

ÉVOLUTION DES UNIVERSITÉS, DYNAMIQUE DE L'ÉVALUATION

Rapport au Président de la République

1985-1995

Sommaire

Introduction	5
Première partie : Dix ans d'évaluation	9
I Principes fondateurs	11
II L'évaluation "à la française"	12
III Une double perspective	14
IV Bilan d'activité	17
V Le Comité et les médias	20
VI La gestion administrative et financière du Comité	24
Deuxième partie : Questions spécifiques	29
I Le retour dans les universités	31
II Le devenir des diplômés	37
III Les personnels IATOS	41
IV L'enseignement des langues vivantes aux non spécialistes	49
V Les magistères	53
VI La politique documentaire des établissements d'enseignement supérieur	59
VII Autres travaux en cours	62
Troisième partie : Deux défis majeurs pour l'enseignement supérieur	69
I Les universités et l'aménagement du territoire	71
II Les difficultés des premiers cycles universitaires	74
Conclusion	95
Annexes	103
Comité national d'évaluation (1993-1995)	105
Composition du Secrétariat général (juin 1995)	106
Composition des groupes de travail du Comité (1994-1995)	107
Liste des sigles utilisés	108
Publications du Comité	109

Introduction

Le Comité National d'Evaluation a été installé il y a dix ans, et sa mission définie comme suit : "Le Comité National d'Evaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel ..., en liaison avec les organismes chargés d'élaborer et d'appliquer la politique de formation et de recherche, **évalue** les établissements et apprécie les résultats des contrats passés par eux" (décret du 21 février 1985).

Evaluer est un acte difficile qui suppose que l'on se réfère à des normes largement acceptées et que l'on individualise des indicateurs. Évaluer c'est entre autres comparer. Dans le champ d'application défini ci-dessus, qui est celui de l'enseignement supérieur, une vue globale consisterait à comparer les *missions* des établissements par rapport aux *réalisations* assurées. A l'évidence cet objectif est trop ambitieux, et l'on pourrait imaginer que c'est la raison de l'introduction tardive de cette procédure dans le système éducatif français. Et pourtant le principe de l'évaluation remonte à l'article XV de la déclaration des Droits de l'Homme de 1789 : "La société a le droit de demander à tout agent public compte de son administration..."

En fait, dans le domaine de l'enseignement supérieur, l'individualisme académique a longtemps empêché l'introduction de cette démarche, malgré quelques tentatives qui se sont étalées au long du XIXème siècle et au début du XXème. S'il n'est pas question d'en dresser ici un historique complet, il nous a paru utile de rappeler l'action de quelques *précurseurs*.

Napoléon Ier et les savants

L'empereur ayant passé commande d'un "rapport sur les progrès des sciences et les moyens à mettre en oeuvre pour les enseigner", le baron Cuvier présente au Conseil d'État, le 6 février 1808, un panorama des disciplines : "Les écoles de médecine, des travaux publics, de sciences mathématiques et physiques et d'histoire naturelle offrent pour le degré supérieur un enseignement infiniment plus parfait que tout ce qui a jamais existé dans aucun pays".

Il demande explicitement le développement des sciences naturelles et appliquées, notamment dans les domaines de l'agriculture et de la technologie.

De son côté, le baron Dacier (Rapport sur les progrès de l'histoire et de la littérature ancienne depuis 1789, publié en 1810) s'inquiète du petit nombre des disciples des maîtres de la philosophie "base de toute littérature" qui, de ce fait, "est en péril, et ne trouvera personne pour la cultiver".

Victor Duruy et la prospective scientifique

Dans la deuxième moitié du XIX^{ème} siècle, le ministre de l'Instruction publique de Napoléon III mobilise tous les savants de l'époque (Velpeau pour la chirurgie, Béchard pour la médecine, Bouchardat pour l'hygiène, Adolphe Brongniart pour la botanique, Chasles pour la géométrie, etc...) pour dresser un bilan et prévoir ce qui peut favoriser le développement des sciences. Dans les rapports, publiés entre 1867 et 1870, on constate que chacun des responsables aborde le problème d'une manière originale.

Claude Bernard, chargé de la physiologie, compare l'état des recherches dans les différents pays européens, et demande que la France s'aligne sur l'Allemagne, voire la Hollande, la Suède ou l'Italie : "Nulle part autant qu'en Allemagne il n'existe autant d'universités, autant de physiologistes éminents, autant de locaux et de laboratoires où les élèves nationaux et étrangers cultivent la physiologie expérimentale". Claude Bernard demande surtout des moyens d'étude : "Si la chaire est le lieu où se dispense la science faite, le laboratoire est le champ où elle se développe". Il regrette que la France ne compte que trois instituts outillés : le Collège de France, la Faculté des Sciences de Paris et le Muséum où vient d'être créée une chaire de physiologie végétale.

L'helléniste prend en compte un autre critère méthodologique : le nombre des inscrits à l'université ainsi que celui des thèses soutenues. Sur la base des chiffres obtenus, il demande une réforme du système universitaire et son adaptation aux évolutions, notamment en suggérant d'augmenter le nombre des chaires attribuées à l'enseignement des lettres grecques.

Magne, rapporteur pour la médecine vétérinaire, utilise un troisième critère d'évaluation : il s'attache à l'analyse du corpus enseigné et entend le rééquilibrer. Il souhaite que soit complété le décret impérial d'avril 1866, et que l'enseignement comporte, outre les sciences dites préparatoires (chimie, physiologie, etc.), des exposés sur la matière médicale, de même que sur la police sanitaire.

Tous les rapports relèvent d'un examen transversal (une discipline vue à travers les lieux où elle est enseignée) en même temps que normatif (recommandant, en conclusion, changements ou réorientations).

Une instance de politique nationale

Simultanément, Victor Duruy aborde l'évaluation sous une autre forme en créant le Conseil Impérial de l'Instruction publique (décret du 9 mars 1852). On appréciera dans sa composition la différence avec l'actuel Comité National d'Évaluation : les grands corps de l'État sont représentés (un membre de chacune des cinq académies), le Conseil d'Etat, le Sénat avec trois représentants, mais le Conseil compte également huit membres du corps de l'Inspection générale de l'enseignement supérieur, auxquels Duruy associera deux inspecteurs du secondaire.

Les travaux de ce Conseil - autre anticipation - portent sur la multiplication des facultés. Les juges étaient divisés : si Guizot, Victor Cousin, Dumas, voulaient établir des universités complètes dans la plupart des grandes

villes, d'autres souhaitaient en restreindre le nombre. Ce fut la médiocrité des ressources financières qui arbitra le débat.

Avec l'accord de ce Conseil, Victor Duruy s'emploie à remanier les enseignements obligatoires et introduit dans les facultés de Droit des chaires de science administrative et économique. Une faculté est choisie pour un examen en profondeur de ce qui est enseigné : il s'agit de la nouvelle Faculté de droit de Douai, et le Conseil s'intéresse au baccalauréat d'origine et au devenir professionnel des étudiants.

Enfin le Ministre et ses successeurs souhaitent une réforme de l'enseignement des lettres, dont les leçons "élégantes, spirituelles, parfois éloquentes, souvent même applaudies", sont caractérisées "par une forme très étudiée", mais "semblent rechercher plus un succès d'estime qu'une efficacité pédagogique". La conclusion pratique est que Victor Duruy s'efforce de compléter cet enseignement en créant des enseignements libres, avec l'appui des municipalités ou des sociétés savantes, ainsi que l'École des hautes études, vouée aux travaux de laboratoire : une façon de réformer le système par ses marges.

Une telle démarche a trouvé ses continuateurs, mais la tâche des évaluateurs français du XIX^{ème} siècle, facilitée par le nombre réduit d'établissements et d'étudiants inscrits, a porté essentiellement sur le contenu même de l'enseignement, les disciplines à soutenir ou à créer. Les recommandations de ces sommités scientifiques inspiraient très directement les pouvoirs publics.

Abraham Flexner et la médecine

Au début du XX^{ème} siècle, une expérience d'évaluation originale et ambitieuse est entreprise outre-atlantique dans le domaine des études de santé. En novembre 1908, la *Carnegie Foundation for Advancement of Teaching* mandate Abraham Flexner, qui n'est ni médecin, ni enseignant, pour pratiquer une évaluation de la formation médicale aux Etats-Unis et au Canada. En l'espace de dix-huit mois, celui-ci visite 155 établissements, rédige pour chacun d'entre eux une fiche rappelant leur historique, les conditions d'entrée, le nombre d'étudiants et de professeurs et les facilités en termes de laboratoires et d'enseignement clinique. Le tout est suivi de considérations générales, dont le moins qu'on puisse dire est qu'elles ne sont pas dominées par l'esprit de litote : "*this School is a disgrace to the State whose laws permit its existence*". Il demande que l'on ramène de 155 à 31 le nombre d'écoles, avec renforcement des exigences et disparition de l'aspect commercial. Les applications sont immédiates et particulièrement soutenues par la fondation Rockefeller, qui attribue cinquante millions de dollars pour faciliter les choses.

Fort de cette première expérience, Abraham Flexner, en 1927, établit une comparaison de l'enseignement de la médecine entre l'Europe et l'Amérique du Nord. Il souligne les racines historiques des différentes modalités de formation médicale. En France et en Grande-Bretagne, les origines sont religieuses, ce qui explique que l'enseignement soit centré sur les hôpitaux. En Allemagne, ce sont des traditions philosophiques qui l'emportent, donc les universités prédominent. Flexner montre la valeur clinique de la médecine française, mais regrette le caractère exceptionnel des activités temps plein.

Il souligne que la force de l'Allemagne réside dans l'existence de puissants instituts de recherche qui assurent une liaison intime entre l'enseignement et les

recherches originales. Il met l'accent, en France, sur un travers dont on ne reconnaîtra la réalité que plusieurs décennies plus tard : "Les candidats doivent à la formation qu'ils se sont imposée (préparation à l'internat) la lucidité et la facilité d'expression dont ils témoignent par la suite", mais il complète : "Au moment où les plus capables devraient se construire une solide formation scientifique, ils sont distraits par les nécessités d'acquérir un minimum de points dans certaines branches". On croirait entendre la voix des grands réformateurs de la fin du XXème siècle.

Ces quelques exemples montrent que la préoccupation de l'évaluation est très ancienne, que beaucoup de dispositifs ont été mis en place au fil des années. La mission du Comité se situe aujourd'hui dans un même contexte de grand bouleversement des structures et des enjeux de l'enseignement supérieur et l'approche institutionnelle comme l'approche transversale de l'évaluation doivent également privilégier la dimension européenne de l'avancée des connaissances et des débouchés des formations.

Dans le passé, beaucoup de recommandations et beaucoup de conclusions n'ont pas été prises en compte à temps. Aussi bien, ce qui importe en évaluation, c'est autant la procédure elle-même que les conclusions et recommandations qui en découlent et les réactions qu'elles suscitent. La tâche est de plus en plus complexe, mais le présent rapport entend illustrer à nouveau qu'elle n'est pas insurmontable.

Première partie :
Dix ans d'évaluation

Installé par le Président de la République en 1985, le Comité National d'Evaluation, créé par la loi en 1984, célèbre en 1995 son dixième anniversaire.

I - Principes fondateurs

Très vite, dès l'automne 1985, le Comité, sous l'impulsion de Laurent Schwartz, a adopté les principes fondamentaux qu'il devait suivre :

Tracer sa propre voie en toute indépendance, ce qui supposait à la fois l'audace de faire usage de sa liberté et la nécessité d'innover. Cela devait impliquer de savoir garder, vis à vis de l'Administration centrale, une démarche qui ne soit ni celle des services gestionnaires, ni celle des corps d'inspection, ni celle des différentes commissions de spécialistes jouant un rôle de conseil. L'évaluation, en effet, est à distinguer de la gestion et du contrôle comme du conseil.

Savoir tenir compte de l'expérience des pays comparables, en adaptant les pratiques du monde anglo-américain aux réalités et aux valeurs du système français, de sa culture, de ses traditions, de son organisation et de ses usages.

C'est pourquoi le Comité a étudié les principaux systèmes étrangers d'enseignement supérieur et d'évaluation, en particulier le système anglais, le système américain, le système canadien. Il a pu ainsi analyser le fonctionnement des instances :

- d'"*accréditation*" (d'organismes ou de cursus), particulièrement aux États-Unis - pays dans lequel la responsabilité de l'enseignement supérieur, et son financement, ne relèvent pas du Gouvernement Fédéral ;

- d'évaluation : "*assessment*" et "*audit*", notamment en Grande-Bretagne. Dans le système britannique en effet, la préoccupation du financement de l'enseignement supérieur, largement décentralisée quand elle était confiée à l'University Grants Committee, a été maintenue avec la création des Funding Councils, dépendant naturellement des instances politiques et administratives. En revanche, une procédure d'audit s'est mise en place sous l'égide des Vice Chancellors des universités, assurant la mission d'évaluation de la qualité, tant institutionnelle que des programmes d'enseignement.

Le Secrétaire général a participé aux travaux de l'OCDE/IMHE* et d'autres instances internationales ; il a confronté son point de vue avec celui des représentants de nombreux pays européens : l'Allemagne fédérale, l'Italie, l'Espagne, la Hollande, la Belgique.... Il a pu, de la sorte, bénéficier de l'expérience du monde de la recherche scientifique, de l'aide des différents conseillers scientifiques près les Ambassades de France et de l'appui constant des grands organismes de la recherche, en particulier le CNRS et l'INSERM. C'est en effet dans le domaine de la recherche scientifique, et tout particulièrement dans

* IMHE : Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur (OCDE)

les secteurs de la science et de la technologie, que l'on pouvait trouver au niveau international des précédents en matière d'évaluation.

Travailler en étroite liaison avec les établissements d'enseignement supérieur, et en tout premier lieu avec les universités, avec cette certitude que l'évaluation doit convaincre les évalués et faire en sorte que les critères soient, non pas imposés du dehors, mais clairement admis par les institutions. Le Comité a pu bénéficier de l'appui de la Conférence des Présidents d'Universités et du soutien enthousiaste de nombreux établissements et de collègues qui l'ont aidé de leurs conseils et de leur expérience, qui ont accepté d'être experts ou de recevoir les experts du Comité au cours d'évaluations que bon nombre d'universités ont eu à coeur de solliciter directement. Les réserves que l'on pouvait déceler lors de la création du Comité dans un certain nombre d'établissements ont été très vite levées, et désormais on peut dire que c'est l'ensemble de la communauté académique et scientifique qui adhère au principe de l'évaluation.

II - L'évaluation "à la française"

Le Comité s'est efforcé de définir les phases essentielles du processus de "l'évaluation à la française" :

1 - Le recueil des données

Une première phase de recueil et d'analyse des données quantitatives se déroule sous la responsabilité de l'établissement, laissant au Comité la possibilité de confronter ces données avec celles qui sont disponibles au niveau national, en particulier au ministère chargé de l'Enseignement supérieur.

Cette phase, dite improprement "quantitative", n'a jamais été réduite à la seule production d'indicateurs. Le Comité, dès le début, a marqué des réserves expresses sur la notion anglo-américaine "d'indicateurs de performance", et il a manifesté son scepticisme par rapport à tous ceux qui prétendent ne se fonder que sur des indicateurs pour une "mesure de la qualité" de l'enseignement et de la recherche.

La doctrine du Comité en ce domaine est simple : il conviendrait que les établissements soient capables de recueillir et d'analyser les principales données les concernant, de façon homogène, fiable et responsable ; il conviendrait que le Ministère soit capable de fournir des références nationales et des moyennes, en veillant également au caractère homogène, fiable (et reconnu par les établissements), de ces données. Il ne faudrait pas considérer les références (ou les moyennes) comme des normes. Il serait tout à fait souhaitable que le Ministère garde la responsabilité politique de définir des critères de répartition financière, et qu'il les explicite sans prétendre que ses critères découlent "objectivement" de tel ou tel modèle.

Un système qui déresponsabilise les établissements ne peut produire une information solide. Le Comité s'est rendu compte, dès le début de ses travaux, que les questions apparemment les plus simples (le nombre des étudiants, le nombre des enseignants) n'obtenaient pas aisément de réponse. La connaissance qu'une université doit avoir d'elle-même était manifestement insuffisante ; quant à suivre et à analyser l'évolution sur une période de 4 ou 5 ans, cette idée apparaissait alors comme un rêve.

Cependant, en dix ans, des progrès considérables ont été faits. Désormais l'amélioration du système d'information, dans les universités comme au sein de l'Administration Centrale, est sensible. Il résulte en particulier du travail et du développement des outils et de l'organisation, mais aussi de la plus grande confiance dans les relations entre l'université et ses composantes, et de la volonté manifestée par les présidents des universités afin d'améliorer leur gestion. Tout cela a conduit à une situation beaucoup plus satisfaisante, même si l'on est encore loin de disposer d'une information statistique irréprochable, disponible pour tous les partenaires de l'université.

2 - Un dialogue continu

L'évaluation est *un dialogue*. Dès l'origine, le choix de l'établissement évalué a résulté d'un accord mutuel entre le président de l'établissement et le président du Comité National d'Evaluation. La demande, dans la plupart des cas, a procédé des établissements eux-mêmes : en effet, dès 1986, la demande spontanée des établissements a été supérieure à l'offre potentielle du Comité. On peut dire que jamais le Comité n'a senti qu'il n'était pas le bienvenu dans un des établissements qu'il visitait.

L'accord établi entre les deux présidents conduit à une série de visites sur place ou au siège du Comité, mais celui-ci a toujours tenu à distinguer mission d'évaluation et contrôle administratif. Les modalités et le calendrier de l'évaluation ont toujours été définis d'un commun accord, le Secrétaire général et les chargés de mission ayant à coeur d'expliquer la méthodologie qui serait suivie.

A la fin de la première phase de l'évaluation, une délégation du Comité, conduite par son président et comprenant les deux ou trois membres délégués pour l'évaluation de l'établissement, le Secrétaire général et le chargé de mission qui doit assurer la coordination, rencontre les principaux responsables de l'établissement.

Les experts, réunis tout d'abord à Paris, au siège du Comité, pour préparer leur visite, se rendent ensuite dans les établissements, ce qui leur donne la possibilité de rencontrer directement tous les acteurs de la vie universitaire, des responsables de filières aux étudiants. Une réunion avec les experts, à l'issue de la remise des rapports, est également organisée.

Les deux ou trois membres du Comité et le chargé de mission vont présenter aux responsables de l'établissement le projet de rapport final, et recevoir leurs remarques et leurs observations. En dernier lieu, lorsque le Comité a adopté le rapport final, celui-ci est envoyé au président de l'université avant publication pour qu'il rédige sa "réponse".

Si les entretiens sont quelquefois marqués de ce que les diplomates appellent une "franche explication", on constate que le dialogue a toujours été mené jusqu'au bout.

3 - Les compétences

La méthode du Comité s'est toujours efforcée de concilier :

- la responsabilité du Comité lui-même, puisque deux ou trois de ses membres assurent la conduite de l'évaluation jusqu'à la discussion plénière au sein du Comité pour l'adoption du rapport final ;

- l'expertise, qui s'appuie sur la compétence et le jugement des "pairs", puisque 80 % des experts du Comité sont des professeurs d'université, les 20 % restants comprenant une bonne partie d'étrangers, pour la plupart universitaires, et des représentants des entreprises publiques ou privées.

L'évaluation par les pairs a fonctionné de façon satisfaisante. L'indépendance du Comité implique que les experts soient désignés librement par le président du Comité. Les experts disposent de l'information fournie par les établissements. Les réunions de travail avec le Comité permettent de dégager les points importants de l'expertise. Les experts disposent d'un "memento", ou guide de l'expertise, afin d'assurer une bonne homogénéité de leur pratique. La visite sur place leur donne l'occasion de rencontrer collègues et différents membres de la communauté académique et scientifique, d'écouter, et de forger ainsi leur opinion. Leur rapport reste confidentiel et *c'est le Comité qui détermine et assume la responsabilité du contenu du rapport final d'évaluation.*

Quant à l'organisation de l'évaluation, elle est gérée par des professionnels, qui sont les membres du Secrétariat général. Les chargés de mission (chacun d'entre eux assurant simultanément la coordination de deux ou trois opérations d'évaluation) ont la tâche d'assurer les relations avec les établissements, avec les autorités de tutelle (enseignement supérieur, recherche, autres départements ministériels), les visites des experts, le traitement des informations recueillies et la préparation du rapport final.

