établissements d'enseignement supérieur ont désormais à faire face sont celles de la reconnaissance de la légitimité des préoccupations de chacun (acteurs, partenaires et usagers) et celles de la conception et de la réalisation des indicateurs les mieux à même d'éclairer les jugements des uns et des autres.

* Bulletin du CNE n° 6 (mai 1988) : "Méthodologie de l'évaluation".
Bulletin du CNE n° 19 (janvier 1995) : "Indicateurs pour l'évaluation".

La mise en œuvre de l'évaluation interne

Le CNE agit pour que les établissements d'enseignement supérieur mettent en place des procédures d'évaluation interne qui leur permettent d'avoir un regard lucide sur leurs activités. Cette nécessité s'inscrit dans le cadre du développement de l'autonomie des établissements et de structures démocratiques internes, et de l'instauration de relations contractuelles. C'est aussi le moyen pour les établissements de mieux maîtriser leur communication, interne et externe.

Si l'évaluation interne est l'une des conditions de l'exercice réussi de l'autonomie, sa conception et sa mise en œuvre restent très variables d'un établissement à l'autre. Au-delà de la simple réponse aux nombreuses demandes d'information et d'enquêtes, l'évaluation doit contribuer à une réflexion stratégique solide, à une meilleure préparation des contrats et à une amélioration des fonctionnements de l'établissement. Il ne faut donc pas confondre l'évaluation interne avec le système d'information sur lequel elle repose.

Ainsi, l'évaluation interne doit se concrétiser par un discours réaliste et argumenté sur les échecs et les réussites. Elle constitue un outil de gouvernement fondé sur la connaissance de l'établissement par lui-même et l'appréhension d'une réalité et d'enjeux complexes. Cela nécessite la mise en place de structures d'évaluation internes et pérennes au sein des établissements.

L'évaluation comme processus

L'expérience du Comité montre que non seulement les procédures d'évaluations valent par les recommandations auxquelles elles aboutissent, mais aussi par les processus qu'elles mettent en œuvre. À ce titre, les procédures d'évaluation interne et le rapport d'évaluation interne doivent faire l'objet d'une large publicité dans l'établissement. L'évaluation interne doit être utilisée comme élément fédérateur de l'établissement et c'est pourquoi le rapport interne devrait être discuté devant les conseils de l'établissement.

L'aide à la mise en place de procédures d'évaluation interne

Pour aider les établissements dans la mise en place de l'évaluation interne, le CNE se propose de mettre au point un canevas avec les intéressés (CPU, directeurs d'école, directeurs d'IUFM, etc.). De son côté, le CNE définira les principales questions qu'il souhaite voir abordées.

L'articulation évaluation interne / évaluation externe

L'évaluation externe demeure indissociable de l'évaluation menée par les établissements. Elle permet :

- une analyse critique des procédures d'évaluation interne et des moyens mis en œuvre ; la qualité de la mise en œuvre de l'évaluation interne pourrait être l'objet d'une appréciation cotée par le Comité ;
- un regard extérieur sur les stratégies et le fonctionnement de l'établissement ;
- un approfondissement des domaines sensibles par le recours à des expertises.

Dans cette optique le rapport d'évaluation interne est appelé à devenir l'une des sources majeures d'information de l'évaluation externe menée par le CNE.

Évaluation et cotation

"Classement" et "cotation"

La tendance au classement des établissements d'enseignement supérieur, que l'on constate en particulier dans les médias, s'interprète à la fois comme une tentative de réponse aux inquiétudes des usagers qui cherchent à s'orienter, et comme le signe du développement de relations de concurrence dans le domaine des formations supérieures.

Ces pratiques, dont la qualité et la pertinence sont souvent contestables, ne relèvent pas d'objectifs d'évaluation en termes d'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur et du fonctionnement des établissements. Elles sont cependant les indicateurs de hiérarchies plus ou moins justifiées, et attendues par certains usagers et partenaires des établissements.

Loin de refuser l'idée de tout jugement comparatif, le CNE entend en faire un outil reconnu au service de l'amélioration de la qualité. Il s'agit de permettre aux établissements évalués d'orienter leur action en fonction de réussites ou de "bonnes pratiques" observées au sein d'établissements (départements, disciplines, programmes ...) comparables, et de corriger un certain nombre de déficiences. Plusieurs expériences ont été conduites dans le cadre d'évaluations transversales. Une méthodologie spécifique a été construite autour de la notion de *cotation*.

Mise en œuvre de la cotation

D'une manière générale, le Comité définit la cotation comme un jugement sur le degré d'atteinte d'un objectif. Elle ne peut s'appliquer qu'à des rubriques précisément définies et utilise des indicateurs spécifiques. Elle ne repose pas sur *un classement*, sur le mode des concours, mais correspond à *une appréciation*, où chaque rubrique est évaluée par rapport à un référentiel, et de manière relative.

Le choix des critères et des indicateurs les mieux adaptés à un tel jugement sont les points de départ de la procédure. Il s'agit là d'une phase d'élaboration collective menée avec les intéressés, mais qui fait appel à des experts et des consultants du Comité et à l'analyse d'expériences étrangères. Cette phase aboutit à la conception d'un premier référentiel d'analyse et de jugement.

En fonction du programme et de ses spécificités, un véritable travail d'affinage et de redéfinition des indicateurs retenus est indispensable. Par ailleurs, l'étendue des programmes (n formations de médecine générale, par exemple), leur durée et le nombre de participants impliqués rendent nécessaires des ajustements au cours du processus d'évaluation, de manière à garantir l'homogénéité des jugements, et ce d'autant que la cotation est faite à la fois sur dossier et par l'envoi d'experts sur le terrain.

Évaluation qualitative et cotation

L'utilisation d'une cotation ne repose pas seulement sur des indicateurs quantitatifs et le Comité n'est pas favorable à la notion - d'ailleurs de plus en plus contestée - des "indicateurs de performance". L'évaluation reste fondamentalement *qualitative* dans sa finalité. La cotation résulte d'une interprétation des résultats et d'un jugement des experts choisis par le Comité.

Ces travaux appellent une mise en garde très nette : les classements d'organismes complexes, tels les établissements d'enseignement supérieur eux-mêmes, ne sont pas fondés, en raison particulièrement des différences liées aux contextes et aux situations particulières.

Un exemple de cotation : l'évaluation des UFR de Pharmacie

Les cotations constituent un élément du processus d'évaluation : elles permettent de synthétiser les différents jugements portés sur un établissement et précèdent les recommandations qui lui seront faites. Jusqu'à présent, trois programmes transversaux ont donné lieu à une cotation : ce sont les évaluations de l'odontologie, du troisième cycle de médecine générale et des UFR de pharmacie. Dans ces trois programmes, une méthodologie semblable a été adoptée, qu'il est possible de détailler en cinq étapes. Pour les illustrer, nous utiliserons des exemples concrets issus de l'évaluation des UFR de Pharmacie.

1 - La définition du dispositif d'évaluation par un groupe de pilotage

A partir des rapports d'évaluation interne fournis par les UFR, un groupe de pilotage, constitué de membres du CNE, du secrétariat général et de personnalités reconnues dans le secteur évalué, élabore un guide de l'expert. Ce document, à usage interne, sélectionne et décrit les différents thèmes sur lesquels porteront les visites d'expertise. Il précise également les conditions de mise en oeuvre de la cotation.

Le groupe de pilotage du programme Pharmacie associait des enseignants-chercheurs, des pharmaciens d'officine et des industriels, français et étrangers. Il a retenu 6 thèmes principaux d'évaluation : les enseignements scientifiques, les enseignements de pratique professionnelle, la formation continue, l'articulation entre l'enseignement et la recherche, les filières d'orientation professionnelle hors officine, le corps enseignant. Chacune de ces rubriques, qui feront l'objet d'une cotation, sont détaillées en indicateurs et rappellent les informations disponibles dans les rapports d'évaluation interne, les objectifs de l'évaluation et les informations à recueillir lors des visites d'expertise. Par exemple, le premier thème, les enseignements scientifiques, débute de la manière suivante :

Informations disponibles	Objectifs de l'évaluation	Questions
<ul style="list-style-type: none"> - Curriculum détaillé de la formation. - Emplois du temps des étudiants. - Réglementation nationale. - Organisation du contrôle des connaissances. - Syllabus de la formation commune de base. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vérifier si l'enchaînement des enseignements s'inscrit dans une bonne logique et dans une bonne chronologie. 2. Vérifier la coordination entre les différents enseignants afin d'éviter les contradictions et d'amener les étudiants à des niveaux homogènes dans les différentes disciplines. 3. Analyser la place des travaux pratiques et leur organisation. Sont-ils centrés sur l'acquisition d'une technique ou sur une thématique ? Y-a-t-il un renouvellement des sujets de TP ? 4. Initie-t-on les étudiants à la recherche bibliographique ? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Chronologie des enseignements, poids relatif des grandes disciplines, des cours magistraux, des enseignements dirigés, des travaux pratiques. 2. Comment se fait la coordination entre les enseignants ? Est-elle fréquente ? Porte-t-elle sur l'emploi du temps ou est-elle centrée sur la pédagogie ? <ul style="list-style-type: none"> - Porter une appréciation sur la qualité du résultat. - Prendre l'avis des étudiants. 3. Comment les TP sont-ils organisés ? Quelles sont les méthodes utilisées : <ul style="list-style-type: none"> - le recours à un manuel de TP ? - au niveau de l'encadrement ? - au niveau de l'évaluation des résultats ? Le matériel utilisé est-il de bonne qualité ? Quel est votre avis sur la qualité de la formation pratique ? 4. Quelle est la formation à la bibliographie (support papier et nouvelles technologies) ?

2 - Une première cotation pour rompre avec les impressions spontanées

Immédiatement après chaque visite, le groupe d'experts recense les informations recueillies. Une première cotation des différentes rubriques du guide permet d'engager la discussion. Ce jugement "à chaud" n'engage en rien les experts par rapport à l'analyse qu'ils feront dans leurs rapports. Il facilite simplement une première confrontation des points de vue afin de tempérer des impressions premières, parfois trompeuses.

3 - La cotation dans le rapport d'expertise

Chaque expert rédige son rapport selon les rubriques du guide, dégage les points forts et les points faibles de l'UFR et affine ses cotations. Au cours de son travail de rédaction et à la lumière des analyses plus fines qu'il peut réaliser "à froid", l'expert a toute liberté de revoir ses cotations à la haute ou à la baisse.

4 - L'homogénéisation des cotations et l'explicitation des critères implicites de jugement

Une réunion avec l'ensemble des experts, à l'issu des visites de tous les sites, permet d'homogénéiser l'ensemble de cotations et de mieux préciser les critères de jugement utilisés. Il s'agit de revenir sur les informations recueillies, de pondérer le poids accordé aux différents indicateurs composants chacune des cotations et de prendre en compte les effets de structure (taille, environnement, évolutions récentes...). L'adoption de critères communs nécessite un travail dont l'objectif est de dépasser la dimension subjective de l'expertise. L'objectivité de l'évaluation naît alors de la confrontation critique des différents points de vue.

5 - Le contrôle de la cohérence des cotations définitives

Enfin, lorsqu'une première ébauche du rapport final a été rédigée, il est nécessaire de revoir l'ensemble des cotations attribuées et de contrôler leur cohérence par rapport aux analyses qualitatives et aux jugements développés dans l'évaluation, et par rapport aux recommandations faites aux établissements.

**II - LES TRAVAUX
DU COMITÉ NATIONAL D'ÉVALUATION**

Une évaluation de site

Les établissements normands

Des liens entre les trois universités normandes ont toujours existé, tant sur le plan de la formation que sur celui de la recherche. Cela tient d'abord à l'histoire : même si cette généalogie n'a pas pour autant toujours favorisé les relations interuniversitaires, l'université de Caen a donné naissance à l'université de Rouen, laquelle a elle-même engendré l'université du Havre. Cela procède ensuite des collaborations scientifiques, dues parfois au seul fait d'initiatives individuelles, qui ont existé de tous temps.

Mais c'est seulement en 1993 que les trois établissements normands d'enseignement supérieur ont décidé eux-mêmes de mettre progressivement en place un véritable tissu de relations. Ce rapprochement a été facilité par la création du réseau Normandie-métropoles entre les villes de Caen, Rouen et Le Havre.

Le CNE, ayant inscrit à son programme les deux IUFM de Caen et Rouen, et décidé de procéder à l'évaluation de retour des trois universités et des deux écoles d'ingénieurs, l'INSAR et l'ISMRA, a souhaité observer cette démarche de rapprochement par le biais d'une étude transversale d'un site qui regroupe 63 000 étudiants, 1 500 doctorants et 2 800 chercheurs. Il s'agit surtout, d'une part, de faire le bilan des relations entre établissements, d'autre part, d'examiner leur politique d'essaimage.

Les relations entre établissements

Les trois universités normandes ont signé en mars 1995 une convention de coopération, étendue en janvier 1996 à l'Institut des sciences de la matière et du rayonnement et à l'Institut national des sciences appliquées (les deux écoles d'ingénieurs qui ont des liens très forts respectivement avec l'université de Caen et avec l'université de Rouen), puis aux IUFM.

Les signataires s'engagent à collaborer dans tous leurs domaines d'activité et à se concerter en priorité avant d'en explorer de nouveaux. Certains secteurs, comme les études doctorales (valorisation, cohabilitations de DEA, créations d'écoles doctorales), l'information, l'orientation et l'insertion professionnelle des étudiants, la documentation, les relations internationales, etc... sont plus précisément évoqués dans la convention.

Un premier bilan peut être dressé.

Sous l'impulsion du Ministère, 4 écoles doctorales normandes ont été créées et 10 DEA "normands" cohabilités, cependant que 4 équipes de recherche étaient labellisées "pluri-établissement" dans le cadre des contrats d'établissement en 1997. Pour l'instant, les laboratoires ont noué fort peu de relations interuniversitaires de recherche. On peut noter qu'il existe dans ce domaine de fortes relations entre les deux écoles d'ingénieurs et leurs universités de proximité respectives. Toutefois, de façon générale, le meilleur parti n'est pas tiré de la nécessaire et saine émulation qui règne très naturellement dans la recherche.

Une procédure de concertation a été mise en place entre présidents, qui prévoit des réunions tous les deux mois. Mais, si l'on excepte les IUT, cette coopération ne semble pas gagner les composantes, qui conservent leurs relations traditionnelles, et il est encore malaisé de mesurer la valeur ajoutée de l'entité normande. Toutefois la création récente de l'association "*Pôle universitaire normand*" a doté l'enseignement supérieur et la recherche des deux régions d'une structure de coopération opérationnelle capable de réaliser des projets communs.

Une plaquette commune de toutes les formations offertes en Normandie a été éditée.

Même si leur portée reste encore limitée, ces efforts de coopération doivent être soutenus pour qu'une véritable politique de site puisse se développer.

Les délocalisations

Le second volet de l'évaluation transversale concerne les politiques d'essaimage des établissements en Normandie.

La situation des deux régions n'est pas identique : la Basse-Normandie compte une université (Caen) et cinq sites (Cherbourg, Saint-Lô, Alençon, Lisieux et Vire), la Haute-Normandie, deux universités (Rouen et Le Havre) et un site délocalisé (Evreux), auquel s'ajoutera prochainement un second (Elbeuf).

Ce schéma ne résulte curieusement ni de la structure démographique des départements, ni de celle des villes dans les régions considérées, car ces données joueraient plutôt en faveur d'un mouvement de délocalisations en Haute-Normandie. Il procède essentiellement des rapports de force entre les acteurs du développement universitaire qui sont différents, ce que traduit le vocabulaire : les responsables de Rouen ont préféré promouvoir une *politique de pôles* là où ceux de Caen se réclament d'une *politique de sites*...

En Basse-Normandie, le schéma "Université 2 000" a été principalement négocié entre la Région et les recteurs, avec l'intervention de politiques influents ; l'université en a davantage subi les effets qu'elle n'en a été l'acteur. La prolifération des départements d'IUT, la multiplication des antennes, à côté de celle des STS ou des classes préparatoires, induisent une forte concurrence pour la formation de bacheliers dont le nombre a cessé de croître.

La Haute-Normandie, qui est dotée d'un réseau très dense de sections de techniciens supérieurs, n'est pas, quant à elle, naturellement encline à développer des délocalisations au profit de villes comme Dieppe ou Fécamp, même si l'ouverture d'un département d'IUT est annoncée à Elbeuf (à 8 kilomètres seulement du site rouennais du Madrillet).

De part et d'autre, se posent des problèmes analogues : dispersion géographique des composantes sur un même site, dotation insuffisante en personnel ATOS, difficultés d'accès à la documentation, difficulté de mettre en place une recherche. Mais les étudiants disposent de locaux de qualité convenablement équipés (y compris en matière scientifique) et se déclarent satisfaits. En revanche, la quasi-totalité des antennes délocalisées est confrontée à la question de la surcapacité des équipements et des coûts afférents.

Si une réflexion s'impose donc sur l'avenir et le développement des délocalisations, aucune instance véritable n'existe où les responsables universitaires puissent débattre de ce type de sujet avec leurs interlocuteurs locaux. Lorsque des comités de sites sont prévus par la procédure d'Université 2 000, comme à Alençon et à Cherbourg, ces instances lourdes, dans lesquelles siègent préfet et recteur, se réunissent peu et s'organisent autour d'un programme désormais achevé. Les IUT de plein exercice font exception, qui peuvent utiliser leur conseil d'administration comme lieu de réflexion prospective, ce qu'ils font à Evreux et prochainement à Alençon.

Mais l'absence de concertation locale ne facilite pas la mise au point de la réponse aux questions légitimes posées par des collectivités locales qui se sont fortement impliquées dans le développement de l'enseignement supérieur. Une région soucieuse de

cohérence dans la politique des délocalisations universitaires dispose, par sa compétence sur les lycées et les STS, d'un moyen d'action et de contrôle sur la carte des premiers cycles et des formations post-baccalauréat en général, ce qui souligne encore les insuffisances de la pratique de la Région Basse-Normandie.

Héritières d'une histoire différente en matière de délocalisations, les deux académies normandes expriment aujourd'hui une même volonté de limiter leur éparpillement géographique et de consolider l'existant.

Au moment où le "Pôle universitaire normand" s'organise et où, après la constitution d'une conférence inter-régionale des directeurs d'IUT, une association réunit les présidents d'université et les directeurs des écoles d'ingénieurs, il convient que ces instances réfléchissent ensemble à la carte universitaire. La question du développement de l'enseignement supérieur en villes moyennes était certainement difficile à appréhender dans une relation entre collectivités locales et universités. Ces dernières devraient pouvoir mieux exprimer leur politique en se réclamant d'une réflexion interuniversitaire commune.

Des évaluations par type d'établissement

Les Ecoles françaises de la Méditerranée

L'objectif premier du programme Méditerranée, tel qu'il a été défini dans le précédent rapport (juin 1997) était d'évaluer en série cohérente l'ensemble des Ecoles et instituts français à caractère scientifique établis dans les pays du pourtour méditerranéen (Madrid, Rome, Athènes, Le Caire, Beyrouth, Damas et Istanbul).

L'état présent du programme est le suivant :

- *En Méditerranée occidentale*, nos trois grands établissements (Ecoles françaises d'Athènes et de Rome, Casa de Velázquez à Madrid) ont fait l'objet d'évaluations site par site dont les rapports ont été publiés entre octobre 1997 et janvier 1998.

- *En Méditerranée orientale*, l'Institut français d'archéologie orientale du Caire (IFAO) est actuellement en cours d'évaluation (rapport à paraître à l'automne 1998).

Il s'agit dans les quatre cas, d'institutions de fondation ancienne (de 1846 pour Athènes à 1920 pour Madrid) à la fois fortes d'un passé prestigieux et très présentes aujourd'hui dans le champ de la recherche internationale historique et archéologique grâce à la richesse de leurs fonds documentaires, au dynamisme de leur personnel scientifique et surtout à la qualité de leurs recherches sur le terrain et de leurs publications. Soumises toutes les quatre à la tutelle du ministère de l'Education nationale, elles présentent d'autre part de réelles analogies de statut et de structures. Il est ainsi apparu comme opportun, dans la première phase de travail actuellement en voie d'achèvement, de conduire des évaluations institution par institution, susceptibles de prendre en compte les traditions originales et la diversité des domaines de spécialisation couverts par chacun de ces établissements. Tout en se gardant d'une évaluation comparative qui risquerait d'être réductrice, les analogies de statut et de structures recommandaient d'autre part de soumettre les quatre écoles à un questionnaire de base conforme à une grille homogène.

Le choix qui a ainsi été fait d'adapter en souplesse à chaque établissement une même procédure générale d'évaluation s'est révélé, nous semble-t-il, heureux. Il a en effet permis, sans sous-estimer leurs spécificités, de mettre en relief des traits et des problèmes communs aux Ecoles de Méditerranée et, par là même, de mieux répondre au double but que s'est assigné le CNE lors de la mise en oeuvre du programme :

- *assurer, certes, une meilleure visibilité de ces grands établissements*, de leurs structures, modes de fonctionnement et activités scientifiques ;

- *mais aussi s'interroger sur leurs finalités actuelles* en exprimant des recommandations destinées à promouvoir une meilleure coordination de leurs activités respectives, et surtout à assurer des articulations plus satisfaisantes entre ces Ecoles à l'étranger d'une part, les équipes du CNRS, et les centres de recherche spécialisés qui existent dans plusieurs grandes universités françaises, d'autre part.

Avec les priorités et les nuances qui s'imposent dans chaque cas particulier, les évaluations ainsi conduites en série ont permis de mettre l'accent sur les points communs suivants :

- du point de vue de *la gestion*, une source de difficulté partout présente tient à la complexité des statuts du personnel et au caractère chaotique des relations avec la tutelle en matière de crédits et de suivi des contrats de développement. La création récente, à la direction des Enseignements supérieurs et de la Recherche, d'un poste de chargé de mission spécialement dévolu à la coordination et au suivi par la tutelle d'une gestion

concertée des quatre Ecoles devrait permettre une réduction sensible des dysfonctionnements constatés avec constance de Madrid au Caire ;

- les modalités variées de *recrutement des membres scientifiques* des Ecoles et leurs obligations statutaires, sont apparues, au total, comme satisfaisantes et bien adaptées au profil de chaque établissement. La durée des séjours varie de deux ans (Madrid) à cinq ans (Le Caire). Elle reflète le caractère de plus en plus spécialisé des activités des membres. Les contraintes inhérentes aux chantiers archéologiques de Grèce et d'Egypte, en particulier, justifient un allongement des temps de séjour qui correspond lui-même à des obligations statutaires plus lourdes et à des débouchés plus "pointus" ;

- *les conditions concrètes de retour et de réinsertion professionnelle en France* sont bonnes dans l'ensemble, excellentes dans le cas de Rome et d'Athènes. Le débouché le plus normal est offert par le corps des maîtres de conférences des universités (sections d'Histoire, d'Archéologie et Histoire de l'Art, et des Lettres Classiques du CNU). Le CNRS offre des débouchés naturellement plus limités mais essentiels pour les archéologues et/ou orientalistes formés à l'IFAO ;

- un atout partout essentiel des Ecoles de Méditerranée tient à *la richesse de leurs fonds documentaires* (bibliothèques, archives de fouilles, photothèques). La conservation et la gestion de ces fonds doit être assurée par un personnel qualifié, doté de moyens appropriés. Ce sont en effet les possibilités de travail sur place offertes par ces grandes bibliothèques spécialisées qui attirent dans les Ecoles les anciens membres et nombre de chercheurs étrangers. Elles assurent une fréquentation et des opportunités de contacts et d'échanges scientifiques qui dépassent largement la simple fonction de "bibliothèques de travail" des membres en poste.

L'évaluation de la qualité des relations - contractuelles ou informelles - que chaque établissement a su nouer avec les pays d'accueil où s'exerce son activité de recherche a été prise en compte. Dans les Ecoles de Méditerranée occidentale, il est clair que le développement des programmes archéologiques et historiques s'inscrit désormais heureusement dans *des contextes de partenariat avec les organismes de recherche des pays hôtes*, qu'il s'agisse d'instituts universitaires ou d'organismes de recherche comme le CSIC espagnol ou le CNR italien. Dans les pays de l'Union Européenne (Espagne, Italie, Grèce), l'ouverture des Ecoles vers l'histoire contemporaine et les sciences sociales constitue un atout décisif dans la multiplication de ces partenariats. Des programmes européens à financement communautaire commencent à être mis sur pied. Leur renforcement permettra d'assurer une présence française à la fois plus active et mieux intégrée. L'évaluation en cours de l'IFAO permettra d'autre part d'apprécier la manière dont une politique de partenariat peut être développée dans un contexte socio-culturel extra-communautaire où elle doit nécessairement revêtir d'autres formes.

Les grands établissements évalués ont tous pour mission le développement de la recherche dans les domaines archéologiques et historiques au sens large, de la protohistoire à l'histoire contemporaine. Sans préconiser de profonds changements de structures, nos évaluations ont cependant permis de dégager des recommandations visant à *assurer une meilleure place à des disciplines aujourd'hui absentes ou peu représentées* telles que la géographie, l'économie, le droit comparé, l'anthropologie, les sciences sociales en général. Ces orientations nouvelles peuvent être assurées au prix de réajustements parfois légers dans les conditions de recrutement des membres. Un recrutement restreint, par exemple, de spécialistes du monde balkanique moderne et contemporain (à Athènes), ou celui de maîtres de conférences préparant leur habilitation (à Rome) permettraient, à terme, d'intéressantes évolutions de ces Ecoles en direction des recherches post-doctorales et du renforcement souhaitable de nos partenariats avec les universités et organismes de recherche locaux.

Le programme Méditerranée pour 1998-1999

L'achèvement du programme doit comporter deux séries d'opérations :

1) Avec l'évaluation en cours de l'IFAO, le programme d'évaluation des grandes Ecoles de fondation ancienne placées sous la tutelle du ministère de l'Education nationale sera bouclé. Resteront à évaluer les instituts de recherche basés en Méditerranée orientale et les missions archéologiques permanentes dépendant du ministère des Affaires Etrangères. Il s'agit :

- de l'Institut Français d'Archéologie du Proche-Orient (l'IFAPO), disposant depuis une vingtaine d'années d'une triple localisation (Beyrouth, Damas et Amman) ;
- de l'Institut Français d'Etudes Arabes de Damas (IFÉAD) ;
- de l'Institut Français des Hautes Études Anatoliennes (IFHEA), établi à Istanbul.

Dans leur statut et leurs structures, ces instituts diffèrent sensiblement des quatre Ecoles. Il s'agit d'ensembles plus légers, intégrant des chercheurs moins nombreux, recrutés sur contrat à durée plus brève. On ne saurait toutefois faire l'économie d'une claire évaluation de ces instituts qui, par d'autres aspects, se rapprochent des Ecoles. Comme ces dernières, ils constituent en effet autant de bases logistiques précieuses pour le travail sur place des équipes universitaires françaises associées au CNRS et pour la formation des jeunes chercheurs au niveau du doctorat. Comme elles, aussi, les instituts de recherche du Proche-Orient assument - et doivent continuer d'assumer - la responsabilité de publications scientifiques spécialisées de très haut niveau international. Il est d'autre part superflu d'insister sur l'importance des enjeux que l'exploitation des grands chantiers archéologiques du Proche-Orient représente dans une stratégie justement soucieuse de maintenir, voire de renforcer, la présence scientifique française dans cette région. Le cas exemplaire des chantiers offerts à des équipes nationales concurrentes par la reconstruction de Beyrouth illustre bien la nature de ces enjeux. De même, l'IFÉAD, par ses programmes historiques et archéologiques ainsi que par la qualité de ses publications occupe, à côté de la section musulmane de l'IFAO, une place de choix dans la recherche française en pays d'Islam. Son dynamisme est indissociable de celui de l'islamologie française en général. La qualité de ses relations avec les centres de recherche universitaires en métropole (Paris, Lyon, Aix-Marseille) est déterminante pour l'évaluation des études arabo-musulmanes qui constituent une dimension importante des études méditerranéennes, de l'Islam andalou étudié à la Casa de Velázquez jusqu'à Damas et Amman.