L'équipe du Secrétariat général comprend à la fois des chargés de mission et des chargés d'études qui travaillent en étroite liaison. Le Secrétariat général dispose également d'un certain nombre d'agents pour les tâches suivantes : organisation des missions, comptabilité, documentation, publications, secrétariat.

III - Une double perspective

La notion d'évaluation recouvre différentes démarches.

1 - L'évaluation des politiques publiques

Dans les années 1970 un certain nombre de précurseurs avaient proposé l'installation en France de procédures d'évaluation des conséquences (prévues et imprévues) des programmes technologiques. C'est ainsi que fut créé, en 1982, au sein du Parlement et à l'image de ce qui existait aux Etats-Unis (Office of Technology Assessment), un Comité d'évaluation des choix technologiques.

Dans le même esprit, et en tenant compte du précédent de la première autorité administrative indépendante, la Commission Nationale Informatique et Liberté, la Commission des Opérations de Bourse et le Comité National d'Evaluation furent créés au début des années 1980. L'objectif était de confier à des agences indépendantes le soin de mener à bien une évaluation dans un domaine particulier et d'en tirer un certain nombre de recommandations.

A cet exemple, une réflexion plus générale a été lancée au cours des années 1984-1986, et la dernière décennie a vu la naissance et le développement en France d'amorces d'évaluation des politiques publiques.

Lointain héritage des tentatives antérieures de RCB (rationalisation des choix budgétaires), cette orientation visait, au sein d'une économie de marché, à moderniser et améliorer l'efficacité des interventions publiques dans la stratégie de développement, à accroître les responsabilités dans les administrations, à renforcer la démocratie par une meilleure transparence de l'action publique et des efforts obtenus au regard des moyens mis en oeuvre.

En 1990 a été mis en place d'une part un ample dispositif interministériel relié au Commissariat général du Plan (Comité interministériel, Conseil scientifique de l'évaluation, Fonds national de développement de l'évaluation), dispositif auquel participe le Conseil Économique et Social, d'autre part des instances particulières concernant la politique de la ville, le revenu minimum d'insertion, la recherche, et des institutions telles que l'Agence pour le développement de l'évaluation médicale.

De leur côté, certaines collectivités décentralisées se sont dotées de dispositifs d'évaluation : c'est notamment le cas depuis 1991 du département de l'Hérault, à l'initiative de son Conseil général, ou de régions telles que Rhône-Alpes ou la Bretagne.

2 - L'évaluation institutionnelle

Cette notion recouvre l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur, telle qu'elle est pratiquée dans un certain nombre de pays développés.

Par rapport à l'évaluation des curricula qui répondrait à une demande très forte des usagers de l'université, en premier lieu des étudiants, le Comité National d'Evaluation a adopté les règles suivantes :

a) dans le système français d'enseignement supérieur, c'est à l'Administration centrale et à ses instances de conseil qu'il appartient d'habiliter les formations conduisant à des diplômes nationaux ;

b) l'évaluation du Comité n'est pas une inspection, et les traditions universitaires françaises (comme d'ailleurs européennes) ne retiennent pas l'idée d'un contrôle pédagogique des enseignants chercheurs ;

c) le principe de l'"évaluation par les pairs" permet au Comité d'apprécier, par secteur disciplinaire et par composante, la politique menée par les établissements d'enseignement supérieur en matière d'enseignement, et c'est dans les discussions avec les collègues que se dégage une analyse de la pratique et des résultats ;

d) il convient, dans le respect de l'autonomie des établissements - et c'est à quoi la phase interne de l'évaluation et, plus généralement, l'instauration d'une instance permanente d'évaluation au sein de chaque établissement devrait conduire - de recueillir l'avis des étudiants et des enseignants sur les différentes filières et les différents programmes d'enseignement, sur leurs objectifs, les résultats, les taux de succès, le devenir des diplômés. Sans doute cette pratique est-elle encore assez rare dans les établissements français, mais le Comité souhaite qu'elle se développe. Il sait qu'il ne saurait ni se substituer aux établissements eux-mêmes à cet effet, ni l'imposer, mais qu'il lui convient de la recommander.

Indicateurs pour l'Evaluation *

Dès 1987-1988, le Comité National d'Evaluation avait créé un groupe de travail avec la Conférence des Présidents d'Université, afin d'élaborer les critères et indicateurs utilisés pour l'évaluation d'un établissement d'enseignement supérieur. Le CNE a repris cette démarche en 1994, en enrichissant sa réflexion des apports de l'Association des Secrétaires généraux des universités et de celle des Agents comptables des universités.

Dans un contexte de coopération mais aussi de compétition internationales, les présidents d'universités conviennent que l'évaluation est un instrument essentiel de l'autonomie des universités et de l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur.

Lors d'un séminaire commun CNE/CPU, qui s'est tenu le 21 octobre 1994, les nouvelles approches du CNE, telles que présentées dans le dernier Rapport au Président de la République (juin 1994), ont été largement commentées et approuvées :

- . le retour dans les établissements évalués une première fois renforce la nécessité d'une démarche d'évaluation interne menée par l'établissement en préalable à l'évaluation externe du Comité ;
- . la poursuite des évaluations par discipline répond à une préoccupation forte de mesure de la qualité, qui repose nécessairement sur des données homogènes ;
- . les problèmes généraux, d'ordre plus transversal, de l'enseignement supérieur appellent des analyses fondées sur des données objectives.

La méthodologie proposée par le CNE fait donc l'objet d'un large consensus et une liste d'indicateurs - en nombre plus limité que dans le précédent document adopté par le CNE et la CPU (cf. Bulletin du CNE n°6, mai 1988) a été mise au point, après un large échange de vues sur leur mode d'élaboration et d'interprétation.

Cet ensemble de données fiables, homogènes, accessibles, s'inscrit dans un effort de transparence souhaité par les responsables des établissements, au plan local et régional, et partagé par l'Administration centrale qui s'emploie, de son côté, à élaborer des instruments de mesure et de pilotage au niveau national. Il doit permettre :

- . aux universités, de tenir un *tableau de bord* utile pour leur propre gestion, mais aussi pour l'évaluation interne préalable à la définition du projet d'établissement, à l'élaboration des contrats et aux évaluations externes qu'elles sollicitent ;
- . au Comité National d'Evaluation, de mettre à la disposition de ses experts des données élaborées et validées en commun, assurant, pour l'évaluation d'un établissement comme pour l'évaluation d'une discipline, de fonder sans ambiguïté *l'appréciation qualitative* et le "jugement par les pairs".

* cf. Bulletin du CNE n° 19 (janvier 1995).

Comme le suggérait Michel Crozier : "l'évaluation n'est pas une fin en soi, mais elle doit être prise en compte par les intéressés pour améliorer leurs performances". C'est pourquoi il proposait que l'on choisisse "systématiquement le niveau pédagogique le plus fin, c'est-à-dire celui des programmes, qui soit clairement perçu par les étudiants et par les enseignants" *.

C'est dans ce même esprit que le Comité National d'Evaluation et l'évaluation "à la française" ont été un des modèles utilisés, au sein de la Communauté Européenne, pour le lancement d'une action exemplaire en matière d'évaluation.

Un Projet Pilote Européen a été conçu, et une méthodologie élaborée par des experts des quatre pays européens qui ont mis en place une instance nationale d'évaluation : la Grande-Bretagne, la Hollande, le Danemark et la France. Soutenu par la Commission Européenne, le Projet Pilote vise à entreprendre simultanément, dans 17 pays d'Europe et dans 46 institutions, une évaluation de départements d'Ingénierie et du secteur Art-Communication, en se fondant sur une méthodologie commune, dont les principes recourent très largement celle du Comité National d'Evaluation : une phase interne d'évaluation, la désignation d'un groupe d'experts pour assurer un "jugement par les pairs", et le primat de l'évaluation qualitative ainsi que l'édition d'un rapport public.

Pour cette première expérience en Europe, et avec l'accord des différents pays, c'est l'évaluation des programmes d'enseignement qui a été privilégiée et non pas une évaluation institutionnelle, sachant qu'il est convenu de tenir compte du contexte national, et qu'il est souhaité que tous les pays d'Europe se dotent d'une instance nationale d'évaluation et puissent s'engager dans l'évaluation institutionnelle.

IV - Bilan d'activité

1 - Les publications

C'est la production des rapports d'évaluation qui manifeste le plus clairement à l'extérieur la continuité et la progression de l'action du Comité. A la fin de l'année 1995 les rapports d'évaluation de toutes les universités françaises auront été publiés. On aura ainsi une "collection" sans équivalent de points de vue détaillés, relativement exhaustifs, en tout cas les plus objectifs possibles, sur l'état des universités françaises durant la dernière décennie, marquée par l'évolution considérable des effectifs étudiants et les efforts des institutions pour s'adapter aux exigences du nombre en maintenant celles de la qualité.

Le rythme de publication des rapports s'est maintenu au long de ces dix ans, malgré le renouvellement des membres et la succession de trois présidents au Comité.

* L'évaluation des performances des établissements universitaires (rapport du groupe de travail présidé par Michel CROZIER, juillet 1990).

Rapport 1995

Dans la période qui s'est écoulée depuis le précédent Rapport au Président de la République (daté de Juin 1994), le nombre de rapports est identique à celui de l'année précédente (15 rapports, voir tableau ci-dessous).

<i>Titres</i>	<i>Dates de publication</i>
L'Université Bordeaux II	Juin 1994
L'INSA de Toulouse	Août 1994
L'INP de Toulouse	Août 1994
L'Université Toulouse I	Août 1994
L'Université Clermont-Ferrand I	Septembre 1994
L'Université Clermont-Ferrand II	Septembre 1994
L'Université Nancy II	Octobre 1994
L'Odontologie dans les universités françaises	Novembre 1994
L'Université Toulouse III	Décembre 1994
L'Université Aix-Marseille III	Décembre 1994
L'Université Strasbourg I	Janvier 1995
L'ENSMM de Besançon	Janvier 1995
L'Université de Corse	Février 1995
Le devenir des diplômés (reprographié)	Février 1995
Les personnels administratifs, techniciens, ouvriers et de service (reprographié)	Février 1995

Toutefois les titres et le contenu même des rapports témoignent d'une diversification en cours, qui donne la mesure à la fois des progrès méthodologiques accomplis et du nouveau champ d'action qu'a investi le Comité, pour poursuivre ses investigations dans la droite ligne de sa mission initiale.

C'est ainsi que le rapport sur l'Odontologie, troisième évaluation disciplinaire entreprise par le Comité, est composé d'une façon qui, pour être originale, n'en a pas moins vocation à fournir un exemple pour les travaux à venir, de par l'analyse multicritères et la démarche comparatiste qu'il a adoptées.

De même, le rapport d'évaluation seconde de l'Université Louis Pasteur - Strasbourg I innove dans la forme comme dans le fond, témoignant dans un volume resserré et une construction très stricte, de la double exigence de synthèse et de sélectivité manifestée pour le "retour" dans les établissements déjà évalués.

2 - Evolution de la stratégie

Depuis 1993 en effet, le Comité a infléchi sa stratégie d'évaluation, quittant l'approche strictement institutionnelle (un établissement à la suite d'un autre). Trois grandes approches se dégagent :

- l'évaluation disciplinaire (dite transversale), déjà amorcée en 1994, est devenue plus fréquente. Cela a nécessité la mise au point de nouveaux indicateurs et la définition d'une nouvelle méthodologie. A ce jour sont en cours de rédaction : les langues vivantes pour non spécialistes et la chimie ;

- l'évaluation des moyens et méthodes aborde les problèmes généraux de l'université. Deux rapports (reprographiés) ont été produits en février 1995 : le devenir des diplômés ; les personnels administratifs, techniciens, ouvriers et de service. Une synthèse de ces rapports figure dans ce document ;

- l'évaluation seconde se révèle indispensable dans la mesure où, après huit à dix ans, un retour dans les établissements permet d'analyser les conséquences des premières recommandations et l'évolution des établissements qui ont dû s'adapter à l'inflation du nombre d'inscrits et à une régionalisation fortement croissante des politiques éducatives.

Une longue réflexion a conduit le Comité à définir une approche légèrement différente de celle de la première évaluation. Elle est caractérisée par un effort de l'établissement pour approcher de l'intérieur cette évaluation. Cette démarche, qui s'harmonise avec la procédure contractuelle, conduit à une auto-analyse qui, à plus ou moins long terme, pourrait devenir procédure régulière.

3 - Les évaluations en cours et programmées

Les travaux mis au programme du Comité pour les deux années à venir, et dont certains sont largement avancés, confirment ces orientations, déjà exposées en particulier dans le Rapport 1994 et dans le Bulletin N° 16.

Evaluations premières (rapports à paraître entre juin et décembre 1995)

L'Université Paris I	L'Université Lille II
L'Université Paris IV	L'Université Paris II
L'Université Paris VI	L'ENSAM
L'Université de Dijon	

Evaluations secondes (rapports à paraître entre juillet 1995 et juillet 1996)

L'Université Aix-Marseille I	L'Université Lyon I
L'Université de Nantes	L'Université Lyon II
L'Université Rennes I	L'Université Lyon III
L'Ecole centrale de Nantes	

Evaluations par discipline (rapports à paraître entre septembre 1995 et juillet 1996)

Les Langues vivantes pour non spécialistes
La Chimie

Evaluations thématiques (idem)

La Politique documentaire des universités
Les Magistères
Les Instituts universitaires de formation des maîtres

Rappel : Nombre total de rapports par période et par catégorie				
	<i>Etablissements</i>	<i>Disciplines</i>	<i>Thématiques</i>	<i>Rapports annuels</i>
1985-1989	20	1	1	3
1989-1993	47	1	2	4
1993-1995	18	1	2	2
1995-1996 *	14 **	2	3	1
* prévision				
** dont 7 évaluations premières et 7 évaluations secondes				

A ces programmes s'ajoutent les réflexions de deux *groupes de travail mixtes* : le premier associe le CNER (Comité national d'évaluation de la recherche) et concerne les relations entre les universités et les grands organismes de la recherche publique ; le second, en liaison avec le CNP (Comité national des programmes), concerne l'organisation et les exigences des cursus.

Enfin le Comité, dans sa composition actuelle, prépare, comme à l'accoutumée, des *évaluations futures* qui seront menées à bien par un nouveau président et un Comité renouvelé pour moitié à partir du 19 juillet 1995. Ce programme concerne les institutions suivantes :

Le Muséum d'Histoire Naturelle
L'Ecole Normale Supérieure de Lyon
Le Pôle universitaire lyonnais

L'Ecole Centrale de Lyon
L'INSA de Lyon
Le Palais de la Découverte

On remarquera, dans la liste des évaluations en cours ou programmées, un certain nombre d'axes forts :

- la volonté de concentrer géographiquement évaluations premières et évaluations secondes, de manière à éclairer la notion de "politique de site" universitaire ;
- le souci d'aborder l'évaluation de l'enseignement supérieur à travers celle des universités, mais aussi des Ecoles et autres Grands Etablissements ;
- la préoccupation d'associer dans les évaluations dites transversales à la fois des regards sur des disciplines, des interrogations sur des diplômes, des analyses sur des outils de travail.

C'est l'acception que donne le Comité à la mission large que lui a confiée la loi, d'évaluer l'ensemble de l'enseignement supérieur français et dans toutes ses dimensions.

V - Le Comité et les médias

L'action du Comité est depuis l'origine suivie avec intérêt par les journalistes spécialisés dans les domaines de l'éducation et des relations entre la formation et l'emploi. Les contacts sont entretenus, soit lors de conférences de presse qui marquent les "temps forts" de la vie de l'institution, soit par le biais du service Publications - Documentation du Secrétariat général du Comité, qui aide à recourir aux rapports déjà parus, aiguille vers des personnes-ressources, éclaire les informations disponibles pour faciliter l'élaboration d'un article ou d'un dossier.

Le Président, le Secrétaire général et la responsable du service ad hoc répondent toujours favorablement aux demandes d'interviews (presse écrite ou radio). C'est ainsi que, entre autres exemples, le Président s'est exprimé en première page de la nouvelle formule d'une revue d'évaluation dans le domaine de la santé et que les orientations du Comité pour les années à venir ont été présentées dans le cadre d'une série d'émissions sur France-Culture.

Le Comité est abonné à de très nombreuses publications et réalise une revue de presse hebdomadaire diffusée en interne, qui rend compte de l'actualité nationale, régionale et internationale dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche, ainsi que des apports de l'évaluation dans l'amélioration des politiques publiques. Y figurent en bonne place les articles qui lui sont directement ou indirectement consacrés. Un dossier de presse est ainsi remis chaque année aux autorités au moment de la publication du Rapport au Président de la République.

En un peu moins de deux ans (Juin 1993 - Avril 1995), le Comité, présidé par René Mornex, a fait l'objet de *156 articles*. Ils sont de taille variable mais les séries, les dossiers et les "pleines pages" l'emportent largement sur les simples citations.

Une analyse systématique a été réalisée selon deux axes :

- le type de presse représenté,
- les sujets des articles.

En ressortent des données qu'il sera intéressant de mettre en regard avec celles qu'avait fournies un travail identique réalisé en 1989, à l'issue du premier mandat du Comité.

Les différents supports ont été regroupés en grandes "familles" de presse : presse quotidienne nationale (PQN), presse quotidienne régionale (PQR), presse magazine spécialisée en formation (PSP), presse professionnelle (PPR, émanant des établissements eux-mêmes ou des syndicats d'enseignants) ; s'y ajoute une catégorie "Divers" où l'on a regroupé arbitrairement des éléments repérés dans la presse étrangère, les rapports officiels, les magazines et revues non spécialisés et les ouvrages, qui évoquent les missions ou les activités du Comité.

Les sujets des articles concernent les rapports publiés, le renouvellement du Comité intervenu en 1993 ou plus généralement ses missions. Ils ont été codés de la manière suivante : évaluations d'établissement (ETA), évaluations thématiques (ETH), rapport annuel (RAP), nomination (NOM), missions (MIS).

La répartition du nombre d'articles par type de presse et par sujet est représentée dans les figures suivantes.

Figure 1 - Répartition des articles par type de presse

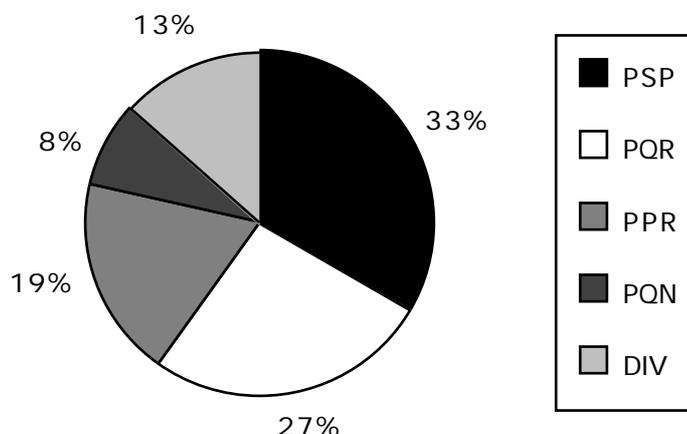
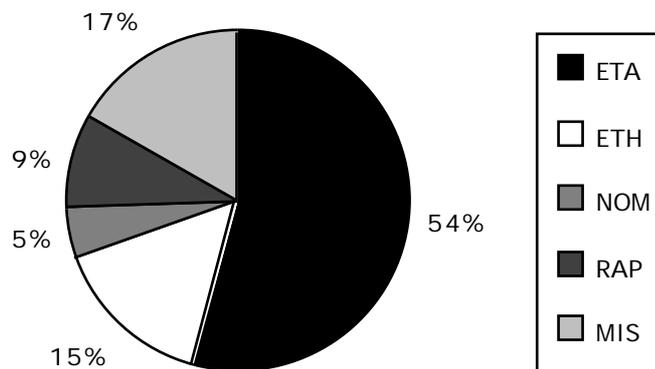


Figure 2 - Répartition des articles par sujet



La Figure 1 montre, sans surprise, que la presse spécialisée est la plus représentée, avec 33% des articles. Le fait que la presse quotidienne régionale arrive en seconde position, avec 27%, témoigne du bon impact des travaux du Comité auprès d'un public élargi. Les 19% recueillis par ce que nous avons appelé la presse professionnelle proviennent en grande majorité des nombreux échos apportés aux travaux du Comité par les journaux des universités, avant, pendant et après les évaluations qui les ont concernées. Une étude serait à faire, qui analyserait la part d'objectivité ou d'auto-promotion qui les caractérise ... La presse syndicale est très discrète dans notre échantillon : le rédactionnel y traite principalement des relations avec l'autorité de tutelle, et le Comité s'en distingue à l'évidence.