Il sera sans doute nécessaire de revoir les méthodes d'évaluation en fonction des problèmes posés par ces missions archéologiques et ces instituts. Plus qu'à des évaluations du type de celles qui ont été mises en oeuvre en Méditerranée occidentale, le CNE devra recourir à des procédures plus légères d'expertise par un nombre restreint de spécialistes en archéologie, islamologie et turcologie.

2) A partir de l'ensemble de la documentation réunie - évaluations et expertises - le programme Méditerranée entend aboutir dans le courant de l'année prochaine à *une évaluation "transversale"* portant sur l'ensemble de nos études méditerranéennes, tant en France qu'à l'étranger. Une telle évaluation pourra faire fond sur les évaluations particulières déjà menées à bien par le CNE sur plusieurs sites universitaires (Lyon II, Aix-Marseille, Toulouse-Le Mirail, Bordeaux III). Elle permettra ainsi d'apporter une réponse motivée à l'ensemble des questions que pose l'existence même de nos grands établissements dans les pays méditerranéens, non seulement en termes convenus de fidélité à une tradition culturelle ancienne, mais surtout *en considération plus concrète du contexte actuel de la recherche*, c'est-à-dire des besoins et des finalités de notre présence scientifique dans le monde méditerranéen *aujourd'hui*.

Les universités de technologie

Doté d'un statut intermédiaire entre celui d'une université et celui d'une école d'ingénieurs, les universités de technologie constituent une particularité dans l'enseignement supérieur en France. Trois établissements de ce type existent actuellement en France : l'université de technologie de Compiègne, créée en 1972 ; l'Institut polytechnique de Sévenans, d'abord antenne de l'UTC puis établissement autonome depuis 1991 ; et l'université de technologie de Troyes, qui s'est ouverte en 1994.

A l'origine de la création de l'UTC, il y a la volonté de former des cadres techniques de l'industrie plutôt que de futurs universitaires, et donc d'en faire un établissement différent des autres universités. Le statut dérogatoire de l'UTC constitue une originalité qui a souvent été mal comprise du monde universitaire. Aujourd'hui, Compiègne jouit d'une solide réputation et semble mieux acceptée. Sa position d'établissement intermédiaire entre grande école et université, ses liens étroits avec l'entreprise, en font un modèle qui permet d'imaginer les pistes de transformation et d'évolution des autres établissements.

Un statut dérogatoire

Le statut des universités de technologie présentent des particularités intéressantes par rapport aux universités "traditionnelles".

Ces universités n'ont pas de président, mais *un directeur* nommé pour 5 ans (renouvelable une fois) par le ministère de l'Éducation nationale sur proposition du Conseil d'administration. Cette position lui permet une attitude indépendante dans les différentes instances qu'il préside.

Les universités de technologie ont le privilège de pouvoir *recruter des personnels contractuels* (enseignants-chercheurs et personnel IATOS). Cette facilité leur permet de faire appel à des enseignants d'origines variées, français ou étrangers, de choisir les secteurs qu'elles souhaitent renforcer ou de compenser dans d'autres le manque d'enseignants fonctionnaires. Cette dérogation demeure une nécessité fondamentale pour le développement des sciences technologiques.

Une autre particularité importante réside dans l'existence d'*une sélection à l'entrée* dans ces établissements, le processus d'admission étant défini dans les statuts. C'est un jury d'admission, commun aux trois universités de technologie, qui se prononce, compte tenu des résultats scolaires ou universitaires antérieurs.

Une formation de qualité

Les trois universités de technologie fonctionnent selon le même modèle : un premier cycle de 2 ans (4 semestres), qui délivre un DEUTEC et auquel on accède après le baccalauréat à l'issue d'une sélection sur dossier, puis un second cycle de 3 ans (6 semestres dont 2 semestres de stage en entreprise) en *branches*, elles-mêmes divisées en *filiales*, qui délivre le diplôme d'ingénieur.

L'enseignement présente un certain nombre d'originalités :

- organisé en *unités de valeur*, il permet à l'étudiant de construire son profil de formation. Cette liberté dont dispose l'étudiant pour composer sa formation "à la carte" répond au souci de promouvoir l'autonomie des étudiants ;

- *la part réservée aux sciences humaines (25%) est importante* dans la formation. Cela traduit la volonté de donner aux futurs ingénieurs une bonne culture en sciences humaines de manière à les rendre plus performants pour s'ajuster aux situations professionnelles ;

- *les stages en entreprise constituent l'un des atouts majeurs* des universités de technologie. Trois types de stages jalonnent la formation : un stage court de 4 semaines durant un inter-semestre du premier cycle, un stage de niveau technicien supérieur d'un semestre (en France ou à l'étranger) durant le troisième semestre du cycle ingénieur, et un stage d'un semestre (projet de fin d'études) au cours du dernier semestre du cycle ingénieur. Les stages sont complètement insérés et validés dans la formation. Cela montre l'importance accordée aux relations avec le monde de l'entreprise.

Une recherche technologique

En ce qui concerne la recherche, la situation est différente selon les établissements : l'UTC a très bien relevé le défi de la recherche, puisque ses équipes sont toutes reconnues et que la production annuelle moyenne de thèses est de l'ordre de 110. Jusqu'à présent, la politique scientifique de l'UTC s'articulait autour de trois notions : les thèmes de recherche, les unités de recherche, les projets. Pour favoriser la mise en oeuvre de projets interdisciplinaires, l'UTC a choisi de définir des axes de recherche mobilisateurs, transversaux aux thèmes et aux structures. L'IPSé n'a pas atteint une taille suffisante pour développer une activité de recherche importante. La difficulté provient du faible nombre d'enseignants-chercheurs actifs en recherche dans l'établissement, le personnel enseignant étant constitué majoritairement de contractuels et de PRAG. L'UTT est un établissement jeune qui a fait le choix judicieux de thèmes de recherche en interaction avec la formation.

La recherche menée dans les universités de technologie *présente un caractère plus finalisé* que celle conduite dans les universités traditionnelles. Elle est à la fois nourrie par une recherche fondamentale axée sur les domaines technologiques, et fortement sous-tendue dans ses relations avec les entreprises par des stages ingénieurs de longue durée et la participation d'enseignants-chercheurs contractuels. Elle comprend également, à côté des contrats partenariaux, la consultance et des prestations de service qui ne sont pas sans renforcer la recherche fondamentale elle-même. Le lien avec les universités scientifiques et les grands organismes de recherche est manifeste et demeure une force dans l'actualisation du savoir et la dynamique de sa projection créatrice.

Une relation forte avec le monde industriel

La formation proposée dans les universités de technologie, qui comporte deux stages longs en entreprise, et la nature même de la recherche qui est conduite dans ces établissements impliquent tout naturellement des relations fortes avec le milieu des entreprises avec, en particulier, une part importante de contrats avec le monde industriel. *La valorisation de la recherche et le transfert de technologie sont une priorité affichée par les universités de technologie.* C'est pourquoi se sont créées des associations (loi de 1901) d'enseignants-chercheurs, telles "Gradient" à Compiègne, "Persée" à Sévenans ou "Astrée" à Troyes, dont les actions principales concernent la formation continue et la gestion des contrats avec les entreprises. Les entreprises auxquelles s'adressent ces associations sont essentiellement de grandes entreprises ou des entreprises à fort potentiel technologique.

Pour aller plus loin dans la voie de la création d'activités industrielles à partir des activités de formation et de recherche, l'université de technologie de Compiègne a créé, en octobre 1997, avec l'appui du Conseil régional de Picardie, de la Caisse des dépôts et consignations et de plusieurs banques, une société d'encouragement à la création

d'activités nouvelles en technologie pour fournir les sommes nécessaires au lancement d'une entreprise innovante.

Des relations internationales développées

La spécificité des universités de technologie (scolarité en semestres, système d'unités de valeur, stages semestriels) facilite la mise en place d'une *politique de coopération internationale*. C'est l'université de technologie de Compiègne qui présente à ce jour les actions les plus développées dans le domaine des relations internationales. Mais les trois universités ont décidé de se constituer en réseau pour mettre en oeuvre des actions communes dans un domaine qui est sans aucun doute amené à se développer.

Le Comité avait procédé à une première évaluation de l'université de Compiègne en 1989, à une époque où Sévenans n'était encore qu'une antenne de l'UTC. L'une des conclusions du Comité était : "Il faudrait plusieurs Compiègne en France pour former des ingénieurs de bon niveau, opérationnels dès leur entrée dans l'industrie". Aujourd'hui, si l'Institut polytechnique de Sévenans doit s'affirmer et si l'université de technologie de Troyes doit continuer son développement, la réussite de l'université de technologie de Compiègne démontre que la formation d'ingénieurs au sein de structures puissantes - comme il en existe dans la majorité des pays étrangers au sein d'universités ou d'instituts de technologie - que sont les universités de technologie (au même titre que les instituts nationaux des sciences appliquées ou les instituts nationaux polytechniques) est une méthode efficace.

Dans le domaine du transfert et de l'innovation, les universités de technologie peuvent se prévaloir de succès certains : liens forts formation-recherche-entreprise, structures de valorisation efficaces, cellules Etudiants-Entreprises-Emplois... Elles restent confrontées à deux problèmes non encore résolus à ce jour : la non reconnaissance des activités liées à la valorisation pour les carrières des enseignants-chercheurs et la question de l'intéressement des chercheurs qui n'est pas totalement réglée par le décret d'octobre 1996.

L'affirmation du rapport du CNE de 1989 : "il faudrait plusieurs Compiègne en France pour former des ingénieurs de bon niveau, opérationnels dès leur entrée dans l'industrie", demeure d'actualité. Cela signifie : former des ingénieurs possédant une formation avancée dans les connaissances scientifiques générales et performants dans les savoir-faire technologiques spécifiques, mais ayant aussi une culture élargie dans le domaine des sciences humaines et sociales, qui leur donne la capacité d'appréhender les enjeux de la société actuelle, de concevoir des stratégies et de conduire des projets complexes.

Les instituts universitaires de formation des maîtres

Comme l'indiquait le rapport au Président de la République de juin 1997, le CNE a poursuivi son programme d'évaluation des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), commencé il y a deux ans par ceux des académies de Caen, Grenoble et Lyon. La deuxième "vague", qui concernait les académies d'Amiens, Dijon, Lille, Reims et Rouen, est en voie d'achèvement. La troisième, portant sur les trois académies d'Ile-de-France, Créteil, Paris et Versailles, ainsi que celles d'Orléans-Tours et de Besançon, en est à la phase d'expertise et les rapports publics seront disponibles à la fin de l'année. Le CNE aura alors évalué 13 des 29 IUFM créés en vertu de la loi du 10 juillet 1989 dans les années 1990 et 1991. Il faut y ajouter l'Ecole nationale de formation agronomique (ENFA) de Toulouse, dont l'évaluation, en cours, sera également achevée à la fin de l'année. Bien que ces 13 établissements représentent 55% des effectifs nationaux, il n'est cependant pas possible de faire une analyse exhaustive de la manière dont ces instituts nouvellement créés remplissent la mission qui leur a été confiée : les premiers rapports font apparaître une très grande diversité entre les différents établissements. Cette diversité infirme l'idée trop souvent exprimée selon laquelle les IUFM véhiculeraient une doctrine pédagogique unique.

Face à la mutation du système éducatif dans les années 70-80, la création des IUFM répondait à deux nécessités : d'une part, adapter les écoles normales d'instituteurs au recrutement des nouveaux professeurs des écoles (PE) au niveau de la licence ; d'autre part, développer une meilleure formation professionnelle des professeurs des lycées et collèges (PLC). Le regroupement dans un même institut universitaire de la formation en deux ans, après la licence, de tous les enseignants des premier et second degrés pouvait apparaître comme une gageure. Fort heureusement, excepté en ce qui concerne l'architecture du plan de formation, une grande autonomie a été laissée à chaque établissement. Il en résulte, comme nous l'avons déjà indiqué, une grande diversité entre les différents établissements, tant dans leur organisation interne que dans l'élaboration et la mise en œuvre du plan de formation.

Les IUFM ont eu à regrouper, non sans difficulté, d'anciennes institutions : les écoles normales départementales disposant d'une longue tradition de formation professionnelle des maîtres du premier degré, en relation étroite avec les Inspections académiques ; les anciennes préparations aux concours du CAPES, assurées par les universités et les anciens centres pédagogiques régionaux (CPR) sous l'autorité des Inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR), qui se partageaient respectivement la formation disciplinaire et pratique des professeurs de l'enseignement général du second degré ; auxquelles il faut ajouter les anciens centres de formation de l'enseignement technique (CPET) et les anciennes écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA). On notera à ce propos que la formation des maîtres de l'enseignement technique et professionnel semble avoir été peu considérée dans la réflexion qui a mené à la création des IUFM, bien qu'elle fasse également partie de leurs missions. Cette situation peut être comparée, toutes choses égales par ailleurs, à celle qui existait à la création des universités au début des années 1970 : elles sont, en effet, longtemps apparues - tout au moins les universités pluridisciplinaires - comme des fédérations de facultés indépendantes.

Les IUFM, conformément aux textes qui les ont créés, ont cherché à élaborer une culture commune d'établissement : certains par la mise en place, dès leur création, d'une organisation centralisée, d'autres par une évolution plus lente ne bousculant pas les structures antérieures.

Dans ses recommandations, le CNE a insisté sur la nécessité de développer les échanges entre les différents formateurs permanents ou associés, et s'est félicité des expériences menées pour faire émerger une culture commune. Il a également mis en

garde contre une structuration purement disciplinaire : en effet, s'il est clair que le travail en commun avec les universités, auxquelles la loi fait aux IUFM l'obligation de se rattacher, se fait essentiellement au niveau des différentes disciplines, il y a un risque de voir des départements disciplinaires se replier sur leur discipline en oubliant leur mission première de formation professionnelle.

La formation professionnelle est la raison d'être des IUFM. Les stages, tout particulièrement les stages en responsabilité, sont l'instrument central de cette formation. La formation générale et disciplinaire, apportant les outils d'analyse pour comprendre les problèmes rencontrés sur le terrain, et plus encore, le mémoire professionnel, qui permet de prendre du recul en conceptualisant l'expérience, sont les instruments complémentaires indispensables à cette formation. Pour rendre efficace cette dernière, une relation étroite doit exister, d'une part au sein de l'IUFM, entre les intervenants à la formation générale et disciplinaire et les tuteurs de stage, d'autre part entre l'IUFM, ses différents formateurs (tout particulièrement les tuteurs de stage) et les différents partenaires, académiques (rectorat, Inspection académique) et de terrain (IPR, IEN, conseillers pédagogiques et maîtres formateurs, chefs d'établissement). Enfin, la formation des formateurs, tant à l'IUFM que sur le terrain, est indispensable. Dans ces articulations multiples, des imperfections, voire des dysfonctionnements, sont apparus à l'occasion des évaluations menées par le CNE, qui recommande à tous les partenaires d'être très attentifs à cette partie essentielle de la formation professionnelle des professeurs.

Les IUFM ont été créés à un moment où il y avait pénurie de candidats aux métiers de l'enseignement, mais depuis la situation a beaucoup évolué. Dans les années 1989-1992, il n'y avait en moyenne guère plus de deux candidats par poste pour l'ensemble des CAPES externes, alors que la proportion est aujourd'hui de presque cinq candidats par poste. La création des IUFM n'est certainement pas la cause principale de l'explosion du nombre des candidats aux concours de l'enseignement : ce phénomène est apparu ces dernières années dans tous les concours de la fonction publique. Reste que l'existence des IUFM a eu pour effet de rendre plus lisible le cursus menant aux métiers de l'enseignement.

Face à cette situation nouvelle, l'IUFM ayant pour mission de préparer pendant sa première année les candidats aux concours, le problème de la régulation des flux d'entrée se pose de façon très urgente. Une régulation des flux pour l'entrée en première année des candidats au professorat des écoles (PE1) existe depuis de nombreuses années, sous des formes très diverses selon les IUFM. On peut noter, à ce propos, que cela a eu un effet très positif pour rééquilibrer le pourcentage de PE provenant d'une licence scientifique, par rapport à ceux détenant une licence littéraire ou de sciences humaines. Une telle régulation existe également depuis quelques années, bien qu'à un degré moindre, dans les préparations aux concours des enseignements techniques et professionnels, mais elle est pratiquement absente dans les préparations aux CAPES : en 1996-1997, le nombre d'inscrits en première année est plus que quatre fois supérieur à celui des professeurs stagiaires de seconde année. Cette situation particulière est due à la place prépondérante des universités dans les préparations aux CAPES qui étaient, avant la création des IUFM, sous leur seule responsabilité, et tenaient une place importante dans l'organisation pédagogique des licences et maîtrises des disciplines générales.

Dans l'état actuel, le CNE constate qu'une formation professionnalisante en deux ans ne fait entrer en seconde année que 20% des effectifs de première année, et recommande de mener à terme la réflexion engagée par les différents partenaires pour trouver les moyens, tant en amont par une meilleure orientation des étudiants, qu'en aval au niveau du contenu des concours et du plan de formation des IUFM, de remédier à cette situation.

En plus de leur mission première de formation professionnelle initiale, la loi donnait aux IUFM la mission de *"participer à la formation continue et à la recherche en éducation"*. Les réformes en cours sur l'organisation de la formation continue des enseignants devraient clarifier une partie de cette mission. En attendant plus d'informations sur sa mise en place,

on peut noter qu'un premier secteur naturel de participation des IUFM à la formation continue est le suivi des nouveaux professeurs dans leur premier poste. Le CNE a relevé quelques expériences intéressantes isolées et ne peut que recommander le développement de ce suivi. Un autre secteur, dont nous avons déjà parlé, est la formation des formateurs. Celle-ci doit nécessairement s'appuyer sur une recherche en éducation, tout comme d'ailleurs la formation initiale elle-même : il n'y a pas de formation de type universitaire ne se nourrissant pas d'une recherche active. Par exemple, l'introduction à tous les niveaux du système éducatif de ce qu'il est convenu d'appeler les nouvelles technologies, qui constituent certainement l'un des enjeux fondamentaux de l'école de l'an 2000, ne pourra réussir sans une recherche active, tant sur la didactique de l'apprentissage de ces technologies, que sur leur utilisation dans l'enseignement de chaque discipline et leur impact sur la relation au savoir.

Dans ses évaluations, le CNE a pu constater, malgré un souci de prendre en compte cette mission, une difficulté énorme à la définir, la structurer et la développer. En tout état de cause, les IUFM ne peuvent développer cette mission de recherche repliés sur eux-mêmes. Le CNE a constamment recommandé de développer les collaborations avec les universités, ainsi d'ailleurs qu'entre les IUFM eux-mêmes.

Plus de 25 000 nouveaux enseignants des premier et second degrés sortent chaque année des IUFM. Cela représente environ 20% des licenciés des disciplines générales des universités. On peut comparer ce nombre à celui des diplômés annuels des écoles d'ingénieurs (environ 22 500) ou encore au nombre de diplômes de docteur des disciplines médicales délivrés (environ 8 000 par an). Ceci montre la part importante de la formation des maîtres au niveau I + II (licence et plus) du système d'enseignement supérieur. *La collaboration étroite entre les IUFM et les universités, tant au niveau de la mission de formation initiale et continue, que de celle de la recherche, est une nécessité* pour en assurer le succès.

La décision en 1995 de contractualiser les IUFM en même temps que leurs universités de rattachement doit être un outil essentiel pour développer ces collaborations et favoriser les expériences novatrices.

Le CNE ne dispose pas encore d'éléments pour évaluer les incidences de cette politique de contractualisation, mais il recommande son utilisation systématique pour inciter les établissements concernés - IUFM et universités - à rechercher ensemble les meilleurs moyens d'assurer le succès de la formation des maîtres.

Ces quelques remarques sont loin de constituer une analyse exhaustive des IUFM, a fortiori du processus de formation des enseignants en France. Elles montrent cependant que, malgré un certain nombre de difficultés, les IUFM remplissent leur mission de formation des maîtres, qui est un enjeu fondamental. Elles mettent aussi en évidence leur importance dans ce processus et le fait qu'ils n'en constituent qu'un chaînon.

Des évaluations thématiques

La pharmacie

Les multiples facettes de la profession amènent une interrogation sur ce que doit être idéalement le savoir de base et les compétences du pharmacien : doit-il être *un spécialiste* ou *un généraliste* du médicament ?

Il apparaît indispensable que la formation des pharmaciens repose sur des objectifs qui correspondent aux tâches professionnelles que l'on attend d'eux. Donc, a priori, les méthodes de formation, d'apprentissage, de formation continue ainsi que les méthodes d'évaluation doivent être en rapport avec les éléments d'*une pratique professionnelle*. Par ailleurs, le développement de médicaments de toute nature impose *une éducation scientifique* de haut niveau permettant au pharmacien de maîtriser les données concernant ces produits et leur utilisation. C'est dans ce contexte que le Comité a engagé sa réflexion méthodologique.

Méthodologie de l'évaluation

La réflexion a porté à la fois sur la définition du champ disciplinaire et sur l'élaboration d'une méthode homogène pour appréhender l'activité et les résultats des UFR se consacrant à la Pharmacie, afin de mettre au point des indicateurs pertinents portant sur 5 rubriques particulières :

- les enseignements scientifiques de la formation commune de base et du trimestre de synthèse ;
- les enseignements et les stages de pratique professionnelle (officine, industrie, biologie) ;
- la formation continue ;
- la recherche (valorisation, articulation avec l'enseignement, formation par la recherche, formations doctorales, écoles doctorales, relations avec les grands organismes et le milieu socio-économique, ...) ;
- le corps enseignant et la politique de recrutement (choix des disciplines, des profils, des personnes, recrutements exogènes ou endogènes, recrutements dans le corps des pharmaciens ou dans d'autres corps disciplinaires, ...).

Le CNE s'est entouré d'un comité de pilotage scientifique, composé de personnalités du monde scientifique européen, d'industriels, de pharmaciens d'officine pour analyser les textes réglementaires et les contenus d'enseignement, en comparaison avec les pratiques européennes.

Il a testé la méthodologie qu'il avait définie sur un échantillon significatif de 8 UFR, avec l'appui d'experts (universitaires étrangers, praticiens français et industriels) en appliquant *une grille d'analyse* précise. Cette grille a permis d'établir, avec les précautions d'usage, *une cotation* des différentes rubriques analysées. Chaque cotation synthétise plusieurs items et ne saurait être traduite en "classement" simple. Cette méthodologie a ensuite été appliquée à l'ensemble des autres UFR de Pharmacie.

Le rapport d'analyse du CNE sur la formation des pharmaciens en France est en cours de publication. Ce rapport sera suivi très prochainement d'une analyse comparative de chacune des 24 UFR dispensant ces enseignements.

Au terme de l'évaluation de la formation des pharmaciens en France, un certain nombre de questions et de conclusions peuvent être avancées :

L'unicité du diplôme, à laquelle tient la majorité des pharmaciens, n'implique pas l'unicité de la formation et il conviendrait de distinguer entre *un niveau de connaissances* (acquisition du diplôme) et *une compétence validée après un temps incompressible d'apprentissage* qui autoriserait le droit d'exercer.

Le numerus clausus destiné aux pharmaciens d'officine (80% des diplômés) restreint, en fait, le nombre de diplômés se destinant à une autre orientation professionnelle ; un numerus clausus "élargi" au niveau du concours de 1^{ère} année augmenterait certes le nombre total de diplômés, mais élèverait aussi le seuil final de compétition au niveau des emplois et pourrait assurer une meilleure représentation des pharmaciens dans les professions de Santé, ainsi que dans les grands laboratoires de recherche publics et privés.

La durée des études pharmaceutiques est une des plus longues (internat hormis) mais, à quelques mois près, peu différente de celle qui est adoptée dans la plupart des pays européens, qui situent les filières de spécialisation après une formation de base de 4 ans. A l'exception du système anglais, le modèle européen de formation des pharmaciens s'inspire du modèle français. Aussi est-il regrettable que le développement d'une coopération pédagogique et scientifique entre UFR françaises et leurs équivalents internationaux ne soit pas systématiquement conduite et soutenue dans le temps.

Au niveau strictement pédagogique, on note que la pluridisciplinarité, qui est théoriquement un atout de la formation, n'est pratiquement jamais de l'interdisciplinarité, ce qui est dommageable car l'empilement de connaissances disciplinaires (parfois redondantes ou contradictoires) n'est pas de nature à favoriser la réflexion et l'autonomie des étudiants. Il paraît indispensable d'éduquer, dès le début du 2^{ème} cycle, les étudiants à des modes de pensée, de réflexion et d'apprentissage qui transcendent la notion de "discipline". Une tentative de ce type d'enseignement devrait exister, ainsi que les textes y incitent, en 5^{ème} année, dans le trimestre dit de synthèse. Malheureusement, ces enseignements synthétiques sont souvent vécus comme des enseignements ajoutés et non comme une synthèse de connaissances préalablement acquises. De fait, l'intégration des connaissances serait plus réelle si elle était réalisée par les étudiants eux-mêmes, afin de les rendre acteurs de leur propre formation. Ce type de formation devrait être encadré par une équipe pédagogique associant des universitaires et des professionnels. Il est aussi très important que l'enseignement ne soit pas livresque mais s'appuie sur des laboratoires de recherche, notamment pour les enseignements nouveaux de Biologie moléculaire et de Génétique humaine. Or, la grande diversité des disciplines pose un problème de masse critique, notamment dans les petites UFR : l'enseignement y est souvent dogmatique et la recherche, quand elle existe, est ressentie comme une activité différente de l'enseignement. Il apparaît indispensable de dégager une pédagogie qui s'articule systématiquement avec la recherche, et urgent de réfléchir aux questions suivantes :

- quels enseignements supprimer ou "alléger", afin de faire apparaître de nouveaux enseignements ?

- la nécessité de 24 UFR de Pharmacie s'impose-t-elle ? si oui, est-il indispensable que toutes les disciplines (ou filières) soient représentées au sein de toutes les UFR ?

Il faut favoriser l'orientation professionnelle des étudiants, dès le début du 2^{ème} cycle, en leur permettant par des stages courts, des contacts avec différentes facettes de la profession (officine, industrie, hôpital, recherche, ...). Cette ouverture limitée, mais précoce, sur la profession devrait les aider à mieux choisir les filières d'enseignement à visée professionnelle (UV spécifiques, qu'ils appréhendent mal, faute d'informations) ainsi que leur stage final de professionnalisation.

Les stages (hospitalo-universitaire de 5^{ème} année et professionnels de 6^{ème} année) *doivent faire l'objet d'un suivi attentif* de la part des universitaires qui doivent s'impliquer, plus qu'ils ne le font actuellement, afin de mieux les coordonner avec les enseignements. De plus, la mise en oeuvre de toutes les filières professionnelles (notamment industrie) devrait faire l'objet d'une réflexion d'ensemble de la Conférence des doyens.