La part la plus faible revient dans cet ensemble à la presse quotidienne nationale (8%) ; on peut l'expliquer par la disparition, dans certains titres, des rubriques régulières sur l'enseignement supérieur, mais aussi par le fait que l'actualité en ce domaine a été essentiellement nourrie de conflits sur lesquels le Comité ne prend pas position en tant que tel.

La Figure 2 confirme également la part prépondérante (54%) prise par les comptes rendus des rapports publiés : la transparence voulue dès le début des travaux du Comité a rencontré une vraie demande. Mais l'information ne relève pas que de l'ordre du factuel : au delà des éléments qui se rapportent à la connaissance de tel ou tel établissement, 17% des articles évoquent les finalités ou les méthodes de l'évaluation de l'enseignement supérieur. Si l'on y additionne les 9% d'articles consacrés aux deux rapports annuels de 1993 et 1994, qui traitent de questions plus transversales, on peut estimer que le Comité est reconnu dans son rôle à la fois technique et politique. Quant aux évaluations thématiques (évaluation d'une discipline ou d'un problème commun à tous les établissements), une comparaison des deux périodes juin 1993 - mai 1994 et juin 1994 - avril 1995 permet de constater que les articles qui leur sont consacrés sont, pour la deuxième période, plus nombreux que ceux qui traitent des évaluations d'établissements : ceci est dans la logique du type de travaux désormais menés par le Comité, mais signifie également que cette nouvelle approche suscite autant d'intérêt que l'approche par établissement.

En se référant à l'étude (non publiée) réalisée sur 127 articles consacrés au Comité qui avaient pu être collationnés entre 1985 et 1989, on apportera quelques commentaires supplémentaires.

La répartition des articles par type de presse montrait un plus fort taux de pénétration (près de 45%) dans la presse quotidienne nationale et une très faible présence dans la presse quotidienne régionale. La proportion s'est inversée au fur et à mesure que l'institution s'installait dans la durée et que les évaluations concernaient peu à peu les universités de toutes les régions. Quand on connaît le tirage des grands quotidiens régionaux, on ne peut que parier sur une connaissance mieux partagée de l'action du Comité. Le score de la presse spécialisée s'établissait aux environs de 30% : les 33% de la période 1993-1995 témoignent que l'attention a fait plus que se maintenir.

La répartition des articles selon leur sujet plaçait à égalité les rapports d'évaluation d'établissements d'une part, un ensemble constitué par le Rapport annuel de 1987 et le rapport "Recherche et Universités" d'autre part. L'explication tient à ce que le rythme des publications par établissement était plus lent et que les deux autres rapports portaient fortement la marque du premier Président.

Pour la dernière période, il est visible que la nomination d'un nouveau Président fait toujours événement, et aussi que la production abondante et régulière du Comité est un gage de notoriété.

L'analyse quantitative est à compléter par des indications d'ordre stylistique.

Dans les 156 articles recueillis, la tonalité des titres, par exemple, est à considérer. Pour ceux qui traitent des rapports d'établissements, la presse mentionne parfois tout simplement que telle ou telle université vient d'être "évaluée", mais la plupart du temps le journaliste exprime l'impression que lui a laissée la lecture du rapport : certaines universités reçoivent "lauriers", "satisfecit", "bonnes notes" ou "félicitations du jury", l'une est "épinglée", une autre est "en miettes". Un seul journaliste n'a trouvé "rien de neuf" ; pour les autres l'évaluation passe les établissements "au peigne fin", "au crible", "à la moulinette", "à la loupe", "au microscope" et même "au scalpel" ; elle procède par "filature et enquête", et même si l'on ne voit qu'une fois apparaître le mot de "censeurs" pour désigner les évaluateurs, ceux-ci peuvent être qualifiés de "pas tendres" ou "alarmants" et les évalués sont parfois en retour "fâchés" ou "acides".

Bref, l'exercice est souvent considéré comme une "épreuve". Mais celle-ci apparaît comme un moyen d'éclairer "l'horizon" ou de préparer "l'avenir". Par exemple, quand on signale qu'une université "prépare son contrat à la lumière des recommandations du Comité" ou quand le rapport d'évaluation est présenté comme "une analyse, un encouragement, une invitation à l'effort".

Et lorsque les présidents d'universités commentent dans des interviews le rapport d'évaluation de leur établissement qui vient d'être publié, ils y voient, pour l'un, confirmation de la "légitimité de ses revendications", pour un autre, un texte "bon pour le moral".

Quelques propos sont plus critiques, mais on peut apprécier que, dans sa méthode comme dans ses conclusions, un rapport du Comité ne soit pas considéré comme une simple formalité administrative, loin de là.

On en trouve une preuve supplémentaire lorsque les rapports du Comité trouvent de nouveaux lecteurs par l'entremise des articles qui leur sont consacrés : les demandes spontanées sont relativement fréquentes et immédiatement honorées, quitte à ce que des exemplaires photocopiés viennent suppléer aux stocks épuisés...

VI - La gestion administrative et financière du Comité

1 - Le Secrétariat général du Comité

En juin 1994, le Comité National d'Evaluation, dans son rapport au Président de la République, faisait l'analyse suivante de la situation des personnels du Secrétariat général :

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

La dotation en emplois du Secrétariat général est stable depuis 1992 :

- vingt-deux emplois inscrits au chapitre 31-90 du ministère de l'Education nationale et gérés par la direction des personnels administratifs, ouvriers et de service ;*
- un emploi mis à la disposition du CNE par le CNRS et un par l'INSERM.*

Un chargé de mission à temps partiel a été mis à disposition du Comité par la direction générale de l'administration, des ressources humaines et des affaires financières du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Les demandes de création d'emplois présentées par le Comité National d'Evaluation au budget de 1993 et 1994 n'ont pu être satisfaites, et celui-ci a été placé dans l'incapacité de pourvoir certains de ses postes.

Dès 1990, le Comité rappelait, dans son rapport d'activité, la situation difficile que connaissaient les personnels du Secrétariat général, dans la mesure où la gestion de ses propres agents échappe au Comité. En 1992, il déplorait à nouveau cette situation. Deux années plus tard, une solution satisfaisante n'a toujours pas été trouvée.

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

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

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

Après avoir reçu l'accord du Conseil supérieur de la Fonction publique (réunion du 18 mars 1992), après avoir été soumis au Conseil d'Etat (mai 1992), le décret a été publié le 23 septembre 1992 (décret 92 1027 complétant le décret n°84 455 du 14 juin 1984 modifié, fixant la liste des institutions administratives spécialisées de l'Etat prévue au 3° de l'article 3 de la loi du 11 janvier 1984).

La loi de finances pour 1994 a transformé, au 1er janvier 1994, vingt des emplois du Comité National d'Evaluation en emplois de contractuels de droit public. Cependant, malgré les négociations engagées depuis plus de trois ans, tant avec le ministère des Finances qu'avec le ministère de l'Education nationale, le projet de protocole régissant les personnels du Comité n'a toujours pas été mis au point".

Une année plus tard, la situation n'a pas évolué. Le blocage incompréhensible imposé par les services financiers de l'Administration handicape l'action du Comité, notamment par le refus de prendre en compte les états de service des agents recrutés, ce qui pourrait conduire le CNE à ne plus pouvoir faire appel qu'à des débutants, alors même qu'il doit disposer de professionnels expérimentés.

Ce type de dysfonctionnement dans la gestion administrative, qui décourage les bonnes volontés, contrevient en outre aux principes que le Comité défend, tant pour lui-même que pour les établissements : *autonomie et responsabilité sont les fondements de toute gestion claire et efficace.*

Le Comité n'aurait-il donc plus d'espoir que dans le recours à un arbitrage au plus haut niveau ?

2 - Le budget du Comité : les crédits du CNE (évolution 1992-1995)

Recettes (1992-1995)

	1992	1993	1994	1995	% 95/92	% 95/94
Services votés	4 390 643	4 546 066	4 616 066	4 076 909	- 7,14	- 11,68
- suppressions		- 680 000	- 369 285			
Budget initial	4 390 643	3 866 066	4 246 781	4 076 909	- 7,14	- 4
§ 10 : rémunérations diverses	2 144 000	1 995 000	1 995 000	1 940 000	- 9,51	- 2,75
§ 20 : fonctionnement	1 896 643	1 591 066	1 871 781	1 796 909	- 5,25	- 4
§ 30 : immobilisations	350 000	280 000	380 000	340 000	- 2,85	- 10,52

En 1995, pour la troisième année consécutive, les crédits du Comité National d'Evaluation - budget initial - seront inférieurs à ce qu'ils étaient en 1992.

En 1993 et en 1994, les crédits votés en augmentation par rapport à 1992 (de + 3,54 % en 1993 et de + 5,13 % en 1994) ont été sévèrement amputés par des mesures de "gel", puis de suppression de crédits, décidées par le Gouvernement :

- en 1993, le budget du Comité s'est ainsi trouvé réduit de 11,95 % par rapport à ce qu'il était en 1992 ;
- en 1994, le budget s'est trouvé inférieur de 3,27 % à ce qu'il était en 1992 ;
- en 1995, les crédits votés connaissent une diminution de 7,14 %, toujours par rapport au budget de 1992, limitant considérablement les moyens d'action du Comité National d'Evaluation.

Le budget prévisionnel du Comité pour 1995 a donc été calculé en réduction, tant pour les rémunérations et le fonctionnement que les investissements :

Rapport 1995

- poursuite de la stabilisation du chapitre indemnités, en réduction de 9,51% par rapport à 1992, et même de 2,75 % par rapport à 1994 ;
- compression des dépenses de fonctionnement : de 5,25 % par rapport à 1992, malgré la hausse des postes "publications" et "missions" ; les dépenses de fonctionnement devront être réduites de 4 % par rapport à 1994 ;
- quant au budget d'investissement, la réduction est également sensible par rapport à 1992 : - 2,85 %, et surtout par rapport à 1994 : - 10,52 %, dans la mesure où le renouvellement d'une partie du matériel a pu être effectué en 1994.

Budget 1995

	Demandes CNE	Services votés	Ecart en %
Chapitre 37-94 art. 10	4 816 066	4 076 909	- 15,34
§ 10 : indemnités et vacations	2 215 000	1 940 000	- 12,41
§ 20 : fonctionnement	2 101 066	1 796 909	- 14,47
§ 30 : immobilisations	500 000	340 000	- 32

Si l'on compare les services votés de 1995 et les demandes qu'avait présentées le Comité, la réduction est de 15,34 %, ce qui permet de mesurer la déception éprouvée, d'autant que le Comité avait envisagé des actions dans le domaine international, pour accompagner la Présidence française de l'Union Européenne. Ces projets ont été remis sine die.

Dépenses (comptes financiers 1992 à 1994)

	1992	1993	% 93/92	1994	% 94/93
Budget initial	4 390 643	3 866 066	- 11,95	4 246 781	+ 9,84
+ reports		+ 383 447,45		+ 28 920	
Total	4 390 643	4 240 130	- 3,42	4 275 701	+ 0,83
§ 10 : rémunérations	1 869 351,66	2 019 424,06	- 8,02	2 107 442	+ 4,35
§ 20 : fonctionnement	2 035 077,91	1 915 946,46	- 5,85	1 659 285	- 13,39
§ 30 : immobilisations	486 213,43	304 759,48	- 37,31	508 974	+ 67
Total Dépenses	4 390 643	4 240 130	- 3,42	4 275 701	+ 0,83

En dépenses, on note globalement une diminution entre 1993 et 1992 malgré des reports de crédits (- 3,42 %), une stabilisation en 1994 par rapport à 1992 et une prévision de très nette diminution en 1995, toujours par rapport à 1992 (- 7,14 %).

En 1994, le Comité a bénéficié d'un faible report de crédits, mais il faut également relever l'effet des mesures intervenues à la demande de la Direction de la comptabilité publique et qui ont impliqué une modification du système de gestion des missions du Comité : les crédits qui étaient en réserve au Commissariat à l'Energie Atomique - gestionnaire des dépenses de mission du Comité par une dérogation accordée par le Ministre des Finances en 1987 - ont été complètement utilisés en 1994, majorant de cette façon les ressources disponibles du Comité d'une somme de 368 656 F ; au total, le Comité aura dépensé, en 1994, 4 644 357 MF, soit + 5,77 % par rapport à 1992.

Malheureusement, cela va rendre d'autant plus difficile la gestion de l'année 1995.

Analyse de gestion

L'évolution de certaines rubriques (indemnités d'expertise ; vacations : essentiellement frappe et diffusion des rapports ; publications ; missions-déplacements) se présente comme suit :

Montant	1992	% (1)	1993	% (1)	1994	% (1)
§ 10 : indemnités d'expertise	495 258	12,4	616 121,20	14,53	671 311,20	15,7
§ 10 : vacations	10 028	0,2	46 299,76	1,09	43 014,38	1
§ 20 : publications	560 308	14,0	572 943,36	13,51	537 835	12,57
§ 20 : missions-déplacements	1193 447,45	27,18	968 218,94	22,83	1 046 271,99	22,52
Total des quatre rubriques	2259041,45	51,45	2203 133,26	51,95	2 298 432,57	49,48

(1) par rapport à l'ensemble des dépenses de l'année (dépenses réelles)

Le total de ces quatre postes est donc, depuis trois ans, de l'ordre de 2 200 000/2 300 000 F, correspondant à environ la moitié du budget du Comité.

Il est clair qu'en 1995, avec une prévision de recettes nettement inférieure, la part de ces quatre postes ne pourra que difficilement être stabilisée : toute réduction affecterait le volume d'activité du Comité. En tout état de cause, l'année 1995 devrait se traduire par des réductions drastiques sur l'ensemble des autres chapitres de fonctionnement du Comité.

Deuxième partie :
Questions spécifiques

Dans un premier temps ce chapitre réunit une synthèse de trois dossiers importants, qui ont marqué l'action du Comité dans l'année écoulée : l'un, d'ordre méthodologique, concerne le retour dans les universités évaluées une première fois et rend compte de la mise en pratique de réflexions menées depuis plus de deux ans ; les deux autres concernent des questions essentielles qui touchent à la mission des universités et aux moyens dont elles disposent ; il s'agit du devenir des diplômés et des personnels ingénieurs, administratifs, techniciens, ouvriers et de service, thèmes transversaux pour lesquels les rapports des groupes de travail ont été rendus publics en janvier et février 1995.

Dans un deuxième temps, il évoque l'état des travaux entrepris en matière d'évaluations par discipline (deux groupes de travail sont à l'oeuvre : l'un sur les langues vivantes pour non spécialistes, l'autre sur la chimie) et en matière de structures et de moyens (il s'agit des groupes de travail sur les magistères, la politique documentaire des universités, les IUFM et les relations entre universités et organismes de recherche). Ces programmes avancent à des rythmes différents ; c'est pourquoi le développement qui leur est consacré témoigne d'une certaine hétérogénéité dans sa présentation.

I - Le retour dans les universités

Dès 1992, avant même d'avoir terminé l'évaluation de l'ensemble des établissements qui entrent dans le champ de sa mission, le Comité a commencé à préparer une seconde phase de son activité : le retour dans les universités. La question s'est révélée très complexe et, en 1993 et 1994, une méthodologie nouvelle a été mise au point en s'appuyant sur quelques essais qui n'ont pas donné lieu à publication. La première évaluation de retour conduite selon cette nouvelle approche a été celle de l'université Louis Pasteur de Strasbourg. Le rapport a été publié en décembre 1994, inaugurant une nouvelle collection des travaux du Comité. Cette évaluation avait encore un caractère expérimental. Des propositions de méthode, faites par le Comité, ont été discutées et affinées au cours de réunions préparatoires avec les responsables de l'ULP. Le Comité tient à remercier le Président et le Bureau de l'université qui ont participé de manière très constructive à cette expérience.

1 - Le contexte

Cette seconde vague d'évaluations est plus difficile à mener que la première pour un ensemble de raisons qu'il convient de bien préciser.

En premier lieu le paysage de l'enseignement supérieur français a été grandement modifié entre 1986, date des premières évaluations du Comité, et 1995. Une très forte croissance des effectifs étudiants et des moyens matériels et humains, faisant suite à une longue période d'expansion modérée, a créé un nouveau climat, notamment dans toutes les universités qui ont vu s'accroître dans de très fortes proportions leurs effectifs de premier cycle et peu après de

second cycle. Sentiment d'urgence, crainte, parfois justifiée, de ne pouvoir accueillir tous les étudiants désireux de s'inscrire ; en même temps reprise des recrutements d'enseignants, mise en place d'une "jouvence", construction de nouveaux locaux : pour certaines universités la première évaluation du Comité pouvait paraître remonter à une époque révolue. Pour les dernières évaluées, au contraire, les visites du Comité avaient coïncidé avec une phase de changement dont les effets ne pourraient être appréciés que plus tard. Au total, la méthode qu'il fallait mettre au point pour la seconde vague d'évaluations devait tenir compte, non seulement de la diversité des établissements, mais également de la variété de leurs évolutions.

Une seconde raison tenait à la modification des relations entre le ministère de tutelle et les établissements. La généralisation des contrats quadriennaux, assortis d'un examen à mi-parcours, s'est accompagnée d'un important travail de préparation de dossiers, de définition d'une politique propre à chaque établissement. Dans le même temps, beaucoup d'universités ont amélioré leur gestion, notamment comptable et financière, de sorte que certaines informations, qu'elles ne pouvaient fournir au Comité il y a quelques années, deviennent maintenant accessibles. Le décret n° 85-258 du 21 février 1985 dispose, dans son article premier, que "le Comité formule une appréciation sur les résultats des contrats pluriannuels conclus avec le ministère de l'Education nationale". Les contrats conclus au début des années 90 allaient donc se terminer et le Comité devait en conséquence se mettre en mesure de procéder à cette appréciation lors de son retour dans les universités.

Le développement des partenariats avec les collectivités territoriales et les entreprises, en matière de formation et de recherche, a été marqué en particulier dans le cadre du Plan "Université 2000", mais va bien au delà de cet effort, qui a porté principalement sur les nouvelles constructions. Les partenariats témoignent souvent d'un renforcement des relations entre les universités et leur environnement régional. Dès lors, le problème est très différent selon qu'il existe une université unique dans la région, comme en Bourgogne, ou que coexistent dans la même région et souvent dans la même Académie, plusieurs établissements avec parfois, comme à Aix-Marseille, des disciplines scientifiques présentes dans trois universités, sans parler naturellement du cas de l'Ile-de-France. Le retour dans les universités devait tenir compte de cette évolution et se situer dans le cadre d'une nouvelle préoccupation du Comité : celle de l'analyse des sites universitaires et de la cohérence des politiques menées par les établissements d'enseignement supérieur et les collectivités territoriales.

Les problèmes de l'évaluation des universités ne se posent pas de la même manière qu'il y a quelques années. Les méthodes évoluent par un effet naturel d'apprentissage et d'accumulation d'expérience. A l'échelle de l'Europe, diverses initiatives se développent. Malgré les différences dans l'organisation des systèmes d'enseignement supérieur, certaines convergences apparaissent en ce qui concerne les méthodes concrètes d'évaluation. Il convenait d'en tenir compte dans cette recherche méthodologique.

Compte tenu de ces transformations profondes de l'environnement universitaire, le Comité a élaboré la méthodologie du retour dans les universités à partir des principes suivants :

- . le choix des établissements relève du Comité ;
- . l'évaluation prend en compte les politiques de site universitaire ;
- . l'évaluation implique une participation active de l'établissement ;
- . l'évaluation faite par le Comité est sélective ;
- . l'évaluation replace l'établissement dans sa dynamique ;
- . l'évaluation met l'accent sur les problèmes de qualité ;
- . le principe de l'évaluation par les pairs est maintenu ;
- . le rapport d'évaluation est publié.

2 - Le choix des établissements

Le Comité n'est pas tenu par l'ordre dans lequel se sont effectuées les premières évaluations. La presque totalité des établissements avaient demandé l'évaluation et le Comité s'était efforcé de répondre le plus vite possible à leur souhait. Mais il avait, à plusieurs reprises, regroupé les évaluations des universités d'une même région afin d'avoir une vue d'ensemble des problèmes. Ce motif prend encore plus d'importance lors des retours, notamment en raison de l'attention accordée à l'analyse des sites universitaires. Ainsi le Comité a choisi de revenir à l'université de Provence (Aix-Marseille I) tout de suite après avoir terminé la première évaluation d'Aix-Marseille II et d'Aix-Marseille III, afin de pouvoir faire une évaluation de l'ensemble universitaire d'Aix-Marseille.