Le CNE recommande la suppression des filières ne permettant pas des conditions optimales (qualitatives, quantitatives) de fonctionnement et, d'une façon générale, *une organisation des études qui favorise la mobilité des étudiants et leur choix professionnel.*

L'apprentissage ne prend pas fin avec l'entrée dans la vie professionnelle. La réactualisation des connaissances doit être permanente en fonction des avancées scientifiques et technologiques, et doit permettre une adaptation aux besoins nouveaux qui peuvent émerger dans le domaine des soins de santé. *Il faut donc favoriser l'accès à la formation continue de ces professionnels de la santé pendant toute leur carrière.* Ce constat implique des structures adaptées qui tiennent compte à la fois des nécessités liées à de grands problèmes de santé publique et des besoins de formation liés à des problèmes de pratique professionnelle quotidienne.

La longueur des études ainsi que la finalité professionnelle concourent, avec le manque d'articulation enseignement-recherche, au désintérêt des étudiants pour la recherche, ce qui, à terme, pose le problème du *renouvellement du corps enseignant*. Les enseignants-chercheurs doivent s'investir davantage afin de susciter une motivation plus grande des étudiants de Pharmacie pour la recherche scientifique.

Le CNE recommande que le Ministère sache reconnaître les formations doctorales qui s'impliquent dans ce sens et qui savent attirer des pharmaciens s'engageant dans une thèse d'université.

Les groupes de recherche universitaires des UFR de Pharmacie ont une responsabilité à assumer : ils *doivent mettre en place une recherche innovante* sur laquelle l'industrie pharmaceutique puisse s'appuyer, ou qui permette l'émergence d'entreprises performantes, en fournissant au secteur économique des cadres de valeur. La recherche pratiquée dans les UFR de Pharmacie ne devrait pas être une recherche "alimentaire" et les organismes de tutelle devraient mieux prendre en compte la prise de risques que comporte le choix d'une démarche scientifique originale. Cependant, les moyens (financiers, en personnels) peuvent constituer un facteur limitant, en particulier dans les petites UFR, pour des raisons de masse critique des secteurs disciplinaires, ce qui pose à nouveau, au-delà de considérations régionales, la question de la pertinence du maintien de 24 UFR de Pharmacie.

En conclusion, à "l'heure européenne", le CNE recommande une mobilisation de toutes les instances impliquées dans la formation des pharmaciens ainsi que des autorités de tutelle, afin que les différents points qui viennent d'être évoqués soient l'objet d'une réflexion attentive et débouchent sur *une meilleure adéquation de la formation aux objectifs de la profession*. Ces objectifs sont liés, de manière incontournable (y compris pour les officinaux), à l'existence d'*une recherche scientifique de haut niveau* dans les UFR de Pharmacie, qui conditionne elle-même le recrutement des futurs enseignants-chercheurs ainsi que l'émergence ou le maintien d'une industrie pharmaceutique performante.

Le 3ème cycle de médecine générale

Le Comité national d'évaluation a décidé en 1996 de procéder à l'évaluation du 3ème cycle de médecine générale dans les universités françaises. Avec l'évaluation de l'Odontologie (publiée en novembre 1994) et celle de la Pharmacie (qui est en voie d'achèvement), l'évaluation du 3ème cycle de médecine générale est donc le troisième programme transversal portant sur les disciplines de santé.

Le Comité a retenu ce projet pour plusieurs raisons : son importance nationale, puisque cette formation concerne environ la moitié des étudiants en médecine et qu'elle constitue un fort enjeu social ; sa portée internationale, puisqu'il y a maintenant libre circulation des médecins au sein de l'Union européenne et que plusieurs États membres ont déjà effectué une évaluation des études médicales ; son intérêt méthodologique enfin puisque, pour la première fois, le CNE a choisi d'évaluer un cursus en portant des cotations sur dossier et sur expertise.

C'est en 1984 qu'a été introduite en France une formation spécifique à la médecine générale. En 1997, une nouvelle réforme importante est intervenue, avec l'introduction d'un stage de six mois auprès de praticiens généralistes et, par voie de conséquence, l'allongement du cursus à deux ans et demi. L'évaluation du Comité conduit donc à faire un bilan national (construit sur un état des lieux effectué site par site) qui devrait permettre de réfléchir à la mise en place de cursus homogènes ("compatibles") au niveau européen, sans procédure supranationale d'accréditation ni définition de standards.

Le programme s'est déroulé en trois phases :

- préparation de l'évaluation (décembre 1996 - mai 1997)
- évaluation interne (juin 1997 - décembre 1997)
- évaluation externe (janvier 1998 - septembre 1998).

Première phase : préparation de l'évaluation

Pour préparer la méthodologie de l'évaluation, le CNE s'est appuyé sur un petit groupe de travail, animé par les membres du Comité responsables de ce programme. Il a tenu une série d'auditions et s'est également appuyé sur un travail documentaire (textes réglementaires, rapports, enquêtes, "littérature grise"). Ainsi ont pu être dégagés les objectifs et les finalités de l'évaluation, qui sont définis dans le guide pour l'évaluation interne, consultable sur internet :

"L'évaluation conduite par le CNE doit répondre à plusieurs objectifs : actualiser les informations disponibles ; proposer un état des lieux aussi complet que possible (UFR par UFR) de la formation dispensée aux résidents de médecine générale et des structures en charge de cette formation ; replacer cette formation dans un contexte plus large, depuis l'initiation à la médecine générale offerte avant le 3ème cycle jusqu'à la formation complémentaire et continue ; situer le cursus français dans une perspective internationale, et notamment européenne.

En encourageant, au sein des universités, une démarche d'évaluation interne, en établissant un bilan national de la formation dispensée aux futurs médecins généralistes et en formulant des recommandations, le Comité national d'évaluation entend proposer aux responsables universitaires et politiques des éléments d'aide à la décision."

Deuxième phase : évaluation interne

Quoique pour certaines d'entre elles avec un retard important, toutes les UFR ont adressé au CNE leur rapport d'évaluation interne, avec une réponse groupée pour les UFR de Bordeaux II, Lyon I et Toulouse III, ce qui représente au total 37 rapports.

En outre, le CNE a choisi d'interroger les résidents qui avaient achevé leur 3ème cycle à l'automne 1997, de telle sorte qu'ils puissent se prononcer sur l'ensemble du cursus : pour quelque 3 000 résidents soumis à enquête, il est parvenu plus de 900 réponses.

Dans le même temps, les orientations méthodologiques de l'évaluation externe ont été fixées. Il a été décidé de :

- procéder à l'analyse des rapports d'évaluation interne en suivant deux grilles de lecture, l'une plus quantitative et comparative, l'autre plus descriptive et qualitative, et en confrontant les jugements produits ;
- compléter et valider cette analyse par la visite d'experts dans une vingtaine de sites (sur 37) ;
- dégager de l'analyse des rapports d'évaluation interne et des missions d'expertise une grille d'évaluation et définir un petit nombre de rubriques qui feraient l'objet d'une cotation, UFR par UFR.

Il a été convenu de procéder par étapes, et avec prudence, pour bien valider la démarche. Les missions d'expertise devaient permettre de croiser les jugements et, sur plus de la moitié des cas, de mesurer l'écart entre les cotations sur dossier et les cotations après expertise.

Troisième phase : évaluation externe

Huit experts ont été désignés par le Président du CNE : quatre hospitalo-universitaires et quatre enseignants associés de médecine générale. Une grille a été établie avec eux, qui reprend les mêmes rubriques que la grille de lecture des rapports d'évaluation interne, à savoir :

- structures et moyens ;
- la formation théorique ;
- la formation pratique hospitalière ;
- la formation pratique extra-hospitalière ;
- le 3ème cycle de médecine générale dans son contexte.

Les visites d'expertise, d'une journée chacune, ont été conduites par trois personnes : un représentant du CNE et deux experts (un universitaire et un généraliste associé). On a fait varier le plus possible la composition des trios.

Les vingt sites expertisés sont :

- les 11 UFR de la région parisienne, la situation de l'Île-de-France apparaissant comme très différente du reste de la France ;
- 9 universités de province, choisies sur plusieurs critères (distribution géographique, taille, qualité du dossier fourni) afin de respecter une diversité suffisante. Il s'agit de Lille, Montpellier, Nancy, Nice, Rennes, Saint-Etienne, Strasbourg, Toulouse et Tours.

Les experts ont adressé au Comité, de manière confidentielle, un rapport pour chaque site expertisé, en suivant la grille d'évaluation, en dégageant les points forts et les points faibles et en portant des cotations dans chacune des cinq rubriques, ainsi qu'un rapport général sur la formation des médecins généralistes. Les cotations se sont révélées

très peu divergentes : en cas d'écart, la confrontation des arguments a permis de trancher sans difficulté.

Il s'est avéré nécessaire d'interroger de nouveau l'ensemble des UFR sur l'introduction du cinquième semestre, afin d'avoir des informations homogènes et mises à jour, alors même que débutait le second semestre d'application de la réforme. Cette fois, les UFR ont répondu très rapidement au questionnaire, montrant ainsi l'intérêt qui est maintenant porté à cette évaluation.

Un projet de rapport d'évaluation a été approuvé par le Comité. Suivant l'usage, il va faire l'objet d'une discussion avec le Bureau de la Conférence des doyens début septembre, après que les présidents des universités, les doyens et les responsables du 3ème cycle auront validé les données factuelles et fait part de leurs observations.

Le rapport final sera soumis au Comité, réuni en séance plénière, à la fin du mois de septembre, pour être publié en octobre.

Les formations à l'environnement

Cadre de l'évaluation

Dans le domaine de l'environnement, l'adéquation formation-emploi nécessitée par les besoins de l'économie est particulièrement sensible. Ce secteur d'activité connaît en France une croissance modérée mais continue, ce qui exige un effort d'organisation de la part de tous les responsables. Les formations sont multiples, le domaine de l'environnement est très étendu, et la manière d'exercer les compétences en environnement varie sensiblement selon les fonctions, le secteur professionnel et les régions.

Il existe aussi une confusion des données qui ne permet pas au système éducatif d'ajuster son offre à la demande sociale, tant sur le plan quantitatif que qualitatif.

Des travaux d'inventaire menés notamment par les services du ministère de l'Environnement et celui de l'Education nationale n'ont pas permis une connaissance précise du fonctionnement de l'appareil de formation à l'environnement. C'est la raison pour laquelle le ministère de l'Environnement a demandé au Comité national d'évaluation d'inscrire à son programme de travail une évaluation des formations de l'enseignement supérieur et du système éducatif dans le domaine de l'environnement.

Cette réflexion a commencé au début de l'année 1998 : une commission de travail regroupant des membres du Comité ainsi que des personnalités, désignées par le ministère de l'Environnement, représentant les employeurs potentiels en ce domaine (le directeur de l'Environnement de la société Total, le directeur régional de l'Environnement d'Alsace, le coordinateur national des secteurs Environnement et laboratoires d'analyse publique du Centre national de la fonction publique territoriale), s'est proposée tout d'abord de *réfléchir sur la problématique et la typologie des formations à évaluer*, grâce à l'audition d'un certain nombre de personnalités du monde de l'enseignement, de la recherche et des différents secteurs économiques.

Ont déjà été auditionnés un responsable de l'Enseignement supérieur du ministère de l'Education nationale, des membres de l'IFEN (Institut français de l'environnement), des enseignants responsables de diplômes, le directeur général adjoint de l'Association des présidents de Conseils généraux, des membres de l'AFITE (Association française des ingénieurs et techniciens de l'environnement), des responsables de l'Institut Ecoconseil de Strasbourg.

La Commission envisage de *mener ensuite une enquête quantitative* auprès des formations recensées *ainsi qu'une enquête qualitative*, à l'aide d'experts, dans un certain nombre de formations concernées par l'Environnement.

Malgré la mise en oeuvre récente de ses travaux et avec la réserve que cela entraîne, la Commission peut déjà faire part de quelques constatations.

Constatations initiales

Une première interrogation se pose sur la nature des formations à l'Environnement : elle se définit aujourd'hui par des formations très spécifiques et, à l'opposé, par des formations de base (ingénieur, chimie, sciences de la terre, urbanisme, universités) complétées par des notions d'environnement.

De plus, il existe un décalage évident entre la spécificité de la formation et l'offre d'emploi : celle-ci est majoritairement orientée vers le traitement des pollutions et des nuisances (eaux et déchets), alors que le choix des étudiants se porte plus volontiers vers les formations concernant la protection de la nature ; les recrutements étiquetés spécifiquement "environnement" sont plus le fait des collectivités locales et des bureaux d'études, les formations d'ingénieurs ayant la préférence des grands groupes industriels.

Une autre préoccupation qui apparaît dès ce stade de l'enquête est l'adéquation entre la "qualité" des formations proposées et "la qualité" des étudiants formés. Nous l'avons dit, les offres d'emploi "cadre en environnement" augmentent de manière quasi constante depuis les années 1984-1985, mais le nombre de cadres formés (Bac + 5) est trop important par rapport aux techniciens. Enfin, en raison du retard accumulé dans le domaine de l'environnement en France, le nombre de diplômés est encore quatre fois plus important que le nombre d'emplois proposés.

Ainsi, si l'existence même des formations à l'Environnement ne semble pas devoir être mise en cause, ce sont bien plutôt *les domaines* de l'environnement qu'elles abordent, *les niveaux de qualification* auxquelles elles aboutissent et *le nombre des étudiants* qu'elles forment, qui devront être les principaux points de l'évaluation qu'a initiée le Comité national d'évaluation.

Le sport à l'université

La prise en compte de la dimension sportive à l'Université est naturellement entrée dans les préoccupations du Comité national d'évaluation. La conscience que le sport est une composante à part entière de l'épanouissement de l'individu, de son éducation, de sa préparation à une pleine insertion dans la cité, du suivi de sa santé par les contrôles médicaux complémentaires que sa pratique suppose, est à l'origine de la motivation du Comité. Cette perception du sport s'inscrit plus généralement dans son souhait d'accorder une plus large part dans la philosophie de l'évaluation aux questions relatives à la vie de l'étudiant, comme en témoigne la partie consacrée à ce thème dans le programme transversal Normandie. Le Comité a également le sentiment qu'elle répond à une attente des milieux sportifs universitaires et, plus généralement, de l'opinion publique.

Dans cette perspective, plusieurs choix ont été opérés. Le premier, délibéré, consiste à écarter de l'étude projetée la question des UFR de Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), qui représente à elle seule un dossier particulier lié à celui de la formation des enseignants et à laquelle le Comité s'intéressera dans l'avenir.

Le second vise à *s'intéresser à l'ensemble des étudiants*, qu'ils soient inscrits dans un Service (inter)universitaire des activités physiques et sportives, qu'ils pratiquent le sport en dehors du cadre universitaire ou qu'ils n'en fassent pas du tout. Cette décision a été prise à la lumière du constat livré par le rapport Fabre de 1991, "*Sport et Université*", et confirmé par l'ensemble des professionnels du milieu, selon lequel seulement 20% des étudiants font du sport à l'université alors que 70% souhaiteraient pouvoir s'y adonner. A eux seuls, ces deux chiffres illustrent fortement la situation paradoxale du sport à l'Université. Si l'intérêt des étudiants pour l'activité sportive est bien réel, il reste à déterminer et apprécier les difficultés qui les conduisent à y renoncer.

Le troisième résulte en grande partie du précédent et amène le Comité à conduire *une approche institutionnelle* pour éclairer la manière dont les universités, dans la détermination de leur politique, prennent plus ou moins en compte le sport, de manière diverse et variable, dans l'offre qu'elles présentent à leurs étudiants.

Ces choix ont conduit le Comité à intituler ce nouveau programme : "*La prise en compte de la dimension sportive à l'Université*".

Trois objectifs sont poursuivis par le Comité dans le cadre ainsi défini.

Le premier vise à *observer les différents dispositifs mis en place par les universités et à mettre en lumière les buts qu'elles s'assignent*. A cet effet, l'attention sera notamment portée sur la conception qu'a l'équipe de direction des établissements de l'importance du sport dans la vie de l'étudiant, sur les différences qui pourraient exister dans la formation entre les universités et les grandes écoles, sur les modalités de prise en compte de l'activité sportive dans l'obtention des diplômes, sur les aménagements qui ont pu être imaginés pour aider ceux qui font de la compétition sans être classés dans la catégorie des sportifs de haut niveau, sur les structures variées qui ont été mises en place pour gérer l'activité sportive et sur les personnels qui les animent, afin d'en apprécier le fonctionnement par référence au public qui est touché (sport-loisir, sport pour les handicapés, sport-compétition, sport-métier).

La recherche des raisons pour lesquelles certains étudiants - une majorité - sont freinés dans la concrétisation de leur souhait de pratiquer une activité est le deuxième objectif du Comité. Les universités sont-elles engagées dans la voie d'une sorte d'auto-évaluation de leurs efforts en matière de pratique sportive ? La quantité, l'adéquation et la

qualité des installations - ce qui pose la question du financement, notamment dans un partenariat avec les collectivités locales - correspondent-elles aux ambitions affichées ? L'encadrement de la dimension sportive à l'université (enseignement, animation, information) doit-il être conforté ?

Le dernier objectif, aboutissement des précédents, conduira le Comité à faire des propositions en vue de l'amélioration de la situation, c'est-à-dire à s'interroger sur ce qu'il est possible et opportun d'accomplir pour que les mentalités acceptent et mettent en oeuvre l'idée que *le sport doit être pris en compte dans la formation au même titre que d'autres disciplines* dont la vocation universitaire est plus ancienne ou mieux établie.

Le Comité entend s'appuyer sur plusieurs sources d'information pour conduire à bien ce programme. Il a notamment décidé d'interroger un échantillon d'étudiants dans certaines universités pour déterminer leurs souhaits, leurs disponibilités, leurs motivations, leurs possibilités. Ce sondage auprès des étudiants a pour ambition de toucher un public aussi large que possible, dans la mesure où il n'existe pas encore d'éléments précis concernant ceux qui ne pratiquent pas de sport. Il recueille les données quantitatives existantes qui lui sont aimablement communiquées par les Services universitaires et interuniversitaires des activités physiques et sportives, la Fédération nationale du sport universitaire, l'Union nationale des clubs universitaires. Il conduit des auditions de responsables des organismes précédents ainsi que de professionnels et personnalités du monde du sport. Il établit un échantillon d'établissements qui seront plus particulièrement évalués. Cet échantillon est arrêté en fonction de la structuration des services gestionnaires du sport, de la géographie, de l'implantation, de l'ancienneté, de la dominante disciplinaire. Enfin, la rédaction du rapport final s'appuiera sur les travaux d'un groupe d'experts avec lesquels il conduira les visites sur le terrain.

La valorisation de la recherche dans les universités

Le Comité national d'évaluation s'est préoccupé du problème de la valorisation dans les établissements d'enseignement supérieur dès le début de 1997, en constituant un groupe de réflexion composé de membres du CNE, de son secrétariat général, de personnalités extérieures de l'université et du monde socio-économique compétents dans ce domaine.

Les travaux ont été conduits selon deux lignes parallèles comprenant :

- *une démarche d'analyse et d'instruction* sur le problème de la valorisation à travers enquêtes, consultations et auditions, recollections de textes et rapports relatifs à ce problème ;

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

C'est ainsi que le Comité a eu des entretiens avec le groupe des présidents de la CPU responsables de la réflexion sur la valorisation au sein de cette instance. Ces entretiens nous ont appris qu'un certain nombre d'établissements sont entrés dans une politique de valorisation en se donnant des structures d'interface appropriées plus ou moins efficaces, conduisant, dans quelques cas que nous exposerons plus loin, à une dynamique de valorisation aux résultats positifs au plan des ressources, des prises de brevet et quelquefois de créations d'entreprise. Il est clair que service de relations industrielles et autres structures adaptées sont une des clés, parmi d'autres, dans l'obtention de résultats par les universités.

Nous avons également eu des entretiens :

- avec le directeur général de FIST S.A. Innovation scientifique et transfert, société anonyme créée en 1992 à l'initiative du MESR, du CNRS et de l'ANVAR, dont le rôle est de sélectionner des projets porteurs d'innovation et de mettre en place le plan de valorisation ;

- avec le responsable du département Partenariat pour le développement économique et social de l'INSERM, actif dans la valorisation sociale, les transferts de technologie, la recherche avec l'industrie et la création d'entreprises ;

- avec le responsable de CNRS-Formation, dont la mission est le transfert du savoir et du savoir-faire du CNRS, au sens large du terme, vis-à-vis de l'industrie et d'autres organismes semi-publics ;

- avec la directrice de l'ANVIE (Association nationale pour la valorisation interdisciplinaire de la recherche en sciences de l'homme et de la société auprès des entreprises), créée en 1990, qui montre que la demande latente en sciences humaines est très importante, même si les sciences humaines constituent souvent un domaine conflictuel dans lequel le transfert des connaissances prime sur les transferts de compétences ou de produits ;

- avec la directrice adjointe de l'ANVAR, chef de la Mission de transfert technologique, organisme dans lequel trois missions principales sont remplies : le soutien de l'effort d'innovation technologique des PME, le soutien de l'effort de transfert technologique des entreprises et des organismes de recherche, le soutien des coopérations technologiques européennes et internationales. L'objectif actuel de l'ANVAR consiste à se rapprocher plus encore de la recherche publique en coopérant plus

étroitement avec les structures de valorisation, en soutenant la création d'entreprise, ce qui souligne la nécessité, pour les organismes et universités, de mettre en place des structures adéquates. Nous reviendrons sur ce point dans la présentation de quelques-unes des évaluations d'établissements universitaires menées par le Comité ;

- avec le directeur de l'Ecole normale supérieure de Cachan, qui a présenté la création de la filiale Science pratique SA, consultable sur logiciel, comme une réponse à des demandes présentées par des PME pour des services contractuels avec l'entreprise et la création de mini-sociétés de haute technologie.

Sans prolonger la description, même succincte, de la liste des démarches et auditions que le CNE a menées sur plusieurs mois, nous en tirons une conclusion d'ensemble sur le potentiel qu'offre l'université française dans ses recherches à la fois fondamentales, et assez souvent aussi technologiques, pour irriguer le monde socio-économique dans les domaines des sciences de la matière comme des sciences de la vie et des sciences humaines et sociales. Nous en dégageons l'importance fondamentale de l'existence de structures d'interfaces appropriées et dynamiques.

L'analyse de notre deuxième axe de travaux, déjà entrepris dans l'évaluation de la valorisation de quelques établissements universitaires, nous a permis, à côté de ces premières conclusions, une vision plus fine du problème. Deux étapes peuvent être considérées.

Premièrement celle de l'analyse, dans le cadre de l'évaluation du *site lyonnais*, de la valorisation dans l'université Claude Bernard-Lyon I et à l'INSA.

Pour *l'université Lyon I*, EZUS est une filiale de valorisation, créée en 1990, qui a pris la forme d'une société anonyme à directoire et comité de surveillance. Le capital est essentiellement aux mains de l'université Lyon I (67%) et des organismes bancaires (20%). La société comprend 22 salariés permanents et travaille avec un grand nombre de laboratoires du campus et du site lyonnais mais également avec des laboratoires d'universités d'autres régions.

L'INSA possède une filiale, INSAVALOR, créée en 1988, également société anonyme à directoire et comité de surveillance. Le capital est détenu à 62% par l'INSA et à 26% par des organismes bancaires. Elle compte plus d'une centaine de salariés. Les diverses opérations caractéristiques de la valorisation y sont remplies, jusqu'à la conception ou la réalisation de produits ou de procédés commercialisables. INSAVALOR assure fortement la mission de mise en valeur des résultats de ses laboratoires auprès des entreprises industrielles de toute taille et il est bon de souligner que plus du tiers des 735 opérations menées en 1995 l'ont été auprès des PME-PMI.

Dans un deuxième temps, notre évaluation des *universités de technologie* - Compiègne, Troyes, IpSé - nous a apporté, en particulier à travers l'analyse de l'UTC, la vision d'un ensemble relativement complet de structures d'interface assurant une emprise forte entre ces laboratoires et le monde de l'entreprise.

De la recherche sur tous les types de contrats au transfert de technologie, à la consultance, à la réalisation de projets innovants, à l'essaimage et la création d'entreprise on trouve : GRADIENT, association loi 1901 ; DIVERGENT, société de conseil ; SECANT, société de capital-amorçage, ensemble réunis dans un même établissement sur le campus, assortis d'une pépinière d'entreprises, de cellules de gestion des stages ingénieurs, source importante de relations et de projets avec les entreprises.

Sur le site normand, Haute et Basse-Normandie, le CNE s'est intéressé aux structures de valorisation des trois universités de Caen, Rouen et Le Havre ainsi qu'aux deux écoles d'ingénieurs (ISMRA de Caen et INSA de Rouen). Au niveau des structures, trois schémas assez différenciés apparaissent clairement :

- un système fortement centralisé à l'ISMRA avec l'existence d'un département de création industrielle, une réelle implication des laboratoires dans la politique de valorisation et un lien avec l'extérieur (technopole, pépinière) ;

- un système fortement décentralisé à l'université de Rouen et, dans une moindre mesure, à l'INSA. Les structures centrales internes sont sous-dimensionnées et sans réel pouvoir, tandis que plusieurs organisations satellites spécialisées "vivent leur vie" et sont d'autant plus indépendantes que leur dimension est grande (CORIA, IRCOF) ;

- un système mixte avec une décentralisation contrôlée autour d'un dispositif central : c'est le cas à l'université de Caen. L'université du Havre, trop jeune pour être bien typée, semble s'orienter dans cette voie.

Nos divers travaux se sont déroulés en même temps que paraissaient, largement relayés par les médias, des analyses et rapports relatifs au processus de valorisation et à son développement dans les organismes de recherche et les établissements d'enseignement supérieur.

Il s'agit principalement du *rapport de la Cour des Comptes sur la valorisation de la recherche dans les établissements publics à caractère scientifique et technologique* (juin 1997) et du *rapport de mission sur la technologie et l'innovation* d'Henri Guillaume (mars 1998).

De leur examen et de leur confrontation avec nos propres travaux, on peut extraire des propositions communes fortes. La valorisation dans les universités met en jeu plusieurs niveaux d'intervention obligatoirement reliés et dépendants : celui des établissements, celui des unités de recherche, celui des individus.

Pour les établissements il est vital de soutenir la création, l'extension de structures d'interface appropriées, professionnalisées, qui doivent assurer le lien indispensable entre laboratoires et entreprises : créer, développer, les formations professionnelles qui, par les stages avec le milieu industriel, par la nécessité de recherche technologique associée aux recherches fondamentales, constituent le vecteur premier de la relation avec l'entreprise ; susciter, dans les premières années des cycles universitaires, une ouverture à la culture de l'entreprise et aux mécanismes de fonctionnement du monde socio-économique ; mettre en jeu, dans le statut des établissements, toutes les modifications qui pourront en toute clarté permettre la mise en place de structures d'interface efficaces.

Au niveau des équipes de recherche, assurer des incitations sur programme pour faire naître ou renforcer le développement de la recherche technologique ; susciter, favoriser la mise en place de plates-formes technologiques, de services de recherche communs au niveau des équipements lourds et des personnels IATOS de haut niveau.

Au niveau de l'individu, assurer son ouverture à la culture de l'entreprise, créer les facteurs favorables à une véritable mobilité, assurer dans le déroulement des carrières la prise en compte significative des travaux consacrés par les enseignants-chercheurs et les chercheurs aux recherches technologiques et aux résultats dans la dynamique de la valorisation, du transfert et de l'innovation ; pour ces mêmes travaux, assurer les conditions permettant l'intéressement du chercheur et la rétribution claire, identifiée et significative, qui doit lui revenir.