Il est essentiel de conserver cette liberté d'appréciation qui devra en outre être conciliée avec l'obligation d'examiner les résultats des contrats pluriannuels.

3 - Une évaluation interactive

Incontestablement la première évaluation a exigé une participation de l'établissement évalué, qui devait fournir des informations quelquefois difficiles à rassembler et accueillir ensuite les experts envoyés par le Comité. Le président de l'université et les responsables de composantes étaient invités, en outre, à présenter les forces et les faiblesses de l'établissement ou des unités. Mais l'essentiel du travail de mise en forme et d'analyse relevait du Comité et des experts qu'il mandatait. Ce travail de mise à jour à la fois synthétique et détaillé n'avait jamais été fait. C'est ce qui explique que la plupart des rapports de première évaluation comportent une abondante partie descriptive. Très souvent cette "photographie" a constitué une découverte pour beaucoup de personnes appartenant à l'établissement et l'ensemble des rapports donne les moyens d'une bien meilleure connaissance des universités françaises.

Les changements évoqués plus haut permettent d'adopter une autre méthode. Le Comité a toujours considéré que l'une de ses missions essentielles était d'aider les établissements à mieux se connaître pour améliorer leur gestion et conforter le processus d'élaboration de leur politique. Des établissements plus autonomes et plus responsables doivent avoir plus d'information sur eux-mêmes et être capables de la rassembler et de l'analyser. C'est pourquoi l'un des éléments principaux du dispositif adopté par le Comité pour le retour dans un établissement est de mener une phase d'évaluation interne conduisant à l'élaboration d'un rapport sous la responsabilité de son Président. Ce rapport est une phase du processus de retour et non une partie du rapport final du Comité.

Les premières expériences, et notamment celle de l'université Louis Pasteur, ont montré que ce rapport d'évaluation interne devait être exhaustif et couvrir l'ensemble des composantes et des activités. Le Comité fournit à l'université les documents, questionnaires, grilles d'analyse qui lui servent pour son propre travail et l'assure de l'appui des chargés de mission et du service des études du Secrétariat général. Le travail effectué avec la Conférence des Présidents d'Université au cours de l'année 1994 a permis de revoir la liste des indicateurs et des informations que toutes les universités devaient être capables de réunir.

La principale difficulté pour préparer ce rapport d'évaluation interne consiste à bien séparer la description, précise et étayée par des informations sûres, de ce qui existe, et l'opinion que l'université elle-même peut avoir de ses forces et de ses faiblesses. Personne n'échappe complètement au désir de construire des argumentaires, de présenter les réalisations sous leur meilleur jour ou de se contenter de réponses vagues aux questions trop précises. Il faut dire que les relations avec le ministère de tutelle et les modalités d'attribution des moyens ou d'habilitation des diplômés n'incitent pas toujours à séparer le constat du plaidoyer. C'est cependant la condition indispensable d'une relation nouvelle entre le Comité et l'établissement évalué. La transparence et la précision des informations sont nécessaires pour que la gestion des universités puisse être améliorée.

4 - Une évaluation sélective

Pour respecter les textes, le Comité devrait évaluer tous les établissements une fois tous les quatre ans. Cela n'a pas été possible lors de la première évaluation, mais il convient maintenant de tendre vers cet objectif. Cela implique un fort allègement de la procédure d'évaluation et c'est une des raisons d'un retour "sélectif". Le rapport d'évaluation interne prend alors tout son sens. Il dispense le Comité de la lourde tâche de description des composantes et des dispositifs de gestion. Il contribue à mettre en évidence les problèmes qui se posent à l'université.

Dès lors le Comité peut choisir les questions sur lesquelles portera précisément l'évaluation. Il s'appuie pour cela sur le premier rapport d'évaluation et sur les recommandations faites à cette occasion. La relecture de ce premier rapport permet de se représenter de manière synthétique les caractéristiques essentielles de l'université. Cela oriente les questions à lui poser lors du retour. Le rapport d'évaluation interne doit montrer comment l'établissement a résolu ou tente de résoudre les problèmes qui se posent à lui. C'est pour le Comité le moyen de juger si tel ou tel problème mérite une évaluation externe. Enfin le Président de l'université peut aussi souhaiter que le Comité examine plus particulièrement telle composante ou tel aspect de l'organisation et de la gestion. Le Comité prête la plus grande attention à de telles demandes, tout en conservant son entière indépendance quant à la décision.

La sélectivité de l'évaluation permet aussi au Comité d'étudier telle ou telle question d'intérêt plus général et s'inscrit donc dans la perspective des évaluations transversales, qui sont appelées à prendre plus d'importance dans la poursuite de ses travaux.

5 - L'évaluation replace l'établissement dans sa dynamique

L'ampleur des changements supportés par les universités depuis quelques années est un des motifs qui incitent à s'intéresser à la dynamique de chaque établissement plutôt qu'à sa situation à un moment donné. Cette préoccupation était déjà apparente lors de la première évaluation. Elle se renforce à l'occasion du retour. Il s'agit non seulement d'examiner l'évolution entre les deux visites du Comité, mais, le cas échéant, d'élargir la vision historique et de tenter d'analyser ce que peuvent être les prochaines années. Il est clair, par exemple, qu'une forte hausse des inscriptions en premier cycle de 1992 à 1994 se traduira par une augmentation ultérieure des inscriptions en second cycle. Comment l'université envisage-t-elle d'y faire face ? Inversement, dans quelques disciplines, les inscriptions en premier cycle ont tendance à baisser. Quelle est la signification de cette baisse, qui concerne-t-elle et quelles seront ses répercussions ? La réponse ne va pas de soi et c'est une bonne occasion pour l'université de réfléchir sur un problème concret. La contractualisation contraint à une telle analyse prospective et le Comité doit prendre en compte cet état de fait.

6 - L'évaluation de la qualité

Une question souvent posée au Comité est celle des critères, des normes, des référentiels qu'il utilise. La réponse n'est pas simple. En ce qui concerne la gestion comptable et financière ou les obligations de service, les normes sont fixées par l'Etat et le Comité peut se borner à relever d'éventuels manquements. Mais en matière de recherche et d'enseignement, les choses sont plus difficiles.

Pour la recherche cependant, il existe une pratique déjà ancienne d'évaluation, par les grands organismes de recherche notamment ; pour les équipes ou laboratoires qui reçoivent des moyens de ces organismes, le Comité ne se livre pas à une nouvelle évaluation. Dans certaines disciplines, l'évaluation de la recherche est délicate et le jugement des experts, qui suppose une comparaison implicite avec d'autres équipes ou d'autres établissements, joue un grand rôle. En revanche, le Comité attache une très grande attention à la politique établie par l'établissement en matière de recherche, à ses relations avec les grands organismes et à l'organisation interne qu'il se donne. Un autre problème, difficile aussi, est de cerner l'articulation formation - recherche, notamment au sein des écoles doctorales.

Pour l'enseignement il faudrait distinguer plusieurs aspects : le contenu et la cohérence des programmes qui déterminent leurs finalités, les résultats apparents en termes de taux de succès et les acquis réels, c'est-à-dire la "valeur ajoutée" à l'étudiant. La plupart des pays européens insistent sur l'évaluation de la qualité des enseignements, distinguant les deux actes, "enseigner" et "apprendre".

Mais ce qui est le plus caractéristique de l'enseignement supérieur, ce n'est pas la correspondance à des normes établies de l'extérieur, c'est surtout la volonté d'améliorer, ce qui est souvent appelé la recherche de l'excellence.

Cette notion recouvre en fait deux idées. La première est classique : c'est celle de l'évaluation qui compare les réalisations à des normes externes et cherche à déterminer si les résultats de l'enseignement et de la recherche

atteignent ces normes ou s'en approchent. La seconde idée procède de l'autonomie et de la responsabilité des personnels, notamment des enseignants, et de l'établissement lui-même : il s'agit de rechercher si les moyens mis à la disposition des établissements sont affectés au mieux et, tout particulièrement, si l'université est dotée des dispositifs qui lui permettent effectivement de tendre vers cette affectation optimale. De même, l'évaluation de la qualité des enseignements repose de plus en plus fréquemment sur diverses méthodes - y compris l'évaluation par les étudiants - que les universités utilisent, en particulier dans les filières professionnalisées.

Le Comité estime que le retour dans les universités doit conduire à poser plus souvent des questions sur les méthodes employées pour améliorer la qualité, aussi bien de l'enseignement que de la recherche et de la gestion.

7 - L'évaluation par les pairs

C'est le procédé le plus utilisé dans tous les pays. Il n'exclut pas le recours à des personnalités des milieux économiques et à des collègues étrangers, notamment pour les évaluations disciplinaires.

Des membres d'une université, chargés d'une évaluation en tant qu'experts, ont souvent été amenés à jouer le rôle d'"évalués" dans leur propre université. Cela facilite grandement les relations qu'ils établissent avec les collègues visités. Le Secrétariat général du Comité entend poursuivre et même intensifier ses efforts pour préparer le travail d'expertise. A cet égard, le rapport d'évaluation interne est très précieux, puisqu'il permet à chaque expert d'avoir une vue d'ensemble de l'université où il doit se rendre et, par voie de conséquence, de mieux situer le problème qui lui est posé. Par ailleurs, le nombre d'experts est réduit par rapport à la première évaluation. Dans la mesure du possible, et tout particulièrement pour les universités de province, la visite groupée des experts présente des avantages, en multipliant les possibilités d'échange et en se rapprochant de la formule du "collège d'experts".

8 - La publication du rapport

Dès l'origine, le Comité a publié tous les rapports d'évaluation et il entend continuer cette politique, conforme à l'esprit dans lequel il accomplit sa mission. C'est pourquoi une nouvelle série a été créée. Outre l'évaluation proprement dite, qui porte sur les problèmes retenus par le Comité, le rapport comprend un rappel des principales conclusions de la première évaluation et une présentation rapide du rapport d'évaluation interne, accompagnée d'une appréciation de celui-ci.

Le rapport d'évaluation interne est établi, rappelons-le, par l'université et sous sa responsabilité, mais à la demande du Comité et en vue de préparer l'évaluation faite par celui-ci. Le Comité est donc appelé à apprécier la qualité de ce rapport. Il ne peut opérer une totale validation des données, mais il peut effectuer quelques vérifications et estimer la cohérence de l'ensemble. En outre, le Comité se prononce sur l'effet de ses précédentes recommandations et sur le projet de l'université, ainsi que sur les contrats passés avec l'autorité de tutelle. Cette appréciation trouve naturellement sa place dans le rapport publié par le Comité. Mais il importe que le rapport d'évaluation interne puisse être lu par

tous ceux qui le souhaiteraient. C'est pourquoi le Comité demande à l'université de le tenir à la disposition des lecteurs éventuels. L'université peut, si elle le désire, donner à son rapport une plus large diffusion sous la forme qui lui convient, mais en évitant tout ce qui pourrait créer une confusion avec le rapport d'évaluation proprement dit, publié par le Comité.

Conclusion

En revenant dans les universités, le Comité va à la rencontre d'attentes nouvelles. L'idée d'évaluation est maintenant largement acceptée et les universités distinguent clairement les deux types d'évaluation : celle qui est faite par l'administration centrale et qui est associée à l'attribution des moyens, et celle qui relève du Comité, laquelle débouche sur des recommandations. Le retour dans les universités offre l'occasion de mesurer le changement, les efforts accomplis pour améliorer la qualité de l'enseignement et de la recherche, mais aussi quelquefois la persistance des difficultés, voire l'apparition de nouveaux problèmes qui ne sont pas tous dûs à l'afflux d'étudiants. L'évaluation donne à chaque université une occasion de réfléchir sur elle-même et répond aussi à une de ses attentes.

II - Le devenir des diplômés

Le Comité a jugé utile de s'interroger sur la place que tiennent les préoccupations relatives au devenir des diplômés dans la politique et le fonctionnement des universités, au moment où se joue une mutation considérable dans la transformation des débouchés. La demande d'information se fait pressante de la part des multiples acteurs et partenaires des universités. Y-a-t-il équilibre, adéquation quantitative et qualitative entre la production des universités, ou plus largement des établissements d'enseignement supérieur et les besoins, en évolution quantitative et qualitative très rapide, de l'économie ? Le débat ne cesse de rebondir entre ceux qui craignent une "surproduction" qui conduirait à une déqualification du diplôme sur le marché de l'emploi et ceux qui évoquent le risque d'une pénurie de diplômés.

1 - La transformation des débouchés

Les sorties de l'enseignement supérieur aux niveaux I et II de formation (licence et plus) représentent 19,4 % des sortants du système éducatif en 1992, alors que le nombre de sortants à ce niveau a doublé depuis dix ans, passant de 41 000 au début des années 80 à 106 000 environ en 1992. Cette croissance rapide va se poursuivre, compte tenu de l'accroissement constant du nombre de bacheliers et des poursuites d'études longues.

La majorité des sortants des universités et, s'agissant des titulaires d'un troisième cycle, les trois-quarts d'entre eux, sont embauchés par le secteur privé. Les prévisions les plus optimistes sur le taux de croissance économique envisagent un chiffre de recrutement annuel moyen à peine supérieur au nombre des sortants. Dans ce contexte, la concurrence entre jeunes et actifs ne peut que

s'accentuer : les politiques de recrutement des entreprises et de l'Etat peuvent induire des variations annuelles considérables dans le nombre de jeunes diplômés accédant à l'emploi. Dès lors, il faut manier les indicateurs d'insertion avec la plus grande prudence : les taux de chômage ou de stabilité d'emploi ne peuvent être assimilés à de simples indicateurs de performance pédagogique ou économique des établissements d'enseignement supérieur. Ils expriment d'abord les formes de l'usage fait par les employeurs des différentes catégories de population active (débutants ou expérimentés).

2 - La formation et l'emploi

Ces trente dernières années, l'adéquation s'est faite assez aisément entre l'évolution du flux des diplômés et la croissance régulière des professions intermédiaires et des ingénieurs et cadres supérieurs. En revanche, pour la décennie 1990, le flux des sortants sera, selon toute vraisemblance, très supérieur à celui des possibilités de recrutement des jeunes débutants. Cette évolution conduit à souhaiter que l'on intensifie les études pour cerner plus précisément où et pourquoi s'opèrent les concurrences dans l'accès aux emplois.

L'on a constaté aussi, dans le même temps, la forte mobilité géographique des diplômés de l'enseignement supérieur : de 20 % à 50 % des diplômés, selon les régions, vont exercer leur premier emploi dans une région autre que celle où ils ont fait leurs études. Ce phénomène impose une réflexion approfondie dans la définition des besoins à l'échelle locale, notamment pour l'implantation de nouveaux établissements d'enseignement supérieur.

Les craintes entraînées par ce double déséquilibre ravivent les interrogations sur la possibilité d'adapter les flux de diplômés aux besoins de l'économie. Personne ne croit qu'il serait possible de prévoir avec suffisamment de certitude l'évolution de l'emploi à moyen terme, et encore moins par profession, ou au niveau régional et local. Aussi le Comité estime-t-il qu'on ne peut articuler l'enseignement supérieur et l'économie de manière à adapter précisément les flux de diplômés aux besoins, quelle que soit l'échelle, nationale ou régionale, à laquelle on se place.

Cependant une politique de régulation proche du marché du travail peut permettre d'améliorer le fonctionnement du système d'enseignement supérieur. Elle repose sur deux principes : le transfert d'informations et une bonne connaissance du marché du travail. En effet, si une bonne formation universitaire donne des capacités d'adaptation, les risques de déséquilibre sont réduits. La connaissance du marché du travail et de ses mécanismes peut être utilisée dans les universités, dans certaines filières, pour moduler les flux d'étudiants. Dans les filières ouvertes, elle permet aussi de mieux orienter le choix des étudiants.

Il n'y a donc pas contradiction entre la conviction qu'il n'est pas possible de prévoir à moyen terme les besoins de l'économie et le souci de connaître le devenir des diplômés pour faire réagir dans les meilleures conditions possibles les établissements d'enseignement supérieur, les étudiants et les autorités de tutelle.

3 - La préoccupation des débouchés

Les préoccupations relatives au devenir des étudiants sont présentes dans toutes les universités, mais de manière inégale : le clivage essentiel est celui qui sépare les filières ouvertes des filières à numerus clausus, ou les filières générales des filières professionnalisées.

Les premières acceptent tous les étudiants qui s'y sont inscrits librement, et incarnent la mission la plus traditionnelle de l'université : "apprendre à apprendre", dans un champ disciplinaire défini à partir de référentiels purement scientifiques. Dès lors, le besoin d'information sur le devenir professionnel est faible. Les secondes se sont développées très fortement ces dernières années ; les enseignants ont besoin d'être à l'écoute des milieux professionnels pour faire évoluer le contenu des formations et les adapter aux évolutions du marché. Or, dans la plupart des universités, qui, en France, sont généralement pluridisciplinaires, les deux forces coexistent, et cela ne conduit pas à donner une large place aux préoccupations d'insertion professionnelle, tout au moins au niveau de l'institution.

Dans ces conditions, qui se préoccupe de l'avenir des diplômés ?

Les présidents d'universités : tous les présidents admettent l'idée qu'il ressort de la mission de service public de l'université de se préoccuper de ses étudiants, de leurs parcours, de leurs débouchés. Mais peu d'entre eux disposent des instruments nécessaires.

Les services communs d'information et d'orientation (SCUIO) : ils ont cette mission. Ils ont multiplié depuis des années les enquêtes ponctuelles sur tel ou tel diplôme ou filière, mais ne disposent généralement pas de personnels ayant le haut niveau de compétence requis et ne peuvent s'intéresser suffisamment aux profils de poste, à la relation entre études et emplois, au contenu des emplois.

Les responsables des filières professionnalisées : ils sont généralement attentifs au devenir professionnel des diplômés, tout en laissant aux associations d'anciens élèves le soin de faire les enquêtes et d'établir les annuaires nécessaires. Mais leur souci est d'adapter leurs enseignements à un créneau professionnel précis ; ce n'est pas le même que celui de l'université prise dans son ensemble.

L'Etat et les autorités de tutelle : ils sont conscients de ce que la connaissance du devenir des étudiants est un instrument de pilotage indispensable pour l'étude des besoins d'évolution des formations et des diplômés. Si en France, l'Etat - à la différence des pays anglo-saxons - dispose d'une forte organisation, d'un dispositif d'observation de qualité (INSEE, BIPE, DEP, CEREQ), les administrations centrales des ministères ne peuvent néanmoins suppléer à la relative méconnaissance des réalités concrètes au niveau des établissements et souffrent, elles aussi, du même déficit des compétences requises.

Les collectivités territoriales : elles s'impliquent de plus en plus dans l'offre de formation supérieure, elles sont associées à l'élaboration des schémas post-baccalauréat et voient dans l'enseignement supérieur - bien que cette approche soit très discutable - un outil d'aménagement du territoire. Beaucoup de régions

n'ont pas encore pris conscience du fait que le changement du niveau de formation entraîne un changement dans l'échelle de mobilité : si les élèves issus de l'enseignement secondaire (titulaires d'un CAP, d'un BEP, voire d'un baccalauréat) s'insèrent dans le cadre du bassin d'emploi, les diplômés de niveau supérieur sont très mobiles. De nombreuses incompréhensions se font jour entre les régions qui commanditent des études d'insertion et les universités qui les réalisent.

Deux autres difficultés viennent entraver la mise en oeuvre d'une politique d'information sur les débouchés professionnels : d'une part les informations, lorsqu'on les recueille de manière objective, ne sont pas toujours bien reçues par les responsables et les interlocuteurs des universités, d'autre part l'investissement dans le suivi des étudiants n'est pas pris en compte dans la carrière des enseignants chercheurs.

4 - Un effort nécessaire

L'engagement politique de l'institution universitaire dans cette démarche est absolument nécessaire, pour au moins trois raisons : les universités sont confrontées à une demande sociale, économique, scientifique de plus en plus forte et polymorphe ; les effets de la reconnaissance européenne des diplômes doivent être anticipés ; les universités doivent se préparer à accueillir un public de plus en plus nombreux en reprise de formation.