Les travaux et les divers rapports du Comité font ressortir un constat d'insuffisance, voire d'inexistence, d'une vision synthétique de la valorisation dans les établissements d'enseignement supérieur et d'un réel suivi de leur politique de valorisation.

Aussi le CNE, ayant déjà initié des travaux relatifs à l'évaluation de la valorisation dans les établissements d'enseignement supérieur, a retenu la publication d'un premier rapport général pour la fin de l'année 1998 et la mise en route d'une série d'évaluations approfondies sur un échantillon représentatif d'établissements.

La nécessité de tels travaux s'impose, l'efficacité doit être mise en jeu, avec les moyens nécessaires, si l'on veut conjuguer sérieux de l'analyse et rapidité des évaluations.

III - RAPPORT D'ACTIVITÉ

Les moyens à la disposition du CNE

La gestion financière

Les crédits du Comité national d'évaluation : évolution 1994 - 1998

L'évolution du budget du Comité national d'évaluation (chapitre 37-94) a été la suivante sur 5 ans :

Recettes (1994-1998)

	1994	1995	% 95/94	1996	1997	1998*	% 98/94
Services votés	4 616 066	4 076 909	-11,68%	3 750 756	3 750 756	3 750 756	-18,75%
- suppressions	-369 285	- 400 000		- 261 791			
Budget initial	4 246 781	3 676 909	-13,42%	3 488 965	3 750 756	3 750 756	-11,68%
§ 10 : rémunérations diverses	1 995 000	1 658 000	-16,89%	1 730 000	1 970 000	1 905 000	-4,51%
§ 20 : fonctionnement	1 871 781	1 658 909	-11,37%	1 578 965	1 600 756	1 700 756	-9,14%
§ 30 : immobilisations	380 000	380 000	- 5,26%	180 000	180 000	145 000	-61,84%

* prévisionnel

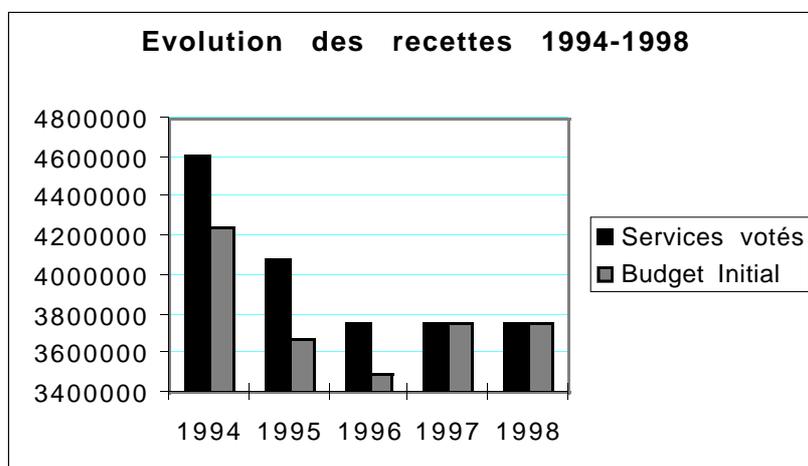
Les services votés par le Parlement qui, de 1992 à 1994, s'établissaient à 4,5/4,6 millions de francs, ont connu deux fortes diminutions successives en 1995 (- 11,68%) et en 1996 (- 8%), pour arriver à une stabilisation en 1997 et 1998 avec 3,750 MF (soit - 18,75% par rapport à 1994).

De plus, de 1994 à 1996, les crédits réels (budget initial) ont été largement inférieurs aux services votés, car ils ont été affectés par des mesures dites "de gel", en fait de suppression des crédits.

En 1996, le Comité a été finalement dispensé de ces mesures mais il a subi le contrecoup d'un non report de crédits 1995.

Le budget initial 1998 est identique à celui de 1997, en baisse de -11,68 % par rapport à 1994.

Cette réduction a, dans le budget prévisionnel, affecté le chapitre de fonctionnement (- 9,14% par rapport à 1994) et surtout les immobilisations (- 61,84% par rapport à 1994).



Si l'on considère les dépenses telles qu'établies dans les comptes financiers, en intégrant les reports qui ont pu intervenir, on a le tableau suivant :

Dépenses 1994-1998 (comptes financiers)

	1994	1995	% 95/94	1996	% 96/95	1997	% 97/96
Budget initial	4 246 781	3 676 909	-13,41%	3 488 965	- 5,11%	3 750 756	7,50%
+ reports	+ 28 920					+ 3 076	
Total (1)	4 275 701	3 676 909	-14,00%	3 488 965	- 5,11%	3 753 832	7,59%
& 10: Rémunérations	2 107 442	1 595 785,5	-24,28%	1 833 910,52	14,92%	1 745 004,56	-4,85%
& 20: Fonctionnement	1 659 285	1 439 578,7	-13,24%	1 442 992,44	0,24%	1 415 477,52	-1,91%
& 30: Immobilisations	508 974	641 544,8	+26,05%	212 039,35	66,95%	593 330,86	179,82%

(1) Pour information, crédits à reporter : 22,69 F en 1996 ; 19,06 F en 1997.

On constate, s'agissant des dépenses réelles, que les années 1995/1996 marquent un net repli par rapport à 1994.

En 1997, le renouvellement de la moitié des membres du Comité, prévu pour le 19 mai, n'est intervenu que fin novembre, ce qui a affecté l'activité du Comité en retardant l'achèvement de certains programmes en cours et le démarrage des nouveaux.

L'année 1998, année normale d'activité, devrait voir le retour de la structure des dépenses au niveau de l'année 1994 pour les dépenses liées à l'activité.

Analyse de gestion

Evolution des frais variables, des frais fixes et des immobilisations (1994-1998)

On distingue, dans le budget du Comité :

a) *Les frais variables*, liés strictement au nombre et aux caractéristiques des programmes d'évaluation et, en particulier :

- au nombre des experts auxquels le Comité fait appel ;
- aux dépenses de mission et de déplacement, qui dépendent naturellement de la localisation de l'établissement évalué ;
- aux vacations et indemnités des membres du Comité en charge des programmes ;
- aux dépenses de publications.

b) *Les frais fixes* qui regroupent les dépenses non isolables de fonctionnement (documentation, études, dépenses postales) et celles qui sont liées aux réunions régulières du Comité (indemnités, déplacements...).

c) *Les immobilisations* qui regroupent les achats de matériel informatique et bureautique, la formation et les études (programmation d'applications propres au CNE...).

Evolution 1994-1998

	1994	%	1995	%	1996	%	1997	%	1998 (**)
Frais fixes	1 142 240,92	24,59%	929 740,12	25,29%	1 158 954,76	33,22%	1 066 420,40	28,41%	1 188 756,00
Frais variables	2 898 687,66	62,41%	1 994 069,66	54,23%	2 075 738,20	59,49%	1 981 755,44	52,79%	2 382 000,00
Immobilisations	603 358,06	13%	753 099,19	20,48%	254 249,35	7,29%	705 637,10	18,80%	180 000,00
Total (*)	4 644 286,64	100%	3 676 908,97	100%	3 488 942,31	100%	3 753 812,94	100%	3 750 756,00

(*) dont 368 585,64 francs disponibles au CEA au 1er janvier 1994

(**) prévisionnel au 30 juin 1998.

L'évolution 94-98 (indice 100 en 1994) a été la suivante :

	1994	1995	1996	1997	1998 *
Frais fixes	100	81	101	93	104
Frais variables	100	69	72	68	82
Immobilisations	100	125	42	117	30
Total	100	79	75	81	81

(*) prévisionnel.

L'évolution 1994-1998 révèle des fluctuations, tenant compte de la diminution des crédits mais aussi des retards apportés au renouvellement des membres du Comité (en 1995 et 1997), ce qui a entraîné un allongement des délais pour la réalisation des programmes. De fait on constate:

- la stabilité de la part des frais fixes (avec une baisse en 1995 et en 1997). On relèvera que, dans le souci d'une politique d'économie rigoureuse, ces frais sont contenus en montant de dépenses depuis 1994 ;

- la baisse des frais variables en 1995, et leur stabilisation en 1996 et 1997 ; leur part devrait toutefois remonter à l'indice 82 en 1998 car le Comité compte rattraper le retard du second semestre 1997 ;

- les immobilisations ont connu une forte hausse en 1995 car, outre l'achat de matériel et l'investissement en formation pour la PAO et la mise en place d'un serveur Internet, le Comité a été amené, à la demande de la Paierie Générale du Trésor, à modifier son logiciel de missions et à créer une interface avec le logiciel de budget. En 1997, le Comité a remis à jour son parc informatique (machines de bureau et serveurs) et a également adopté les versions les plus récentes des logiciels. De fait, il faudrait analyser ces dépenses en faisant une moyenne sur 5 ans, plutôt qu'une évolution d'une année sur l'autre, dans la mesure où le Comité n'a pas la possibilité de pratiquer d'amortissements.

Les personnels du Secrétariat général

Le Comité pourrait tout simplement reprendre ce qu'il avait écrit dans le rapport au Président de la République de juin 1997 et, malheureusement, ce qu'il avait déjà écrit dans ses rapports précédents depuis 1994.

La situation des personnels demeure en l'état, insatisfaisante, figée. Les demandes du Comité ne sont toujours pas satisfaites. Rien ne pourra avancer sans la signature du "protocole d'accord" pour la gestion des personnels, et sans l'attribution de moyens complémentaires qui ont été demandés et, on veut bien l'espérer encore, qui seront accordés.

Les innovations en matière de communication

Les nouvelles publications

Dans son *Rapport au Président de la République* de juin 1997, le Comité national d'évaluation annonçait la prochaine sortie d'une publication nouvelle, "*Profil*", destinée à permettre à ses lecteurs de disposer d'une brève synthèse de chacun des rapports d'évaluation publiés.

15 numéros de cette publication ont déjà été publiés et diffusés à un public plus large que celui des destinataires des rapports d'évaluation, et l'on a pu enregistrer, tout au long de l'année écoulée, à la fois des manifestations de satisfaction de la part des lecteurs désignés (environ 1 000) et une importance des demandes formulées par d'autres usagers.

Parallèlement à cette "création", le Comité a réfléchi à un renouvellement de la présentation de ses rapports d'évaluation et ce, avec un quadruple objectif :

- donner une nouvelle "image de marque" du CNE à travers ses publications ;
- disposer d'un nouvel instrument de travail qui accompagne la démarche de réflexion menée au sein du CNE quant à la méthodologie à mettre en place pour les futures évaluations (évaluations de site, par type d'établissement, thématiques) ;
- avoir un type de rapport qui puisse être diffusé à la fois sur papier et via Internet, sous une forme unique ;
- pouvoir réaliser la saisie des textes et leur mise en page en PAO par les soins du personnel de secrétariat du CNE.

La nouvelle maquette choisie pour les rapports d'évaluation conduira inévitablement à infléchir quelque peu la présentation des deux autres publications du Comité : *le Bulletin du CNE* et *Profil*, ceci dans un souci de plus grande homogénéité et de la constitution d'une véritable "ligne éditoriale" .

La communication sur Internet

Les différentes publications du Comité national d'évaluation - rapports d'évaluation, *Profil*, *Bulletin du CNE* - ainsi que certains éléments méthodologiques (*Guide d'évaluation interne*, par exemple) sont consultables sur Internet, et peuvent donc faire l'objet d'un téléchargement.

Il en va de même pour une autre source d'information, à l'origine interne au Comité et destinée aux agents du secrétariat général et aux membres du Comité, mais que nous avons souhaité rendre publique : le *Bulletin bibliographique*, publication bimestrielle qui comprend de nombreuses références à des documents de toutes natures dans les domaines de l'enseignement supérieur et de l'évaluation (ouvrages, annuaires, actes de congrès ou de colloques, textes officiels, articles de revues etc.).

En prenant ce type de décision, le Comité a voulu ouvrir le plus largement possible l'accès à l'information qu'il se charge de rassembler et de traiter sur le plan documentaire, ceci afin de mieux répondre aux multiples demandes qui lui parviennent en matière de documentation et dont les origines sont les plus diverses : institutions, médias, étudiants, enseignants et, dans une très large mesure, les services mêmes du ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, voire les centres de documentation isolés de l'administration centrale...

Le serveur Web du CNE, lancé expérimentalement en juin 1996, connaît une fréquentation remarquable. En 2 ans, il a enregistré près de 30 000 connexions (environ 17 000 "visiteurs" différents) qui ont donné lieu à plus de 8 000 téléchargements de rapports ou *Profils*. La moyenne quotidienne est aujourd'hui de l'ordre de 100 "visiteurs". Les connexions proviennent majoritairement d'un public universitaire ou institutionnel, originaire non seulement de France mais aussi d'une soixantaine de pays étrangers (plus de 25% des connexions), dont les plus représentés sont l'Union Européenne et les Etats-Unis.

Particulièrement bien référencé sur les moteurs de recherche¹ nationaux et internationaux, le serveur du Comité aspire à devenir le carrefour international des institutions publiques ou privées dans les domaines de l'évaluation et de l'enseignement supérieur. D'ores et déjà, il propose des liens vers l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur français et étrangers dotés de sites Web.

¹ Moteur de recherche : logiciel permettant de localiser une information dans l'ensemble du réseau Internet.

Les relations internationales du Comité

Au cours de l'année 1997-98, le Comité a poursuivi l'action qui avait été entreprise, sans être malheureusement en mesure de lui donner une impulsion supplémentaire.