Il est certes coûteux et difficile de réunir des informations utiles et de qualité sur le devenir des diplômés. Mais ce n'est pas hors de portée, à condition de bien distinguer les niveaux d'information :

- ce qui est du niveau national ne peut être traité que par les grands centres de recherche : ainsi, l'observatoire EVA (Entrée dans la vie active) du CEREQ (Centre d'études et de recherches sur les qualifications) qui s'attache à l'analyse des caractéristiques structurelles de l'insertion professionnelle des étudiants, à l'étude des conditions de cette insertion, à la mobilité géographique des étudiants, à l'orientation et au parcours des bacheliers ;

- ce qui ne peut être fait qu'à l'échelle de chaque université, ou à l'échelle d'une région, dans un cadre interuniversitaire, implique que les universités soient dotées de personnels très qualifiés, mais aussi consentent un investissement interne important, mobilisant une volonté politique et l'activité de différents services. La création, qui se fait jour actuellement, de multiples observatoires régionaux, va dans le bon sens, puisqu'elle a le mérite de créer des informations utiles à la fois pour l'université, pour les étudiants et pour la collectivité.

Conclusions et recommandations

L'information sur le devenir des diplômés relève de deux types de besoin : une connaissance générale, fondement de la réflexion ministérielle sur la politique de l'enseignement supérieur ; une connaissance plus spécialisée pour les filières professionnalisées. Mais dans les deux cas cette information doit être

d'une qualité indiscutable, recueillie aux différents niveaux de façon coordonnée et utilisée avec circonspection.

Affirmant qu'il existe en France un acquis réel en matière de connaissances sur le devenir professionnel, le Comité recommande de le maintenir et de le développer par une série d'actions :

- encourager les universités à créer et développer des observatoires de la vie étudiante ;
- soutenir les initiatives visant à mettre en place des dispositifs inter-universitaires, voire inter-académiques ;
- inciter les observatoires locaux et régionaux à constituer un réseau ;
- encourager les recherches menées par quelques équipes universitaires sur la question des débouchés ;
- conforter le dispositif national d'enquêtes (dont les travaux du CEREQ) ;
- améliorer la rapidité et la transparence des résultats des enquêtes nationales ;
- assurer une meilleure coordination entre les instances de décision et les services chargés de recueillir et traiter l'information.

Enfin, il recommande de faire preuve d'une grande rigueur dans la collecte des informations, leur traitement et l'utilisation susceptible d'en être faite par les établissements.

III - Les personnels IATOS

Le Comité National d'Evaluation a entrepris, dès le début de ses travaux, de réaliser des études transversales sur des sujets ne se rapportant pas à un seul établissement universitaire, mais intéressant plusieurs établissements, voire l'ensemble des établissements, qu'il s'agisse d'une discipline déterminée ou d'une question de caractère général. C'est dans ce dernier cadre qu'il a procédé à l'étude d'ensemble des problèmes que connaissent les établissements universitaires à propos des personnels ingénieurs, administratifs, techniciens, ouvriers et de service, rassemblés sous l'appellation abrégée de personnels "IATOS".

Les personnels dont il s'agit concourent de façon essentielle au fonctionnement et à la vie des établissements universitaires et il faut souligner qu'ils le font de manière satisfaisante, en assumant les fonctions d'administration, de gestion et d'entretien des établissements et de leurs composantes, ou en apportant un concours indispensable à l'activité pédagogique et de recherche.

En outre, à chaque évaluation d'un établissement universitaire effectuée par le CNE, est apparu primordial le rôle de relais, d'assistance relationnelle que jouent les personnels IATOS entre les étudiants et les autorités universitaires, au travers de l'exercice de leurs fonctions.

Le Comité a aussi relevé que, dans chacune des évaluations, revenait, avec une fréquence de nature à retenir l'attention, l'expression des préoccupations

aussi bien des autorités responsables des établissements que des représentants des personnels eux-mêmes.

1 - Un ensemble éclaté

On distingue sous l'appellation IATOS l'ensemble des personnels non enseignants. Leur nombre, de l'ordre de 45 000, n'a pas augmenté en proportion de celui des étudiants, ni de celui des enseignants accueillis depuis dix ans dans les établissements d'enseignement supérieur : tout au contraire, entre 1983 et 1989, des gels et des suppressions d'emplois ont diminué leur effectif de 3,5 %. De même leurs rémunérations n'ont pas connu de mesures de revalorisation autres que celles accordées à l'ensemble des fonctionnaires, alors que leurs tâches se sont accrues et sont devenues plus complexes. De là provient le réel sentiment de malaise qui perdure, aggravé par la multiplicité des statuts, point ici développé pour illustrer la difficulté.

Deux corps principaux coexistent.

Les personnels de recherche et de formation (ITARF) : ces corps, créés en 1985 regroupent 29 000 personnes, affectées exclusivement dans les établissements d'enseignement supérieur. Les procédures inhérentes à leur titularisation, leur recrutement, leur avancement ont grandement tardé à se mettre en place. Leurs fonctions se répartissent en deux grandes filières, une filière technique, et une filière administrative, et s'organisent autour de 13 branches d'activité professionnelle, dont certaines sont mal adaptées aux besoins très spécifiques, notamment des laboratoires de recherche. Leur gestion, encore actuellement centralisée par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche est d'une grande lourdeur, attirant des critiques auxquelles le ministère ne reste pas insensible. Il s'efforce désormais de décentraliser les tâches de gestion, bien que le cadre réglementaire n'en soit pas encore totalement fixé.

Les corps de l'administration scolaire et universitaire (ASU) : créés au début des années 60, ils sont gérés par les rectorats, sous la tutelle du ministère de l'Education nationale et sont affectés indifféremment dans tous les types d'établissements (collèges, lycées, universités) et même les rectorats.

Près de 10 000 sont en fonction dans les établissements d'enseignement supérieur, qui se consacrent uniquement aux tâches administratives. Les procédures de recrutement et de mutation sont clairement établies.

D'autres catégories de personnels travaillent aussi dans les établissements d'enseignement supérieur :

- les bibliothécaires, titulaires dont le statut se disperse entre 8 corps et 18 grades pour un effectif de 5 000 personnes ;

- les fonctionnaires de la filière technique, gérés par les rectorats, dont les corps sont en voie de réorganisation : 6 500 agents remplissent des fonctions de maintenance et d'entretien.

Mais surtout demeure, malgré les mesures d'intégration prises successivement entre 1980 et 1990, une population importante de contractuels d'origines diverses :

- parmi eux, les personnels recrutés dans le cadre des dispositifs d'aide à l'emploi ; dans certains établissements, les "contrats emploi-solidarité" peuvent représenter jusqu'à 30 % de l'effectif IATOS ; ils pallient les déficits, remplissant toutes sortes de fonctions, ce qui est contraire à l'esprit du dispositif ;

- les contractuels payés par une association de type loi de 1901 pour exécuter des contrats, voire pour travailler régulièrement dans les laboratoires, dont le contrôle échappe totalement à l'établissement ;

- les personnels mis à disposition par les collectivités locales, les objecteurs de conscience, les vacataires recrutés en principe pour moins de six mois ... ;

- enfin, dans les laboratoires, les personnels relevant des établissements publics tels le CNRS, l'INSERM, l'INRA sont nombreux : leur gestion est plus souple, et les mesures catégorielles dont ils ont été bénéficiaires font qu'ils sont très enviés, leur statut semblant constituer une référence.

La simple présentation des personnels en fonction dans les établissements d'enseignement supérieur montre bien la grande diversité que recouvre le terme IATOS : diversité de statut, de fonction, de gestion, d'histoire. Elle montre également à quel point la dotation en personnel est composite, voire hétéroclite et précaire.

2 - Les conséquences néfastes de cette diversité

Les personnels exerçant les mêmes fonctions administratives ont, selon le statut dont ils relèvent, des modalités de recrutement, de rémunération, de mobilité et d'avancement très différentes.

D'autre part l'administration centrale, de même que les établissements, ignorent la situation des emplois et des personnes sur le terrain. La mise en place, en 1989, de la politique de contractualisation entre l'Etat et les établissements d'enseignement supérieur a été l'occasion pour leurs responsables de faire un "état des lieux" et donc de prendre la mesure des moyens qu'ils possédaient : le nombre exact d'IATOS présents dans leur établissement, leurs affectations, les métiers et les fonctions réellement exercées. Du côté de l'Administration, les découpages ministériels varient selon les gouvernements et les contractuels sont très difficilement recensés. Cependant, et en concertation avec les établissements, des efforts remarquables sont désormais engagés pour clarifier l'analyse des emplois, connaître leur répartition fonctionnelle et fonder une prévision budgétaire raisonnable.

On ne s'étonnera pas que la multiplicité des statuts et l'ignorance des situations entraînent de grands désordres dans la gestion.

Le désordre le plus apparent est celui qui persiste dans l'organisation des concours de recrutement. 13 corps se répartissent en 14 branches d'activité professionnelle et en 288 spécialités pour 3 types de concours (interne, externe,

réservé). En 1992, 504 concours ont pourvu 2 278 emplois ; en 1994, 614 concours 2 170 emplois ... On comprend que, avant de pouvoir être pourvu par un titulaire issu d'un concours, un emploi puisse rester vacant plus d'un an. L'université recrute alors un contractuel, puis s'efforce de "flécher un profil plus précis" pour ensuite l'intégrer ... De surcroît, la définition des branches d'activité professionnelle (BAP) est mal adaptée aux besoins des universités. Ce dysfonctionnement dans les recrutements est en voie de résorption, mais cela ne se fera vraiment qu'au prix d'une réorganisation forte des concours - allant même jusqu'à des modifications statutaires.

Le désordre de la gestion se mesure également quand on considère le déroulement de carrière des agents. Là aussi, le retard commence à se combler. Toutefois, les politiques de gestion prévisionnelles sont souvent battues en brèche par des décisions dont le bien-fondé est rarement discutable mais souvent mal perçu, faute de concordance entre les procédures.

Dernier parmi les droits des agents à ne pas avoir été mis en place, le droit à la mobilité a connu sa première application en 1994, huit ans après la création du corps des ITARF.

3 - Les points sensibles

Plusieurs points sont cités par les responsables d'établissements comme par les organisations syndicales comme étant des "clés" qui pourraient permettre de comprendre, et mieux encore, de résoudre les problèmes posés par le malaise des IATOS.

L'insuffisance des effectifs

Est-elle aussi criante que ce que tous affirment ? Le premier élément à prendre en compte pour répondre à cette question est l'extrême inégalité des dotations d'un établissement à l'autre : si l'on s'en tient à un ratio simple (rapport IATOS / étudiants), l'enquête du CNE a constaté un écart de 1 à 5 ... La réalité est beaucoup plus complexe et de nombreux éléments doivent être pris en compte pour pondérer ces ratios et relativiser les écarts entre établissements (qui sont néanmoins peu contestables).

Parmi les facteurs explicatifs les plus importants, il faut tenir compte de l'étendue des locaux et de leur dispersion géographique, mais également de la dominante des établissements (mono ou pluridisciplinaires, sciences ou lettres...), du poids de la recherche, de l'organisation d'éventuels services interuniversitaires (comptabilisés dans un seul établissement), des redondances dues à la structure même de l'établissement et à son mode de fonctionnement, ainsi que de la tendance des responsables d'établissement à ne comptabiliser que les effectifs statutaires et à "faire l'impasse" sur les autres moyens en personnels (contractuels, CES, personnel de recherche).

Le système SANREMO, qui permet actuellement de répartir les moyens par établissement, n'a pas permis de réduire ces disparités. Les ajustements se font très lentement, au rythme des créations d'emplois annuelles qui ne permettent pas de faire face aux situations d'urgence. Les créations importantes d'emplois des années 1990-1993 - après le gel des années 1983 à 1989 - ont été en partie consommées par la création des sept nouvelles universités et par la

multiplication de nouveaux départements d'IUT, délocalisés le plus souvent. Des redéploiements de postes entre établissements surdotés (aucun établissement ne reconnaît l'être) et établissements sous-dotés ne peuvent se faire qu'à la marge et rencontrent de fortes oppositions. L'insuffisance des effectifs se fait surtout sentir pour l'administration au sens strict, l'assistance à l'enseignement et les services "bâtiments et maintenance", la recherche semblant relativement mieux dotée.

Même si la situation de tous les établissements n'est pas aussi critique que leurs responsables le disent, le Comité reconnaît que l'insuffisance du potentiel national est une réalité incontestable.

La gestion des emplois

Le second problème réside dans l'impact des modes de gestion des emplois et de leurs structures : plus de la moitié des emplois IATOS sont de catégorie C, ce qui ne correspond pas aux besoins et entraîne de multiples dérives. Comme, de plus, la répartition des emplois à l'intérieur d'un même établissement est souvent inégale et déséquilibrée, tout redéploiement se heurte à un immobilisme considérable. Par ailleurs le double mode de gestion et les contraintes d'un statut de fonctionnaire empêchent les responsables d'établissement de développer une politique autonome du personnel : ils ne maîtrisent ni le recrutement, ni les salaires, ni les primes, ni les sanctions...

Le non-respect des obligations de service

C'est ce dernier problème qui constitue certainement le point le plus sensible. Toutes les organisations syndicales interrogées ont présenté comme un "casus belli" toute tentative qui serait faite d'alourdir les horaires des IATOS, par rapport à un *modus vivendi* trouvé après la promulgation de la circulaire dite "Payan" (du nom du Directeur général de l'enseignement supérieur de l'époque), circulaire du 25/1/1983. Il semble que dans beaucoup d'établissements, la fourchette basse soit en vigueur, l'ambiguïté venant le plus souvent du volume des congés. Là encore la situation est contrastée. Les personnels administratifs sont de plus en plus sollicités (activité se prolongeant tard en juillet, reprenant plus tôt en septembre) et vivent mal les différences avec les personnels des laboratoires de recherche, relativement plus "protégés", et surtout avec les enseignants chercheurs, pour lesquels les contraintes d'obligations de service leur apparaissent beaucoup plus lâches.

C'est une des raisons qui conduisent les organisations syndicales à refuser d'aborder le problème du respect des obligations de service de façon isolée, dissociée des dossiers "conditions de travail" ou "carrière des agents". Ils rappellent que souvent des concessions ont été faites aux agents - en matière d'horaires ou de congés - , mesures locales présentées comme une "compensation à la faiblesse des salaires et au sous-classement". Certains responsables d'établissement auraient ainsi acheté "la paix sociale" et il est désormais difficile, voire impossible, à leurs successeurs de revenir sur ce que les intéressés considèrent comme un acquis.

S'ajoutent à cela des facteurs d'ordre psychologique : les personnels IATOS ressentent mal la différence de considération qui, selon eux, les sépare des enseignants chercheurs. C'est dire combien le comportement de ces derniers, et celui des responsables des diverses structures de l'université, sont susceptibles d'avoir des effets positifs ou négatifs.

4 - Les politiques des établissements

Des chantiers de modernisation, de réflexion, se sont ouverts dans les établissements, avec des solutions concrètes, des mises en place de politiques de personnel, des essais de gestion prévisionnelle des emplois. A cet égard, il faut mentionner combien la politique contractuelle mise en oeuvre par le ministère en 1989 a contribué à développer la réflexion interne et a accompagné le mouvement de modernisation.

Les universités ont su affronter la pression croissante des effectifs, les évolutions technologiques très rapides (généralisation de la bureautique) par une réelle modernisation de leur gestion, des changements effectifs dans leur organisation. Les équipes dirigeantes de certaines universités ont fait un effort de mise à plat de leurs structures, de leur fonctionnement et de leurs moyens. C'est sur le terrain, au plus près des personnels, que se sont élaborés les outils d'analyse nécessaires à la mise en place de politiques d'emploi, de prévisions des moyens, de redéploiements ; le ministère a donné l'impulsion et s'est associé de façon heureuse à cette démarche.

Le développement des politiques de formation continue des personnels a, quant à lui, été favorisé par le protocole d'accord signé en 1990 entre le ministre de l'Education nationale et les organisations syndicales, qui a ouvert la voie à un financement spécifique pour les personnels IATOS, concrétisé par des dotations dans le cadre des contrats quadriennaux.

Les universités, quoique de manière inégale, ont également mené des politiques d'action sociale et culturelle en faveur de leur personnel.

En matière de politique de primes, certains essais ont été tentés et une démarche de globalisation concernant la nouvelle bonification indiciaire a été expérimentée dans les 12 établissements choisis comme sites pilotes pour la déconcentration de la gestion. Il sera particulièrement intéressant d'en faire le bilan et d'analyser les difficultés rencontrées ou les améliorations apportées.

Enfin tous les interlocuteurs rencontrés par le Comité National d'Evaluation ont mentionné la déconcentration de la gestion des personnels IATOS comme un élément susceptible de faire évoluer notablement la situation actuelle. Pour l'instant, elle reste à un stade expérimental : 12 établissements pilotes seulement sont retenus, les actes de gestion déconcentrée n'ont pas de réelle portée en matière de politique des emplois et des personnes, les instances locales (CAP d'établissement) ne sont pas mises en place et l'inquiétude est grande au niveau des moyens, un transfert de charge s'opérant entre l'Administration centrale d'une part, les établissements d'autre part.

Mais le mouvement est entamé. Les établissements sont demandeurs et ont tout à gagner à mieux maîtriser les opérations de gestion de leurs personnels. Restera à convaincre ces derniers qu'ils y trouveront eux aussi leur compte, en matière de carrière et de rémunération notamment.

Un rappel doit pourtant être fait : la déconcentration souhaitable et engagée comme il a été dit ci-dessus connaîtra, en tout état de cause, des limites inhérentes aux dispositions du statut général régissant les fonctionnaires de l'Etat et au caractère national des statuts particuliers des différentes catégories de personnel.

La conclusion de ce chapitre reprend, dans leur intégralité, les recommandations consacrées à cette question complexe et déterminante, telles que présentées dans le rapport du Comité daté de février 1995.

Recommandations du Comité

Au terme de son étude, le Comité National d'Evaluation n'a pas formulé un programme détaillé des actions à entreprendre en matière statutaire, budgétaire et de gestion, mais il a formulé des observations dont il pense que les ministères compétents et les responsables des établissements pourraient utilement tirer parti. Les efforts entrepris de part et d'autre peuvent être poursuivis et relayés.

A l'usage des administrations centrales :

D'une part, il leur incombe de connaître avec précision la situation des emplois inscrits sur le budget de l'Etat et l'usage qui en est fait. D'autre part, elles doivent disposer d'informations fiables et mises à jour sur l'état des effectifs réellement employés dans les établissements, quels que soient l'origine, le statut et le support budgétaire des agents.

Elles doivent poursuivre les efforts déjà entrepris pour déconcentrer la gestion des agents à statut national. Cette politique suppose que non seulement les règles applicables au recrutement, aux mutations et la gestion des carrières soient simplifiées, mais aussi et surtout que le nombre des corps des agents concernés soit réduit.

Si, par leur précédent, les concours garantissent mieux l'impartialité et la qualité des recrutements, les pratiques qui les accompagnent conduisent à s'interroger sur l'usage réel qui en est fait. La nature de certains postes à pourvoir fait ainsi douter qu'ils soient toujours la formule la plus appropriée. Une réflexion s'impose donc à cet égard pour déterminer à quels recrutements ils doivent être destinés et pour en alléger la charge et la complexité.

Il faut remédier aux conséquences néfastes que comporte la dualité des statuts qui régissent les corps des IATOS.

Lorsqu'un établissement, pour disposer d'un système d'indemnités accessoires adapté à la manière de servir des IATOS, globalise les différentes dotations budgétaires relatives aux différentes primes, il se heurte à l'orthodoxie réglementaire. Il serait donc souhaitable, au moins à titre expérimental, d'ouvrir une telle possibilité, de faire ultérieurement l'évaluation de l'emploi qui en aurait été fait et, si elle est favorable, de prévoir l'extension d'une telle formule.

S'il incombe au pouvoir réglementaire de définir les obligations de service et, en particulier, les durées hebdomadaires et annuelles de travail des IATOS, encore faut-il que le ministère de l'Education nationale et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche s'emploient à faire respecter, dans leurs propres services déconcentrés, les prescriptions qu'ils adressent aux établissements d'enseignement supérieur.

La création et l'extension des locaux et des installations universitaires et, en particulier, la création de sites géographiquement isolés n'auraient pas dû et

ne devraient plus être conçues ni décidées à l'avenir sans prendre en compte leurs conséquences sur les effectifs et la qualification des IATOS.

Enfin, il faut aussi souhaiter que les améliorations prévues du système SANREMO touchant les critères et les méthodes de répartition des emplois d'IATOS entre les établissements soient affinées de façon, non seulement à mieux les distribuer, mais aussi à redresser les disparités dépourvues de justification.

A l'usage des responsables des établissements :

Les efforts entrepris par certains établissements, encore trop peu nombreux, incitent à penser qu'ils ne sont pas hors de portée de l'ensemble d'entre eux.

Il faut d'abord analyser et recenser, au sein des établissements, les fonctions réellement exercées par chacun des agents employés. Rassembler ces informations demande non seulement du temps, une méthode, mais surtout une volonté de rigueur dont la contrepartie est la bonne appréciation des tâches exécutées. De cette description préalable dépendent le bien-fondé des demandes présentées à l'Administration centrale et la pertinence des actions de formation décidées par l'établissement.

Les organes délibérants et exécutifs doivent, ensuite, instituer et faire fonctionner les mécanismes grâce auxquels les emplois devenus vacants dans les composantes et services peuvent être redistribués de façon collective. Cet effort, trop souvent défaillant, éviterait de figer des situations que ne justifie plus l'évolution des besoins.

Il est de la responsabilité des établissements de définir une politique de gestion individuelle et de mettre en oeuvre un programme pluriannuel de formation continue des IATOS et, au delà, de l'ensemble des agents, quels que soient leur origine et leur statut. Il s'agit là d'une pièce essentielle d'une nécessaire politique de gestion individualisée des carrières. Cet objectif serait mieux atteint si les directeurs des laboratoires et les responsables des UFR et des services bénéficiaient d'une formation à la gestion des ressources humaines.

De son côté l'administration centrale ne doit pas contrarier, voire annuler, cette notion en rendant impossible, faute de transformations d'emplois, les promotions des agents qui ont accepté de perfectionner leurs compétences.

Les établissements doivent aussi s'attacher à l'action sociale pour l'ensemble du personnel intéressé. A cet égard, on peut souhaiter que le ministère leur accorde une dotation de base calculée au prorata de la masse salariale des agents rémunérés. Cette dotation permettrait aux établissements de mobiliser davantage leurs propres ressources à cette fin.

Enfin, les conseils et les présidents des universités ne peuvent tenir pour secondaire et acceptable le laxisme qui parfois demeure en matière de respect des obligations de service. Les exemples trop isolés de quelques établissements montrent que les redressements nécessaires sont possibles. Gage trompeur d'une coûteuse paix sociale, l'état actuel des choses sert, en effet, d'argument commode et bienvenu pour refuser de renforcer des effectifs pourtant structurellement insuffisants.

IV - L'enseignement des Langues vivantes aux non spécialistes

Au cours des nombreuses évaluations qu'il a conduites, le CNE a pu constater que l'enseignement des langues vivantes aux étudiants "non spécialistes" était une préoccupation des universités, une charge lourde et souvent mal maîtrisée, mais également un secteur de leur activité où se faisaient jour des innovations très intéressantes. Il a donc décidé de développer une réflexion sur ce sujet. Pour cela, il a organisé en son sein un groupe de travail, consulté des spécialistes de ce domaine, procédé à un sondage auprès d'une douzaine d'établissements, universités et écoles, et engagé des études plus poussées dans les universités qui étaient en cours d'évaluation.

Le Comité a bénéficié, au départ, du travail remarquable produit par la Commission Bouvier * ; celle-ci, à l'initiative de la Direction générale des enseignements supérieurs, a dressé un état des lieux, dégagé les principaux problèmes et approfondi des pistes de réflexion. Le rapide constat établi ci-après est largement emprunté au rapport élaboré par cette commission.

1 - Situation générale

La réglementation des diplômes nationaux relative à l'étude des langues étrangères est variable selon les cycles et les filières. Cet enseignement est obligatoire en premier cycle, où il doit représenter au moins 5 % de la durée totale des enseignements, et 10 % dans la filière Administration économique et sociale. En deuxième et troisième cycles, il n'y a pas d'enseignement obligatoire de langues, mais la plupart des filières professionnalisées l'ont inclus, de façon optionnelle ou obligatoire. De fait, 75 % des étudiants inscrits en premier cycle reçoivent un enseignement de langue vivante, l'anglais étant très largement prédominant. Mais le nombre d'heures suivies en moyenne est de 31, ce qui est un peu inférieur à la norme réglementaire, et surtout notoirement insuffisant pour assurer une maîtrise de la langue et plus encore une véritable ouverture linguistique et culturelle.

L'enseignement est assuré de façon très classique (cours, travaux dirigés) ; le recours à l'autoformation guidée, à l'enseignement assisté par ordinateur reste l'exception. Peu d'enseignants chercheurs s'impliquent dans cet enseignement, confié le plus souvent à des professeurs agrégés ou certifiés du second degré et à une multitude d'intervenants dont on connaît mal la qualification et les modes de recrutement.

Pour éclairer le tableau, le Comité a décidé de procéder par sondage. Il a interrogé plusieurs universités dans des disciplines et niveaux différents : les premiers cycles de droit, la maîtrise de physique et la cinquième année de pharmacie (option pharmacie industrielle). Cet échantillon n'est pas parfaitement représentatif, mais il permet de rendre compte de la diversité des situations.

* Enseignement des langues aux non spécialistes dans l'enseignement supérieur (janvier 1994)

2 - Premiers résultats d'enquête

En DEUG de droit, dans notre échantillon, les étudiants suivent au maximum 40 heures de cours par an. Dans un cas, ces cours ne sont dispensés qu'en deuxième année. Les objectifs en sont communs et assez bien identifiés : stabiliser les acquis des étudiants, les initier à la culture américaine, développer leurs capacités orales. Les difficultés le sont également : hétérogénéité du niveau des étudiants, certains ayant pratiqué dans l'enseignement secondaire l'anglais comme première langue, d'autres comme seconde langue ; groupes d'étudiants trop nombreux, ce qui interdit toute pratique efficace de l'oral (!). Dans l'un des cas, la non coordination de l'activité de vacataires multiples conduit le responsable de cet enseignement à des jugements sévères. On est frappé aussi par l'absence de moyens matériels, lorsque les cours sont organisés par les UFR elles-mêmes et en leur sein : il n'y a jamais de bibliothèques, il y a parfois un laboratoire de langues, mais toujours vétuste et sous-dimensionné. En revanche, la présence éventuelle d'un service commun d'enseignement des langues vivantes apporte une meilleure coordination des enseignements et des moyens plus importants.

De manière récurrente on évoque l'espoir de créer un centre de langues qui permettrait de résoudre les problèmes les plus criants de pénurie matérielle ... mais cet espoir est lointain.

En maîtrise de physique, les objectifs sont beaucoup plus ciblés : le but poursuivi est de permettre aux étudiants d'atteindre un niveau correct d'anglais scientifique et de participer aux programmes européens d'échanges. Les étudiants sont motivés ; ils subissent des tests de niveau. Mais on retrouve là aussi la multiplication des vacataires, recrutés par l'enseignant responsable, lequel, dans une des universités considérées, appartient à une discipline scientifique ; la limitation des moyens matériels est aussi clairement soulignée.

En cinquième année de pharmacie, les enseignements de langues vivantes n'existent pas ou sont en train de se mettre en place, la réforme des études entrée en application en octobre 1994 prévoyant de les assurer progressivement à partir de la deuxième année.

Quels que soient la discipline et le niveau considérés, quelques observations générales se dégagent :

- l'enseignement des langues est assuré à un niveau minimal et les étudiants ne reçoivent que rarement, au cours de leur cursus, une formation suivie dans cette discipline ;

- l'anglais est le plus souvent la seule langue proposée ou, lorsque deux langues sont en principe offertes, la seule dont les enseignements sont réellement assurés ;

- les moyens dont dispose l'enseignement des langues sont faibles : les vacances sont rémunérées sur les crédits ordinaires des UFR et les équipements spécifiques très minimes ;

- l'organisation de ces enseignements peut être laissée à l'initiative de chaque UFR, ou coordonnée et appuyée par un service ad hoc. Dans le premier cas, l'université ne peut ni avoir une vision globale des problèmes, ni définir des objectifs, ni mener une politique équilibrée de répartition des moyens ;

- dans une université pluridisciplinaire, on pourrait supposer que les responsables du secteur Langues suscitent une pédagogie et une réflexion, aident à la définition des objectifs, veillent au recrutement des vacataires ... Cela ne semble pas être fréquemment le cas, les enseignants spécialistes étant eux-mêmes surchargés, mais aussi peu intéressés par les langues véhiculaires, fussent-elles spécialisées dans des champs scientifiques ;

- les résultats obtenus sont pris en compte dans l'examen final selon différentes modalités : examen ponctuel seul ou contrôle continu et note à l'examen final. Mais l'enseignement de langues ne reçoit pas une certification qui lui serait propre, soit ponctuelle, soit additionnelle. La compétence visée ou acquise reste dans le flou. Il existe des diplômes d'université, mais ceux-ci sont délivrés sur un cursus précis, ayant ses exigences particulières (par exemple le diplôme de juriste franco-anglais, où d'ailleurs l'enseignement porte autant sur le droit anglo-saxon que sur la langue). Ces diplômes ne concernent qu'un nombre réduit d'étudiants, sélectionnés et acquittant des droits spécifiques ;

- les équipes d'enseignants responsables de ces enseignements dépensent une grande énergie et font souvent preuve de beaucoup d'imagination. Les étudiants, dès lors qu'ils ont dépassé le cap du premier cycle, sont très motivés et très demandeurs. On s'étonne alors que les réalisations semblent si modestes.

3 - Des initiatives intéressantes

Des initiatives très intéressantes ont cependant pu être mises en valeur lors des évaluations menées par le Comité.

A *l'université Bordeaux II* le DLVP (Département de langues vivantes pratiques) utilise des méthodes très diversifiées : outre des cours, ce département offre des possibilités de perfectionnement dans un centre de langues, le SAPAG (Service d'apprentissage et de perfectionnement en autonomie guidée), ouvert 53 heures par semaine à ses 600 abonnés, étudiants et enseignants des trois universités bordelaises. Il a lancé depuis 1990 VIFAX, système multimédia de formation à la compréhension par des exercices quotidiens envoyés par fax à partir des informations télévisées anglaises ou américaines. Le DLVP offre aussi ses services aux enseignants chercheurs pour des traductions scientifiques.

A Strasbourg, c'est à partir du pôle européen que s'est développé un centre de ressources en langues vivantes, animé par 7 enseignants, au service des trois universités. Son objectif est de développer progressivement, dans les différentes filières, des formations de langues prenant en compte les facteurs individuels dans l'apprentissage et privilégiant une autoformation guidée. L'articulation entre l'étude de la langue et celle de la discipline conduit à l'usage d'une langue étrangère dans l'étude de la discipline : chaque année une filière est engagée dans chaque université. L'anglais prédomine largement. La part de *l'Université Louis Pasteur-Strasbourg I* dans ce programme est prépondérante : 680 étudiants

de Strasbourg I (sur 18 000), 137 de Strasbourg II (sur 13 000) et 20 de Strasbourg III (sur 8800).

Le financement est assuré pour moitié par le pôle européen et pour moitié par l'université. L'équipe enseignante joue un rôle de conception et d'organisation générale. Les étudiants de deuxième cycle passent en moyenne 2 heures par semaine dans des ateliers de travail où ils utilisent des laboratoires de langues, des équipements informatiques, du matériel écrit et audiovisuel, sous la conduite de moniteurs recrutés en maîtrise ou DEA et sous la responsabilité d'un enseignant. Une expérience limitée, de même nature, est lancée pour 300 étudiants en première année de DEUG.

Cependant, pour la grande majorité des étudiants qui n'ont pas la chance de bénéficier de ces nouvelles dispositions, l'enseignement des langues est réalisé de façon plus classique et restreinte : l'obstacle majeur est la capacité très insuffisante des laboratoires de langue.

Une autre structuration est celle mise en oeuvre par *l'université Paul Sabatier - Toulouse III*, établissement très important, à dominante scientifique et médicale, qui a créé en son sein une UFR spécialisée dans les enseignements de langues vivantes. L'UFR dispense ses enseignements à 4 200 étudiants ; elle offre quatre langues (anglais, espagnol, allemand et russe) et deux diplômes d'université : l'un, le DULAP, d'anglais pratique, l'autre, le DULS, de langue scientifique dans les quatre langues précitées. L'encadrement est assuré par un professeur, 6 maîtres de conférences et 15 enseignants du second degré. L'UFR de langues adapte ses enseignements aux besoins des autres UFR et filières et développe deux axes de recherche, l'un sur l'apprentissage des langues en autonomie, l'autre sur l'apport de la vidéo dans la maîtrise de la langue.

Le fait d'avoir accordé le statut d'UFR à ce qui n'aurait pu être qu'un service commun, manifeste l'intérêt que l'université porte à l'enseignement des langues. D'autre part, ce statut a permis le recrutement d'un noyau d'enseignants du supérieur.

On pourrait aussi évoquer de nombreuses autres recherches de solutions expérimentales, plus ou moins étendues et intéressantes.

4 - Les questions qui se posent

Pour ce qui est des contenus d'enseignement, il est important de bien définir, pour chaque niveau et chaque filière, les objectifs poursuivis : recherche-t-on la maîtrise d'une langue courante et véhiculaire, l'acquisition d'un vocabulaire scientifique dans un champ déterminé, une ouverture culturelle ? Il faut aussi distinguer ce qui relève des besoins du premier cycle, avec ses lourds effectifs, des attentes des filières de deuxième et troisième cycles.

Pour la validation de ces enseignements, faut-il se contenter de la validation interne telle qu'elle existe actuellement (acquisition d'un module obligatoire ou d'un certain nombre de points) ou recourir à un diplôme national qui ne serait pas de type traditionnel ?

L'insuffisance des moyens dont disposent ces enseignements est, dans la plupart des cas, notoire. Comment quantifier et arbitrer, dans l'effort à accomplir, la part de l'Etat et celle des établissements ?

Concernant les méthodes et l'organisation de ces enseignements, d'autres questions viennent aussi à l'esprit :

- Les projets ne pourraient-ils trouver leur place dans le cadre contractuel liant Etat et établissement, sur le moyen terme ?

- Au sein des établissements, lorsque la mise en oeuvre des enseignements de langues vivantes est dispersée au sein de chacune des composantes, le résultat obtenu est une réponse minimale, le plus souvent dans de mauvaises conditions, à l'obligation réglementaire. La formule d'un service commun n'est-elle pas plus apte à mieux structurer, coordonner et apporter les appuis logistiques nécessaires ?

- Le domaine d'enseignement ici considéré demande une didactique particulière, s'appuyant sur une réelle recherche pédagogique. Or ce secteur est tout à fait délaissé par la formation des linguistes spécialistes, alors que les besoins sont considérables. Les sections compétentes du CNU ne devraient-elles pas développer une stratégie nouvelle ?

- Au niveau des établissements, ne devrait-on pas faire en sorte que les vacataires soient mieux encadrés et que l'activité pédagogique et scientifique soit, au moins dans les universités multidisciplinaires, définie avec le soutien des spécialistes de la discipline ?

V - Les magistères

Le Comité a jugé intéressant de s'interroger sur le devenir des magistères à un moment où les contraintes liées à l'enseignement supérieur de masse doivent se concilier avec les exigences de qualité et d'excellence qui guident les universités. L'histoire courte mais mouvementée des magistères et l'ambiguïté de leur statut dans l'offre de formation témoignent de la difficulté d'y parvenir.

1 - Historique des magistères

Née en 1985 d'une décision de M. Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Education nationale, la création de nouvelles filières universitaires de 3 ans, commençant à bac + 2 et portant le nom de "magistère", est concrétisée par un "appel d'offre pour la constitution de magistères" adressé aux présidents d'université le 15 mars 1985.

Professionnalisation, formation à la recherche et par la recherche, multidisciplinarité équilibrée, tels sont les objectifs de ce cursus qui privilégie l'excellence.

L'une des caractéristiques essentielles de ce nouveau diplôme est la volonté affirmée de sélection, correspondant au principe d'"élitisme républicain" énoncé par le Ministre dans un discours prononcé à Lyon le 18 février 1985 et annonçant la naissance des magistères.

Cette réhabilitation de la sélection dans l'université, "compétition ouverte où chacun a sa chance, entre candidats motivés par une bonne information" a la faveur de différents cercles, tels que l'Association pour la Qualité de la Science Française ou encore les Écoles Normales Supérieures. Ceux-ci considèrent comme une nécessité la création au sein des universités, notamment en second cycle, de diplômes sélectifs, aboutissement d'un parcours intensif. Il s'agit d'offrir aux universités, en même temps qu'un public d'étudiants homogènes, motivés et de bonne qualité, de nature à remotiver les universitaires, des diplômes à bac +5, très demandés sur le marché du travail et seuls susceptibles de concurrencer les diplômes des grandes écoles.

Le magistère n'est ni un diplôme d'État, ni un diplôme habilité : c'est un diplôme d'université ayant reçu l'accréditation du ministère de l'Éducation nationale, ce qui ne garantit aucune protection juridique du titre et peut autoriser toutes les dérives et l'appropriation abusive du label. Dans les faits, le titre a été virtuellement protégé, dans un premier temps, par le contrôle exercé par l'État au travers de la distribution des moyens ; ultérieurement, les responsables des magistères constitués en association (Assemblée Générale des Responsables de Magistères) se sont dotés d'une charte réaffirmant les principes contenus dans le texte fondateur et appelant à la création d'une Commission Nationale du Titre.

Le développement des magistères, amorcé en 1985, marque une pause à partir de 1989 : les accréditations ne sont plus délivrées et les moyens qui leur étaient affectés jusqu'alors directement par l'État, sont d'abord confondus dans la dotation globale de l'université, puis supprimés : la survie des magistères ne tient plus, dès lors, qu'à la volonté des universités de les maintenir. Malgré une certaine capacité d'auto-financement, rendue possible par la perception autorisée de droits d'inscriptions spécifiques, il ne fait pas de doute que, sans le soutien des universités, les magistères n'auraient pas survécu dans une proportion aussi remarquable.

Depuis 1994, bien que l'on ait réintégré les effectifs des magistères dans le calcul de la dotation de fonctionnement de l'université - ce qui témoigne d'une attitude nouvelle du ministère à l'égard des magistères - le flou réglementaire demeure : le système des accréditations reste en sommeil. Cependant, cette prise en charge financière automatique, qui ne concerne qu'une minorité de diplômes d'université (certains autres pouvant bénéficier d'un financement prévu dans le contrat État-Université), atteste du statut particulier des magistères au sein de l'offre de formations.

2 - Méthodologie du Comité

La première étape a consisté à recueillir des informations sur les magistères et à établir une liste fiable et précise de l'existant, travail rendu difficile par l'absence de structure ou d'interlocuteur ministériel en charge de ces formations.

Seule l'Assemblée Générale des Responsables de Magistères paraissait disposer d'une information actualisée et exhaustive, mais les contacts noués avec son directeur ont rapidement fait apparaître que c'était loin d'être le cas : la liste

des magistères dressée par l'association, telle qu'elle a été communiquée au CNE, s'est révélée périmée.

Cette rencontre a cependant permis de nourrir la réflexion du Comité et d'apporter un éclairage précieux sur la situation des magistères, notamment sur les problèmes posés par la non reconnaissance du diplôme par l'Etat.

Le seule vision d'ensemble concernant les magistères datait de 1989 : à l'époque, le ministère, qui s'interrogeait sur la nécessité de les pérenniser, avait commandé une étude sur les magistères ; ce rapport, dont les conclusions n'ont jamais été publiées, dresse un état des lieux de ces formations quatre ans après leur création, mais l'exercice diffère sensiblement de celui conduit par le CNE aujourd'hui, à la fois dans l'objectif et dans la méthode.

Dans un premier temps, le CNE a mené une enquête exhaustive auprès des responsables de magistères, sous la forme d'un questionnaire détaillé et d'une enquête anonyme auprès des étudiants de deuxième année, ce qui a permis de rassembler une information riche et éclairante.

Dans un deuxième temps, sur la base des résultats de cette enquête, le Comité a décidé de procéder à une évaluation par sondage pour déterminer de quelle manière ces formations avaient répondu aux objectifs définis par l'appel d'offres de 1985.

Ce sondage repose sur un échantillon, sélectionné parmi les 52 réponses parvenues au Comité, qui tient compte des équilibres disciplinaires et géographiques, ainsi que des délais écoulés depuis l'évaluation de l'université concernée.

Les 11 magistères choisis vont faire l'objet d'une expertise approfondie et comparative, s'appuyant sur une analyse multi-critères. L'objectif est de pouvoir comparer la qualité des magistères au regard des trois objectifs qui leur ont été fixés, lors de leur création, par l'appel d'offre de la Direction des enseignements supérieurs, lancé le 15 mars 1985 (cf supra).