Il a eu le privilège d'être conforté dans son analyse par les plus hautes autorités de l'État :

- la dimension internationale de l'enseignement supérieur (ouverture et compétition) est aujourd'hui de plus en plus évidente. L'existence d'un "marché" en ce domaine est peut-être désagréable, mais elle s'impose. On ne peut que déplorer que certains pays apparaissent en meilleure position, pour leur offre de formation, que la France - ou proposer aux établissements français et aux pouvoirs publics de réagir ;

- l'idée d'une "université européenne" est une autre évidence. Il est donc nécessaire de tout mettre en oeuvre pour la construire.

Or, l'évaluation est au coeur de ces deux démarches :

- elle répond au besoin de garantir la "qualité" des formations qui sont offertes ;
- elle permet de jeter les bases d'une harmonisation entre les différents systèmes d'enseignement supérieur (en veillant à ne pas prétendre créer des "standards" ou des "normes" en ce domaine, et à condition d'obtenir le soutien des universités elles-mêmes).

*

Le Comité national d'évaluation, qui est aujourd'hui la plus ancienne instance d'évaluation en Europe, a su convaincre de nombreux partenaires de l'intérêt de retenir quelques principes :

- l'existence d'une autorité administrative indépendante ;
- la pratique de l'évaluation institutionnelle, mais aussi d'évaluations disciplinaires et transversales ;
- la distinction entre *évaluation* et *financement* (ou gestion de l'enseignement supérieur) ;
- l'importance à accorder à la phase interne d'évaluation (sous la responsabilité de l'établissement) ;
- le refus des *classements*, mais la possibilité d'établir, en liaison avec les intéressés, une "*cotation*" dans le cas d'évaluation disciplinaire.

*

- Au cours de l'année écoulée, le Comité a reçu une trentaine de délégations étrangères, provenant de toutes les parties du monde.

- A la demande d'organismes internationaux (comme la Banque mondiale, l'UNESCO, l'OCDE), et avec leur soutien ou à la demande du ministère des Affaires étrangères, des missions ont eu lieu, notamment en Amérique latine (Brésil, Mexique) et en Afrique.

- Le Comité est associé à la mise en place d'instances d'évaluation dans plusieurs pays, par exemple en Côte d'Ivoire.

- En Europe, le Comité est associé au programme Multi-Country Phare qui intéresse onze pays (Albanie, Bulgarie, Estonie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Pologne, République slovaque, République tchèque, Roumanie et Slovénie).

A ce titre, vingt-six programmes d'évaluation, d'institutions ou de cursus disciplinaires, sont en cours. Une méthodologie commune a été mise au point entre les membres du Consortium (Grande-Bretagne, Pays-Bas, Danemark et France) selon le modèle défini pour le Projet pilote européen en 1994-95.

Ce programme a également permis, à l'initiative des experts français participants, de développer des relations directes entre universités françaises et universités de ces différents pays.

- La Commission européenne avait, en 1997, soutenu un projet franco-danois, dans la continuité du Projet pilote européen, pour la mise en place d'un "réseau des agences d'évaluation en Europe". Ce programme a été prolongé dans la mesure où les ministres de l'Éducation des pays membres ont entrepris de réfléchir aux modalités de la coopération européenne, et qu'il leur est apparu que la coopération en matière d'évaluation était une des pièces maîtresses de ce dispositif.

Dans le cadre de ce programme, ont été organisés, à Paris, en septembre 1997, deux séminaires à caractère méthodologique ("*échange d'expériences*") :

- l'un sur la méthodologie de l'évaluation elle-même, plusieurs pays membres ayant, depuis 1995, mis en place leur propre instance d'évaluation ;
- l'autre sur l'évaluation de la médecine.

Un troisième séminaire devrait être organisé à Lyon, début septembre, sur la formation des maîtres et leur évaluation.

*

Il est temps aujourd'hui de développer les actions entreprises.

L'UNESCO va organiser, à Paris, les 6-7-8 octobre, une Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur : "*Vision et Actions*".

La mise en place d'un système permanent d'évaluation interne et externe, et de dispositifs d'accréditation, sera au cœur des débats.

Le Comité national d'évaluation, fort de son expérience en Europe et de ses nombreuses relations partout dans le monde, pourrait proposer la création d'un réseau mondial des instances d'évaluation - utilisant l'Internet et garantissant l'usage de plusieurs langues de travail - dont il pourrait assurer le secrétariat.

ANNEXES

COMITE NATIONAL D'EVALUATION

1997 - 1999

Monsieur Jean-Louis AUCOUTURIER, *président*

Monsieur Georges CREMER, *vice-président*

Monsieur Pierre VIALLE, *vice-président*

Monsieur Philippe BENILAN

Monsieur Claude JESSUA

Monsieur Jean-Jacques BONNAUD

Monsieur Patrick LEGRAND

Monsieur Hubert BOUCHET

Monsieur Georges LESCUYER

Madame Chantal CUMUNEL

Madame Chantal MIRONNEAU

Monsieur Michel FARDEAU

Monsieur Pierre TOUBERT

Monsieur Claude FROEHLI

Monsieur Laurent VERSINI

Monsieur Jean-Claude GROSHENS

Secrétaire général

Monsieur André STAROPOLI

43, rue de la Procession 75015 PARIS Tel. : 01 55 55 60 97 - Télécopie : 01 55 55 63 94
Internet : <http://www-cne.mesr.fr>

Autorité administrative indépendante

Composition du Secrétariat général

Secrétaire général

M. André STAROPOLI

Délégué du Président

M. Pierre-Paul VALLI

Publications - Documentation

Mme Francine SARRAZIN

Chargés de mission

M. Guy CIRIER

Mme Christine CRESPI

M. Philippe DUVAL

Mme Corinna GEPNER

Mme Carole GRANIÉ

Mme Marie-Odile OTTENWALTER

M. Christian PAQUIN

Mme Marie-Paule PAYRE

Chargés d'études

M. Bruno CURVALE

M. Jean-Christophe MARTIN

M. Eric PASSAVANT

Personnel technique et administratif

Mme Rachida ACHACHE

Mme Marie-Claude AJOLET

Mme Nisa BALOURD

M. Mohand CHABANE

Mme Gyslaine CHUSSEAU

Mme Sandrine DALVERNY

Mme Michèle DERIÉMONT

Mme Nathalie RAIBAUT

Mme Marie-Noëlle SOUDIT

Mme Sophie TANVEZ

Publications du Comité national d'évaluation

Evaluations institutionnelles

Les universités

L'université Louis Pasteur - Strasbourg I, 1986

L'université de Pau et des pays de l'Adour, 1986

L'université de Limoges, 1987

L'université d'Angers, 1987

L'université de Rennes II- Haute Bretagne, 1987

L'université Paris VII, avril 1988

L'université P. Valéry - Montpellier III, 1988

L'université de Savoie, 1988

L'université Claude Bernard - Lyon I, 1988

L'université Paris VIII - Vincennes à Saint-Denis, 1988

L'université de Provence - Aix-Marseille I, 1988

L'université de Technologie de Compiègne, 1989

L'université Paris Sud - Paris XI, 1989

L'université de La Réunion, 1989

L'université Lumière Lyon II, 1989

L'université Jean Monnet - Saint-Etienne, 1989

L'université Rennes I, 1989

L'université du Maine, Le Mans, 1989

L'université Ch. de Gaulle - Lille III, 1990

L'université Paris XII - Val de Marne, 1990

L'université J.Fourier - Grenoble I, 1991

L'université Strasbourg II, 1991

L'université de Nantes, 1991

L'université de Reims, avril 1991

L'université des Antilles et de la Guyane, 1991

L'université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, 1991

L'université de Bretagne occidentale - Brest, 1991

L'université de Caen - Basse Normandie, 1991

L'université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, 1991

L'université de Rouen, 1991

L'université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 1991

L'université Paris X, 1991

L'université de Toulon et du Var, 1992

L'université Montpellier I, 1992

L'université des sciences et technologies de Lille I, 1992

L'université de Nice, 1992

L'université du Havre, mai 1992

L'université Michel de Montaigne - Bordeaux III, 1992

L'université Jean Moulin - Lyon III, 1992

L'université de Picardie-Jules Verne - Amiens, 1992

L'université Toulouse - Le Mirail, 1992

L'université Nancy I, 1992

L'université Bordeaux I, 1993

L'université René Descartes - Paris V, 1993

L'université de Haute Alsace et l'ENS de Chimie de Mulhouse, 1993

L'université Pierre Mendès France - Grenoble II, 1993

L'université Paris IX - Dauphine, juin 1993

L'université de Metz, 1993

L'université d'Orléans, 1993

L'université de Franche-Comté, 1993

L'université Robert Schuman - Strasbourg III, 1993

L'université des Sciences et Techniques du Languedoc - Montpellier II, 1993

L'université de Perpignan, 1993

L'université de Poitiers et l'ENSMA, 1994

L'université François Rabelais - Tours, 1994

L'université d'Aix-Marseille II, 1994

L'université Paris XIII - Paris Nord, 1994

L'université Stendhal - Grenoble III, 1994

L'université Bordeaux II, 1994

L'université des sciences sociales - Toulouse I, 1994

L'université d'Auvergne - Clermont-Ferrand I, 1994

L'université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II, 1994

L'université Nancy II, 1994

L'université Paul Sabatier - Toulouse III, 1994

L'université Aix-Marseille III, 1994

L'université de Corse Pascal Paoli, 1995

L'université Pierre et Marie Curie - Paris VI, 1995

L'université Paris I - Panthéon Sorbonne, 1995

L'université Paris-Sorbonne - Paris IV, 1995
L'université de Bourgogne, 1995
L'université du droit et de la santé - Lille II, 1995

Les universités nouvelles, 1996
L'université d'Artois, 1996
L'université de Cergy-Pontoise, 1996
L'université d'Evry - Val d'Essonne, 1996
L'université du Littoral, 1996
L'université de Marne-la-Vallée, 1996
L'université de Versailles - St-Quentin-en-Yvelines, 1996
L'université Panthéon-Assas - Paris II, 1996

L'université de La Rochelle, 1997*

Les écoles et autres établissements

L'Ecole française de Rome, 1986

L'Ecole nationale des Ponts et chaussées, 1988

L'Ecole normale supérieure, 1990

L'Ecole supérieure de commerce de Dijon, 1991
L'Ecole nationale supérieure de mécanique de Nantes, 1991
L'Institut national polytechnique de Grenoble, 1991
L'Ecole française d'Athènes, 1991
L'Institut des sciences de la matière et du rayonnement - Caen, 1991
L'Institut national des langues et civilisations orientales, 1991
L'Institut national des sciences appliquées de Rouen, 1991

L'Ecole des Chartes, 1992
L'Observatoire de la Côte d'Azur, 1992
L'Institut national polytechnique de Lorraine, 1992
L'Ecole nationale vétérinaire d'Alfort, 1992
Les Ecoles d'architecture de Paris-Belleville et de Grenoble, 1992
Le Groupe ESC Nantes-Atlantique, 1992

Le Conservatoire national des Arts et métiers, 1993
L'Ecole nationale supérieure de chimie de Montpellier, 1993

L'Institut national des sciences appliquées de Toulouse, 1994
L'Institut national polytechnique de Toulouse, 1994

L'Ecole nationale supérieure de mécanique et des microtechniques de Besançon, 1995
L'Ecole nationale supérieure de chimie de Paris, 1995
L'Ecole nationale supérieure d'Arts et métiers, 1995

Le Muséum national d'histoire naturelle, 1996
L'Ecole nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques*, 1996
L'IUFM de l'académie de Caen*, 1996
L'IUFM de l'académie de Grenoble*, 1996
L'IUFM de l'académie de Lyon*, 1996
L'Institut national des sciences appliquées de Lyon*, 1996
L'Ecole centrale de Lyon*, 1996

L'Ecole normale supérieure de Lyon*, 1997
Le Palais de la découverte, 1997*
La Casa de Velázquez, 1997*
L'Ecole française d'Athènes, 1997*
L'Ecole française de Rome, 1997*

L'IUFM de l'académie d'Amiens, 1998*

Les évaluations de retour

L'université Louis Pasteur - Strasbourg I, 1994
L'université de Nantes, 1995
L'Ecole centrale de Nantes, 1995
L'université Rennes I, 1995
L'université de Provence - Aix-Marseille I, 1996
L'université Claude Bernard-Lyon I*, 1996
L'université Jean Moulin-Lyon III*, 1996
L'université Lumière-Lyon II*, 1997

Evaluations disciplinaires

La Géographie dans les universités françaises : une évaluation thématique, 1989

Les Sciences de l'information et de la communication, 1993

* Etablissement ayant donné lieu à un Profil.

L'Odontologie dans les universités françaises, 1994

La formation des cadres de la Chimie en France, 1996

Rapports sur les problèmes généraux et la politique de l'Enseignement supérieur

Rapports au Président de la République

Où va l'Université ?, (rapport annuel) Gallimard, 1987

Rapport au Président de la République, 1988

Priorités pour l'Université, (rapport 1985-1989),

La Documentation Française, 1989

Rapport au Président de la République, 1990

Universités : les chances de l'ouverture, (rapport annuel), La Documentation Française, 1991

Rapport au Président de la République, 1992

Universités : la recherche des équilibres, (rapport 1989-1993), La Documentation Française, 1993

Rapport au Président de la République, 1994

Evolution des universités, dynamique de l'évaluation (rapport 1985-1995), La Documentation Française, 1995

Rapport au Président de la République, 1996

Les missions de l'enseignement supérieur : principes et réalités, La Documentation Française, 1997

Rapports thématiques

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

L'enseignement supérieur de masse, 1990

Les enseignants du supérieur, 1993

Le devenir des diplômés des universités, 1995

Les personnels ingénieurs, administratifs, techniciens, ouvriers et de service dans les établissements d'enseignement supérieur, 1995

Les magistères, 1995

Réflexions à propos du site universitaire de Lyon, 1997

Bulletins n° 1 à 24

Profils n° 1 à 16

Directeur de la publication : Jean-Louis Aucouturier
Edition - Diffusion : Francine Sarrazin
Conception graphique : Marie-Noëlle Soudit