Dans le même temps, le Comité a jugé nécessaire, pour nourrir sa réflexion, de rencontrer un certain nombre de personnalités ayant participé à la gestation des magistères. Il a aussi souhaité entendre les directeurs des ENS pour des raisons qui tiennent autant à l'histoire des magistères et au rôle spécifique que les ENS ont joué dans la création de ces diplômes qu'à la spécificité, largement confirmée par les résultats de l'enquête, des magistères organisés au sein de ces écoles.

3 - L'état des lieux en 1995

Les implantations

Les magistères existant en 1995 seraient au nombre de 62. Il existait 67 magistères en 1989. Depuis lors, 2 magistères se sont créés sans accréditation et 7 ont disparu ou sont en cours de disparition ou de transformation.

La répartition géographique privilégie Paris et l'Ile-de-France, et les grands centres universitaires de l'Est et du Sud-Est de la France : en cela, la localisation des magistères épouse celle des grands pôles universitaires.

Les étudiants

L'évolution des effectifs des magistères depuis leur création a suivi une courbe ascendante, ralentie, mais non inversée, depuis 1989. La plupart des promotions de magistères ont un effectif inférieur à 30 étudiants ; les gros effectifs concernent, pour l'essentiel, les magistères organisés dans les ENS. Le recrutement des magistères est essentiellement local, mais les magistères parisiens attirent davantage d'étudiants d'une provenance éloignée que les magistères provinciaux .

L'étude des parcours antérieurs des étudiants admis en première année de magistère révèle une prédominance des titulaires du baccalauréat C, une proportion de mention "bien" et "très bien" à cet examen supérieure aux moyennes nationales et une majorité de titulaires du DEUG.

L'organisation de la formation

Le magistère couvre un champ "bac + 2 à bac + 5" sur un créneau mixte, alliant des enseignements fondamentaux, reposant sur une formation par la recherche, et des enseignements à finalité professionnelle faisant appel à de nombreux intervenants extérieurs.

Les résultats de l'enquête permettent d'esquisser une classification des magistères par familles, en tenant compte de deux critères : le regroupement disciplinaire et la dominante recherche ou professionnalisation. Le projet initial du magistère reposait sur l'idée de conjuguer professionnalisation et recherche. Dans les faits, la synthèse ne s'est que très rarement réalisée. Il existe des magistères orientés vers la recherche et des magistères professionnalisés. Cette dualité, qui constitue une dérive par rapport à la philosophie fondatrice des magistères, est le reflet d'un système de formation où professionnalisation et recherche correspondent à deux parcours distincts. 90,68 % des étudiants des magistères scientifiques choisissent de s'inscrire à un DEA alors que la proportion n'est que de 30,84% chez les étudiants des magistères tertiaires, lesquels privilégient massivement le DESS. Ces choix de troisièmes cycles illustrent le double couplage tertiaire/professionnalisation et secondaire/recherche.

Si les magistères des ENS et certains magistères de sciences exactes fondamentales des grands sites scientifiques ont affiché comme finalité première la formation à la recherche, la plupart des autres magistères scientifiques se sont fixé comme objectif la formation de professionnels, la recherche n'intervenant que comme moyen de formation et non comme finalité. En réalité, le choix d'un parcours orienté vers la recherche est dominant : la concurrence des écoles d'ingénieurs et du titre qu'elles délivrent, subie par certains magistères scientifiques (leurs effectifs de troisième année diminuent et les étudiants intègrent une école d'ingénieurs après deux années de magistère) constitue peut-être une des explications de la distortion constatée entre les objectifs énoncés et les faits.

Bien que les textes fondateurs aient insisté sur la nécessité d'une liaison claire entre magistères et diplômes nationaux, trois cas de figure bien différents peuvent être identifiés :

- les magistères qui sont en fait un cursus classique (licence, maîtrise) où les étudiants ont fait l'objet d'une sélection ;

- les magistères qui se démarquent complètement des formations existantes ;

- les magistères qui ajoutent aux enseignements du cursus classique des compléments différenciés.

Si la part des enseignements spécifiques aux magistères révèle une certaine autonomie d'organisation par rapport aux cursus classiques, on remarque néanmoins que les forts pourcentages d'inscrits à un diplôme national tendent à contredire cette observation. Comment cette articulation peut-elle être compatible avec des contenus pédagogiques éloignés des schémas nationaux ?

On observe aussi que la majorité des magistères s'appuient sur des équipes de recherche reconnues, que l'admission sur dossier et entretien est la procédure de sélection la plus fréquente et que, dans la plupart des magistères, les volumes d'enseignement se situent entre 1500 et 2000 heures.

Les relations avec les milieux professionnels

Les magistères n'ont pas encore noué des liens suffisants avec les entreprises. En effet, si la durée moyenne de stages pendant le cursus s'établit entre 20 et 29 semaines, il est singulier de constater qu'une partie non négligeable des magistères tertiaires professionnalisés font une place très faible à la participation d'intervenants extérieurs et que l'insertion professionnelle des diplômés paraît mal connue des responsables de magistères : c'est souvent l'affaire des associations d'anciens élèves, institutions qui jouent un plus grand rôle dans les magistères tertiaires que dans les magistères scientifiques.

Les magistères organisés dans les ENS

Initialement créés à l'intention des universités, les magistères s'implantent progressivement, de 1986 à 1988, dans les Ecoles Normales Supérieures qui les organisent en collaboration avec une ou plusieurs université(s). Les ENS ne délivrant en propre aucun diplôme, les normaliens sont tenus d'acquérir les diplômes du second cycle universitaire pour présenter l'agrégation et s'engager dans des études doctorales.

Le magistère répondant, mieux que les seconds cycles universitaires nationaux, aux exigences d'excellence requises des normaliens, les ENS ont fait des magistères les pièces maîtresses de leur dispositif pédagogique. Mais ce phénomène ne concerne que les ENS scientifiques : il conviendrait de s'interroger sur les raisons de l'absence de magistères dans les ENS littéraires.

Les magistères accueillant des normaliens doivent également recruter des étudiants issus des universités, après une sélection rigoureuse nécessaire à la garantie de l'homogénéité du groupe : cette deuxième catégorie est parfois sous-représentée, sous le prétexte d'une insuffisance de niveau des postulants.

Dans certaines disciplines, telles que les mathématiques et la physique fondamentale, la "récupération" des magistères comme filières propres des ENS s'inscrit dans les faits.

L'existence, dans certaines universités, de magistères sur un même créneau disciplinaire que celui du magistère organisé conjointement avec l'ENS renforce l'idée d'une hiérarchie implicite entre les publics accueillis par ces différents magistères. C'est d'ailleurs la critique formulée par les non normaliens dans le sondage que le CNE a réalisé auprès des étudiants de deuxième année de magistère.

Les résultats de l'enquête permettent de dégager quelques traits communs spécifiques aux magistères organisés dans les ENS, qui sont tous des magistères scientifiques à forte orientation recherche :

- des effectifs en moyenne plus élevés que dans les autres magistères ;
- un recrutement national ;
- une concentration de bacheliers ayant obtenu une mention bien ou très bien ;
- une articulation très forte avec les diplômes nationaux ;
- l'existence de cursus accélérés regroupant les enseignements de licence et de maîtrise sur un an et demi ;
- un souci très peu affirmé de l'insertion professionnelle.

4 - Conclusions provisoires

L'évaluation n'étant pas encore parvenue à son terme, il serait imprudent de donner une conclusion définitive. Néanmoins, à cette étape, il est possible de faire quelques premières observations :

- La nature juridique du magistère pose problème.

L'accréditation est une notion ambiguë qui inscrit le magistère dans une catégorie juridique incertaine, intermédiaire entre le diplôme d'université dont il présente l'essentiel des caractéristiques et le diplôme habilité, si l'on considère que l'accréditation était conçue, au départ, comme une reconnaissance de l'État entraînant l'attribution de moyens.

La clarification du statut juridique du magistère pourrait constituer l'une des recommandations du CNE.

Si l'on demeure dans l'esprit des fondateurs du magistère, qui voulaient sortir du carcan des diplômes nationaux, on s'en tient à la notion de diplôme d'université. Mais cette situation, qui n'offre aucune garantie juridique, peut autoriser des dérives et l'appropriation abusive du titre non protégé par un texte.

- Les niveaux de professionnalisation sont très inégaux.

Malgré les objectifs de professionnalisation de haut niveau affichés par bon nombre de magistères, les liens entre magistères et monde professionnel sont encore souvent trop ténus : cette relative méconnaissance mutuelle est sans doute imputable à la jeunesse des magistères et à leur absence de lisibilité au sein des offres de formation. Mais elle est aussi révélatrice de la persistance d'une attitude d'ignorance entre le monde universitaire et celui de l'entreprise. Il est également évident que l'ambiguïté de leur statut et certaines incohérences politiques ont desservi l'image des magistères auprès des entreprises.

VI - La politique documentaire des établissements d'enseignement supérieur

La loi du 26 janvier 1984 a, pour la première fois, assigné des missions à caractère documentaire à l'enseignement supérieur : la diffusion de la culture et de l'information scientifique et technique (article 4), ainsi que la conservation et l'enrichissement des collections confiées aux établissements (article 7). Elle prévoyait la création de services communs, en particulier pour " l'organisation des bibliothèques et des centres de documentation " et faisait de la documentation un élément de coopération entre universités, ainsi que d'insertion dans le cadre régional.

Le Comité National d'Evaluation a donc examiné cet aspect dans tous ses rapports sur les établissements. Mais, au moment où il entame la procédure du retour dans les établissements déjà évalués une première fois, et en complément de la réflexion sur les indicateurs d'évaluation menée en 1994 avec la Conférence des présidents d'université, le Comité a souhaité mettre à jour la méthodologie d'évaluation concernant la politique documentaire des établissements d'enseignement supérieur.

En effet, il a fallu un long délai pour fixer le cadre réglementaire applicable à la documentation *. En outre, la loi de 1984 elle-même n'a été mise en oeuvre que très progressivement. Il sera désormais plus aisé d'évaluer de façon rigoureuse la manière dont les établissements se sont saisis des moyens institutionnels mis à leur disposition pour constituer un ensemble cohérent.

Sur le fond, le Comité est convaincu que la qualité de l'enseignement supérieur est étroitement liée aux ressources documentaires mises en oeuvre, au point que l'on pourrait dire qu'*il n'est pas d'université sans bibliothèque de qualité*. Ce n'est pas seulement affaire de financements extérieurs, mais aussi de prise de conscience de la part des différents acteurs locaux et de volonté politique : les études de cas montreront quels résultats concrets ont produit les plans de développement adoptés depuis 1988 pour remédier aux insuffisances des bibliothèques universitaires françaises en matière de crédits d'acquisition, de locaux, d'effectifs, d'horaires d'ouverture ou de moyens informatiques *.

* Décret n° 85-694 du 4 juillet 1985 sur les services communs de la documentation des établissements d'enseignement supérieur relevant du ministère de l'Éducation nationale, *J.O.* du 11 juillet 1985, modifié par le décret n° 91-320 du 27 mars 1991, *J.O.* du 29 mars 1991 ; décret n° 91-321 du 27 mars 1991 relatif à l'organisation des services de la documentation des établissements d'enseignement supérieur des académies de Paris, Créteil et Versailles relevant du ministère de l'Éducation nationale, *J.O.* du 29 mars 1991 ; décret n° 92-45 du 15 janvier 1992 portant organisation de la bibliothèque nationale et universitaire de Strasbourg et relatif aux services de la documentation des universités de Strasbourg, *J.O.* du 17 janvier 1992.

* Relevées notamment dans le rapport de la Commission présidée par le professeur André Miquel (Les bibliothèques universitaires : rapport au ministre d'Etat, ministre de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, Paris, La Documentation française, 1989).

Une attention particulière sera portée aux sites délocalisés car, parmi les investissements lourds nécessaires au bon développement d'une formation supérieure, ceux qui concernent les bibliothèques risquent d'être les plus sous-estimés. Au-delà de l'affectation de locaux adaptés et évolutifs, un effort d'acquisitions prolongé sur des années est nécessaire pour atteindre la taille de collections convenable. Leur coût de constitution et d'entretien est disproportionné pour des sites à effectifs restreints, sauf s'ils parviennent à s'appuyer sur des équipements préexistants.

1 - Etat du travail

Pour orienter sa réflexion, le Comité a procédé à l'audition de différentes personnalités, puis un groupe de travail a été composé (voir en annexe). Le groupe de travail a examiné successivement les indicateurs techniques et les indicateurs institutionnels à prendre en compte lors des évaluations, avant de s'interroger sur la mesure des interactions entre la documentation et ses partenaires, tant à l'intérieur de l'université (enseignement, recherche) qu'à l'extérieur (usagers externes, réseaux locaux et nationaux).

2 - Indicateurs techniques

L'expression " indicateurs techniques " recouvre les éléments statistiques permettant de décrire les ressources budgétaires et en personnels affectées à la documentation, les collections, les surfaces occupées, les types de services offerts et les niveaux d'activité correspondants. Au delà des bibliothèques universitaires centrales, qui sont depuis longtemps l'objet d'un suivi statistique détaillé, c'est l'ensemble des bibliothèques de l'établissement qui sera engagé.

Cet objectif se heurte à de nombreuses difficultés méthodologiques et pratiques : la notion même de bibliothèque recouvre des réalités extrêmement diverses. Il s'agit surtout de voir si, conformément aux objectifs assignés par les décrets de 1985 et 1991, un établissement dispose d'une connaissance d'ensemble satisfaisante de ses ressources documentaires, condition minimale pour l'élaboration d'une politique.

3 - Indicateurs institutionnels

Les " indicateurs institutionnels " relèvent, eux, d'une approche qualitative qui s'attachera en premier lieu à l'examen des statuts votés en application des décrets et au fonctionnement des instances dont ils prévoient la création. Il s'agit de mesurer le degré d'intérêt que l'institution (ses responsables, mais aussi ses usagers) porte aux questions documentaires, comment elle en fixe les orientations générales et vérifie que les objectifs assignés sont atteints.

Outre le fonctionnement quotidien, la conception et la mise en oeuvre des projets de l'établissement (contrats de recherche et d'établissement, programme Université 2 000) doivent particulièrement retenir l'attention des évaluateurs : présence ou absence des responsables de la documentation dans les équipes chargées de les définir, prise en compte systématique ou non des besoins documentaires dans l'estimation des ressources nécessaires pour mener à bien

une action, caractère plus ou moins global des schémas d'informatisation, degré de priorité des bibliothèques dans les programmes de construction, politique des personnels, etc.

Enfin, les relations entre les différents établissements présents sur un même site géographique sont un volet indispensable de l'évaluation institutionnelle. Dotées d'un cadre réglementaire spécifique (les " services inter-établissement de coopération documentaire "), elles peuvent être très diverses suivant que la gestion des moyens documentaires est assurée par la structure commune ou que cette dernière n'a qu'un rôle de coordination. Le cas de la région parisienne est encore différent, puisque la gestion de la documentation y relève à la fois de structures universitaires et inter-universitaires.

4 - Indicateurs relatifs aux interactions de la documentation avec ses partenaires

Les auditions ont souligné l'importance de la formation des étudiants de premier cycle à la recherche documentaire pour le succès de leurs études et attiré l'attention sur les modifications probables de leurs attentes, au sortir d'établissements secondaires dans lesquels le rôle des CDI s'est considérablement développé ces dernières années. La prise en compte de ces besoins dans les programmes d'enseignement, selon des modalités qui peuvent être variées, doit être examinée.

En matière de recherche, il en va de même de la formation des étudiants de troisième cycle, ainsi que de l'intégration des besoins documentaires dans les projets de création de DEA ou d'écoles doctorales. D'une manière générale, il s'agira de vérifier si, parmi les moyens affectés à la politique de recherche, la documentation n'est pas négligée, au risque de compromettre son bon développement. Dans le cas, fréquent, où l'établissement travaille en liaison avec les organismes nationaux de recherche, les aspects documentaires éventuels de cette coopération seront étudiés.

L'implication croissante des collectivités territoriales dans le développement de l'enseignement supérieur conduit à faire le bilan des relations avec les autres structures documentaires locales, ne serait-ce que sous l'angle de l'accueil de publics extérieurs dans les bibliothèques universitaires ou de l'utilisation, quelquefois institutionnalisée (en particulier dans le cas de certaines créations d'antennes universitaires), de bibliothèques municipales par les étudiants et les enseignants.

Parmi les aspects positifs de la situation des bibliothèques de l'enseignement supérieur français, on relève souvent le développement des réseaux de signalement et d'accès aux documents qui permettent à la fois des économies de moyens (catalogage partagé) et offrent aux utilisateurs la possibilité de recourir à des collections éloignées. Cet élément sera à considérer lors des évaluations, d'autant que la croissance accélérée du rôle des réseaux d'information, en particulier dans les milieux de la recherche, comporte par essence une forte composante documentaire et implique une mutation des services offerts aujourd'hui.

Le questionnaire d'évaluation établi par le groupe de travail va être adressé aux établissements en cours d'évaluation, en particulier à tous ceux du site lyonnais, ce qui permettra d'étudier les relations au sein d'un ensemble d'établissements. Au vu des informations et des analyses retournées par les établissements dans le rapport d'évaluation interne, le groupe de travail s'efforcera, à l'automne 1995, d'établir un guide de l'expertise et de définir des critères d'évaluation.

A l'issue d'une première série d'évaluations, le Comité devra valider la méthodologie expérimentée. Il souhaiterait aussi dégager des éléments de référence, en s'appuyant à la fois sur l'analyse d'entreprises réussies et celle de situations marquées par des retards ou des dysfonctionnements. Il se propose enfin d'élargir sa perspective par des comparaisons prises à l'extérieur du milieu universitaire français (universités étrangères, services administratifs, industrie,...). Le recensement qui en découlera aura moins pour but d'établir un état des lieux que, selon la perspective constante du Comité, de favoriser les évolutions souhaitables.

VII - Autres travaux en cours

1 - Evaluation de la chimie

Au cours des évaluations d'établissements, le Comité a pu repérer un certain nombre de préoccupations qui concernent une discipline ou un groupe de disciplines. Cette constatation l'a conduit à procéder à des évaluations de type transversal. Trois évaluations de ce type ont déjà été menées à terme et ont conduit à la publication de rapports : "La géographie dans les universités françaises" (mai 1989), "Les sciences de l'information et de la communication" (mars 1993) et "L'odontologie" (novembre 1994).

En 1995, le Comité a décidé d'entreprendre une évaluation disciplinaire nouvelle, celle de la chimie. Il s'agit là d'un travail qui présente une autre dimension, puisque la chimie recouvre un très vaste domaine aux contours mal définis.

Par ailleurs, la formation des chimistes en France concerne des établissements d'enseignement supérieur de nature différente : universités d'une part, écoles d'ingénieurs d'autre part.

La première préoccupation du Comité a été de délimiter avec l'aide d'un certain nombre de spécialistes le champ de l'évaluation, ce qui n'était pas la partie la plus facile du travail. Il a constaté qu'il n'était pas possible de procéder à une évaluation exhaustive de la chimie, en raison à l'importance du nombre de sous-secteurs et des nombreuses interactions avec d'autres disciplines majeures comme la biologie ou la physique, avec l'ingénierie ou encore les secteurs industriels (agro-alimentaire, pharmacie, pétrole ...).

L'évaluation portera principalement sur la formation doctorale dans les universités et sur la formation des ingénieurs dans les écoles de chimie, avec une

attention particulière portée sur le devenir des diplômés. En outre, une partie du rapport devrait situer la chimie française par rapport au contexte international.

Il est apparu utile de conserver dans le travail d'évaluation la dualité des formations offertes par les universités et les écoles plutôt que de s'intéresser à un seul type de formation, l'idée étant de privilégier le domaine technologique et les formations qui conduisent aux carrières de l'industrie et de la recherche.

Pour cette évaluation, le Comité devait réfléchir à une méthodologie nouvelle et adaptée. La première partie de l'étude a consisté à faire un recensement des établissements concernés : 45 universités et 24 écoles ont ainsi été dénombrées, pour lesquelles il a été convenu de recueillir un certain nombre de données quantitatives, homogènes et actualisées.

La phase suivante de l'évaluation devrait être plus qualitative. Il a été décidé de choisir 16 établissements répartis au sein de 8 pôles géographiques (1 université et 1 école par pôle), de manière à couvrir l'ensemble du territoire, pour lesquels l'analyse sera menée de manière plus approfondie. La volonté du Comité a été de prendre en compte des établissements de nature et de taille différentes.

Parmi les grandes écoles de chimie et de génie chimique, 17 se sont regroupées au sein de la Fédération Gay-Lussac. Cette association constitue une instance de concertation entre le dispositif de formation supérieure, la profession et les sociétés savantes de chimie, qui n'a aucun équivalent en France dans d'autres secteurs scientifiques.

La dernière étape de l'évaluation, après une synthèse des rapports des experts par établissement, devrait permettre de répondre à des questions qui concernent :

- les conditions d'entrée dans les écoles, celles du recrutement au niveau DEA dans les universités, les critères de sélection à l'entrée en DEA ;
- la formation au sein des établissements : la part de la formation théorique et de la formation pratique ; l'importance du travail en laboratoire ; le volume réservé aux matières non scientifiques ; les moyens des établissements ;
- les relations entre établissements et les relations internationales de chaque établissement ; les échanges d'étudiants effectuant des séjours prolongés à l'étranger ;
- la recherche : importance de la recherche dans les écoles ; quels laboratoires accueillent les stagiaires de DEA ;
- les débouchés : quel avenir professionnel pour les ingénieurs chimistes ? Quelle évolution apparaît pour l'emploi des docteurs ?
- les coûts des formations : peut-on comparer le coût de la formation d'un ingénieur et celle d'un docteur ?

2 - Evaluation des IUFM

La formation des maîtres est une question qui a régulièrement retenu l'attention du Comité. Dans ses deux précédents rapports de fin de mandat, il s'est penché sur "l'organisation des préparations aux concours du CAPES et de l'agrégation dans les universités" (Priorités pour l'université, 1985-1989) et, "à propos de la formation des maîtres", sur "les missions des universités et leurs relations avec les IUFM" (Universités : la recherche des équilibres - 1989-1993).

Si elle n'épuise pas toute la problématique de la formation des maîtres, la création, en 1990, des IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres) représente un changement essentiel, qui a d'ailleurs suscité une vive polémique. Très vite, les IUFM ont fait l'objet d'un grand nombre de rapports et des études sont actuellement en cours, menées par l'Inspection générale de l'Éducation nationale, la Cour des Comptes (sur l'administration et la gestion des moyens) et l'Observatoire des coûts.

Dès 1991, il avait été demandé au CNE d'évaluer les trois IUFM expérimentaux, au terme de leur première année de fonctionnement. Mais cette évaluation n'aurait pas eu de sens, dès lors que la généralisation de l'expérience était déjà décidée avec l'ouverture programmée d'une vingtaine d'établissements à la rentrée suivante.

En 1993, l'implantation des IUFM était encore trop récente pour qu'un véritable bilan soit effectué et le Comité s'en est tenu à une première analyse des éléments collectés au cours des évaluations d'universités, "mesurant l'impact de la création des IUFM sur les universités et relevant quelques-uns des problèmes encore à résoudre en matière de formation des maîtres".

Aujourd'hui, le recul est suffisant pour que le Comité puisse entreprendre l'évaluation transversale des IUFM, demandée en 1994 par la Conférence des Directeurs.

Pour établir un état des lieux, le Comité s'est appuyé sur des auditions, l'analyse des textes réglementaires et une recherche documentaire. Il est apparu nécessaire de procéder à l'évaluation individuelle d'établissements et, pour une première phase expérimentale, trois IUFM ont été retenus : ceux de Caen, Grenoble et Lyon.

La méthodologie est en cours d'élaboration. Le Secrétariat général du Comité a préparé, avec le bureau de la Conférence des Directeurs, un questionnaire spécifique, destiné à servir de guide aux établissements dans la préparation de leur rapport "d'évaluation interne" pour le CNE. Les principaux partenaires des IUFM - Inspection générale, universités et rectorat - seront également sollicités.

Les étapes de l'évaluation seront les mêmes que pour les évaluations d'universités. Entreprises en mai 1995, les trois évaluations devraient s'achever au printemps 1996.

Au vu de cette expérimentation, le Comité pourra alors valider une méthodologie, décider des modalités de l'évaluation transversale et préparer une réflexion générale qui permette d'envisager les principales questions qui se posent à propos des IUFM et, plus largement, de la politique nationale de formation des maîtres : qu'il s'agisse de la recherche (sciences de l'éducation et didactique des disciplines), du recrutement des enseignants des IUFM, des relations avec les universités, des stages et de la formation pratique, des relations avec les établissements d'enseignement, tant publics que privés, ou des différents modes de recrutement des étudiants.

3 - Evaluation des politiques d'établissement en matière de recherche

Le CNE a, depuis plusieurs années, travaillé en liaison avec le CNER (Comité National d'Evaluation de la Recherche) au cours de contacts réguliers et fructueux.

Le décret du 9 mai 1989 relatif au Comité National d'Evaluation de la Recherche précise : "Lorsqu'elles concernent les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, les interventions du Comité national sont effectuées en liaison avec le Comité National d'Evaluation des EPCSCP (Etablissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel) régi par le décret du 21 février 1985."

Il a paru bon aux deux présidents et aux deux Comités, dès 1994, d'entreprendre ensemble une analyse des relations entre les établissements d'enseignement supérieur et les organismes nationaux de la recherche scientifique et technique et de réaliser une étude de la politique de la recherche conduite dans chaque établissement, en fonction des orientations des organismes de la recherche et, naturellement, de celles du ministère chargé de la recherche.

Cette étude repose sur une triple approche :

- l'analyse de la politique scientifique mise en oeuvre au niveau national et son exécution dans les établissements ;
- l'analyse de la politique d'établissement mise en place dans les universités ;
- la traduction des orientations scientifiques et techniques au travers de l'organisation interne et des financements des laboratoires de recherche, au sein des universités.

Il a été convenu de faire porter cette investigation sur le secteur des *sciences de la vie*, qui se prêtent tout particulièrement à une analyse de ce type : l'analyse devrait impliquer, outre les ministères concernés (Enseignement supérieur et Recherche, Santé, Industrie, Agriculture, Défense), plusieurs grands organismes publics de la recherche, (Commissariat à l'Energie Atomique, Centre National de la Recherche Scientifique, Institut National de la Recherche Agronomique, Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale) ainsi que 7 universités.

Un groupe de travail commun a été constitué, et il est prévu d'étendre, dans une deuxième étape, cette étude à d'autres disciplines et à d'autres établissements.

La recherche dans le domaine des sciences du vivant fait intervenir un très grand nombre d'opérateurs, puisqu'il faudrait également associer aux universités et aux organismes de la recherche un certain nombre de fondations et de grandes entreprises ; au financement public s'ajoutent des financements privés, en particulier provenant des associations caritatives dont le poids est important (de l'ordre de 600 à 700 MF, à comparer avec le financement des laboratoires du CNRS, qui est de 350 MF pour le fonctionnement par exemple).

Le contexte général est celui d'une faible coordination. Les relations sont, la plupart du temps, d'une nature bilatérale, alors que les actions menées concernent souvent plusieurs organismes. Cette faiblesse de la coordination peut

entraîner des redondances ou, au contraire, laisser des domaines entiers de recherche dans une situation incertaine.

Sur le plan national, seul le CNRS est réellement présent partout au côté des universités. L'INRA a une politique de site, héritage du passé et de la vocation finalisée de l'organisme. L'INSERM est, pour près de la moitié de son activité, implanté en Ile-de-France et sa répartition géographique est peu homogène. Au CEA, les sciences du vivant ne mobilisent qu'un effectif réduit, regroupé essentiellement à Saclay et à Grenoble. En revanche l'INSERM a une très forte implantation dans le milieu hospitalier, que le CNRS ne touche pratiquement pas.

Les modalités de collaboration sont très variables : le CNRS lui-même est très présent sur les campus universitaires, il a une grande variété d'unités propres, des unités mixtes de recherche et des unités associées. L'INSERM a créé des unités propres, plutôt installées dans les hôpitaux et qui accueillent des équipes universitaires.

Les modalités d'évaluation sont également très variables. Il existe, de ce point de vue, des cultures différentes d'une institution à l'autre (par exemple à l'INSERM, les unités ont une durée de vie prévue de 12 ans, avec une évaluation complète tous les 4 ans).

Les relations entre universités et CNRS apparaissent comme tout à fait essentielles dans le monde académique. Le CNRS et ses laboratoires participent très activement à la mise en place des écoles doctorales et les experts du CNRS, en liaison avec la Mission scientifique et technique du ministère chargé de l'enseignement supérieur, aux campagnes d'habilitation des DEA.

Les relations contractuelles sont de natures très diverses. Les contrats d'association recouvrent des collaborations multiples, impliquant un partage des locaux, des personnels, des budgets d'investissement ou de fonctionnement. Alors que le CNRS et l'INSERM privilégient dans leur coopération la qualité de la recherche, à l'INRA comme au CEA, la mise en commun d'intérêts ou d'objectifs socio-économiques, en fonction des sites, est également prise en compte.

Le foisonnement actuel pose de très nombreux problèmes pratiques. L'INSERM a ainsi décidé une politique nouvelle, celle des Instituts Fédératifs de Recherche. La mise en place d'un budget de moyens au ministère de la Santé devrait assurer une coordination plus grande. L'objectif essentiel des Instituts Fédératifs est de faire collaborer des unités appartenant à des organismes différents, mais voisines.

Le financement par les régions intervient également de plus en plus.

L'étude du Comité National d'Evaluation et du CNER implique d'évaluer l'incidence de la nature des relations entre les universités et les grands organismes sur les recherches réalisées dans le secteur des sciences de la vie, et, inversement, d'analyser l'impact de la politique de recherche des universités sur celles des grands organismes et sur la politique nationale.

Deux approches ont été retenues dans la méthodologie de l'étude :

Une analyse des textes en vigueur et des pratiques dans les administrations centrales et dans les grands organismes est en cours. Une enquête a été menée auprès des présidents d'universités, en impliquant chaque laboratoire ou institut.

Le groupe de travail a également fait appel à un certain nombre d'experts, qui rendront visite aux établissements. Des questions seront posées :

- au niveau de la présidence de chaque établissement, sur la définition de la politique de recherche et des formations doctorales : priorités stratégiques de l'université ; présence et rôle des représentants des grands organismes de la recherche ; présence et rôle des enseignants chercheurs dans les instances de décision des grands organismes ; fonctionnement des Conseils ;

- sur les modalités de mise en oeuvre de cette politique. Il s'agit de préciser la nature contractuelle des relations entre, d'une part universités et laboratoires, d'autre part organismes de recherche, et d'évaluer les avantages et les inconvénients de la contractualisation dans les différents domaines : définition des programmes et projets de recherche ; évaluation des projets, des équipes et des hommes ; politique contractuelle avec le ministère chargé de l'Enseignement supérieur ; financement global ; écoles doctorales.

- au sujet de la valorisation de la recherche, des liaisons avec l'industrie, de la productivité des laboratoires : insertion dans les réseaux internationaux de recherche, en particulier sur le plan européen.

Troisième partie :

**Deux défis majeurs
pour l'enseignement supérieur**

L'enseignement supérieur français est un système lourd et fragile à la fois, compte tenu de la multiplicité des structures existantes et des contraintes qui s'y exercent. Les universités représentent la part la plus "problématique" de cet ensemble : sources de prestige et de dynamisme, elles sont à ce titre convoitées par toutes les villes moyennes, mais leur efficacité est gravement contestée depuis que l'explosion des effectifs étudiants s'est accompagnée d'une aggravation des taux d'échecs en premier cycle. Plusieurs analyses ou rapports récents ont eu tendance à lier étroitement ces deux aspects.

Le Comité reconnaît que la question des implantations et celle du nombre constituent deux grands défis pour l'université d'aujourd'hui. Toutefois il a souhaité les examiner séparément : aucune solution ne peut relever d'un ordre mécanique de causes et de conséquences, sauf à engendrer de nouvelles difficultés.

I - Les universités et l'aménagement du territoire

En moins de dix années, une évolution très sensible s'est dessinée dans l'approche que le corps social a de l'université : auparavant méconnue, voire dédaignée, objet des critiques les plus sommaires, fauteuse des troubles juvéniles dont il fallait se prémunir en l'isolant sur des campus lointains, elle est désormais aux différents niveaux géographique, socio-politique et économique, l'objet d'enjeux et de sollicitations multiples. L'université, et plus largement les établissements d'enseignement supérieur, tels que les écoles et les instituts universitaires de technologie, sont-ils pour autant devenus des facteurs de l'aménagement du territoire ou des instruments que l'on pourrait prédéterminer à cette fin ?

Le Comité a traité de ces questions à plusieurs reprises dans ses précédents Rapports au Président de la République. Il les aborde au plus près du terrain dans tous les rapports d'évaluation d'établissements. Parvenu presque au terme de son "tour de France" des universités, il a jugé bon de rappeler ses positions - sachant que ses successeurs ne manqueront pas de prolonger et d'enrichir ces constats et ces analyses.

1 - Enseignement supérieur et territoire(s)

Il est indéniable que les universités sont un facteur essentiel de la structuration du territoire, et cela à différentes échelles.

A l'échelle de la ville, elles répondent de plus en plus à une demande sociale forte, ayant su affronter à la fois la croissance démographique, l'élargissement de l'accès au baccalauréat, la prolongation des études, en même temps qu'elles assurent de façon rapide et diverse la professionnalisation des formations, répondant ainsi à la demande économique. Dans une ville, le poids économique que l'université représente est souvent considérable. Elle est l'un des principaux employeurs.

La population étudiante génère toute une activité de services, elle est aussi le stimulant de l'animation culturelle et sportive. En terme d'espace, enfin, les agences d'urbanisme se sont saisies des nouvelles extensions, conséquence du schéma "Université 2000", pour intégrer les campus dans le maillage urbain, structurer les axes des transports en commun, ou ramener l'université au centre des villes.

Au niveau de la région, l'existence d'une ou plusieurs universités permet le développement de pôles de recherche et des transferts de technologie, bien que les régions les plus anciennement et les plus richement dotées en implantations universitaires aient le plus tardivement pris conscience des atouts dont elles disposaient. Toutes s'associent désormais, à l'exception encore de l'Ile-de-France, à la constitution de "pôles universitaires", dits "européens", dont la finalité est d'apporter une meilleure lisibilité des potentiels de formation et de recherche installés sur leur territoire.

Au plan national, le réseau des universités est déjà particulièrement dense et actif, même s'il est constitué d'établissements extrêmement différents de par leur histoire, leur taille, leurs capacités scientifiques.

Il convient néanmoins de nuancer cette approche, s'agissant des écoles et particulièrement des écoles d'ingénieurs. Leur taille est beaucoup plus réduite (trop réduite, le plus souvent à l'échelle européenne), leur domaine de spécialisation est précis, leur recrutement relève de la France entière, ainsi que le placement de leurs étudiants : par là-même, leur impact local et régional est beaucoup plus restreint, sauf peut-être dans leurs activités de transfert de technologie.

Et pourtant, ces dernières années, beaucoup de villes et de régions ont uni leurs efforts financiers pour créer telle ou telle école, sans mesurer toujours les risques encourus, ni la faiblesse des rétroactions économiques au niveau local.

Depuis cinq années, au moins, se produisent de nouvelles ramifications de la carte universitaire, qui ne sont pas sans rappeler l'histoire encore récente de la décennie 1960 à 1970. Des centres ou collèges universitaires, désormais appelés "antennes", se sont multipliés "spontanément" dans des villes de 100 000 habitants au moins, puis dans des villes "moyennes" (de 30 000 à 100 000 habitants, selon la définition de l'INSEE).

Certaines de ces implantations ont été décidées par l'Etat : la couronne des universités du Bassin parisien, Orléans, Rouen, Amiens, Reims, dans les années 60 ; les nouvelles universités d'Artois, du Pas-de-Calais, de la Rochelle tout récemment.

D'autres, fruit de l'initiative des collectivités locales engageant une collaboration plus ou moins structurée avec les "universités-mères" qui y voyaient la possibilité de réduire la pression des premiers cycles, ont accédé au statut d'université à part entière, comme Avignon, Le Havre, Mulhouse ... ou voudraient bien y parvenir.

Désormais la revendication des collectivités territoriales se fait très forte pour de nouvelles créations. Elle s'exprime au plus haut niveau de l'appareil politique, nourrissant de multiples rapports sénatoriaux et parlementaires, faisant apparaître des concepts nouveaux : "universités technologiques", "universités thématiques".

2 - Nécessité d'une réflexion approfondie et étayée

Le Comité National d'Evaluation, très conscient des motifs qui conduisent à ce genre de considérations, souhaite apporter quelques éléments d'éclairage sur la situation, en prolongeant les réflexions présentées dans ses rapports annuels de 1989, 1991 et 1993.

Il entend tout d'abord réaffirmer un principe essentiel, qui définit la qualité particulière, intrinsèque, de l'université : *celle-ci doit créer le savoir pour le transmettre*. En découle la tension paradoxale qui s'exerce sur elle : elle doit à la fois répondre à sa mission de service public, c'est-à-dire accueillir tous les étudiants, ce qui pourrait induire, dans une analyse parfois trop rapide, une logique de proximité ; elle doit en même temps, créer le savoir, c'est-à-dire tenir pour essentielle sa mission de recherche, laquelle répond à une logique de concentration des compétences et des équipements ; or la création d'une masse critique en terme de recherche ne se décrète pas, et même échoue le plus souvent lors des essais volontaristes de délocalisation.

L'histoire des universités créées il y a un quart de siècle témoigne largement de cet écueil : la plupart de ces établissements présentent encore, malgré tous les efforts qu'ils ont engagés et qu'ils poursuivent, de redoutables déséquilibres entre premiers et troisièmes cycles, au détriment de ces derniers ; ils affrontent de grandes difficultés pour stabiliser des équipes d'enseignants chercheurs et pour s'attirer le soutien des grands organismes de recherche.

Dans ses évaluations récentes, le Comité s'est efforcé d'analyser la situation et le fonctionnement des antennes de premier cycle délocalisées et des départements isolés d'instituts universitaires de technologie. Il a constaté que, malgré les installations, souvent de qualité, fournies par les collectivités, malgré la bonne volonté des uns et des autres, les enseignements sont trop souvent secondarisés, dépourvus d'appuis logistiques essentiels tels que les bibliothèques. Ces implantations nouvelles à taille réduite apportent certainement aux étudiants des possibilités nouvelles d'accès à l'enseignement supérieur, de meilleures conditions matérielles et certains des atouts de la proximité, mais elles ne leur offrent pas les conditions de brassage, d'ouverture, de confrontation à des horizons plus larges et plus complexes, nécessaires pour former des esprits mûrs et indépendants. Le fait que cette période d'apprentissage des enseignements supérieurs ne se fasse pas dans les meilleures conditions au sein d'universités surchargées et entraîne de multiples dysfonctionnements des premiers cycles ne fournit pas un contre-argument suffisant.

Pour tenter de mieux percevoir la complexité de l'institution universitaire, le Comité s'attache désormais à appréhender les universités dans leur environnement, à repérer leurs interactions avec la ville, la région, les entreprises, les autres établissements d'enseignement ou organismes de recherche environnants, les politiques qu'elles tentent d'élaborer, les obstacles qu'elles rencontrent et les pressions auxquelles elles sont soumises. La multiplicité et la diversité des facteurs à prendre en compte rend cette approche difficile.

Le Comité va poursuivre, dans ses travaux ultérieurs, ces analyses et réflexions autour des "politiques de site" et des enjeux territoriaux de l'enseignement supérieur. Les éléments qu'il a d'ores et déjà à sa disposition,

fruit d'une connaissance précise et détaillée, suffisent cependant pour lui faire craindre les échecs les plus redoutables si l'on imagine qu'une implantation universitaire peut être utilisée, comme on l'a fait des zones industrielles ou des technopoles, comme un instrument magique d'un développement nouveau du territoire.

II - Les difficultés des premiers cycles universitaires

1 - Historique : position du CNE depuis 1987

L'université a la charge de former des étudiants et le taux de production des diplômés constitue un paramètre permettant de jauger l'efficacité de l'institution. Les évaluations successives des établissements menées par le Comité font apparaître des taux d'échecs importants, surtout en premier cycle. Depuis le premier rapport au Président de la République (*Où va l'université ?* 1987) ce problème ne cesse de préoccuper le CNE : au fur et à mesure des années sa réalité, malgré de nombreux efforts, ne s'estompe pas. L'importance des échecs ne peut pas être mise en totalité sur le compte de l'organisation des formations.

En effet, les conditions dans lesquelles les universités remplissent leurs missions se sont trouvées bouleversées, essentiellement dans la dernière décennie, par l'afflux des bacheliers dont le nombre absolu va croissant et qui s'inscrivent de plus en plus dans les filières d'enseignement supérieur, parmi lesquelles l'université, filière ouverte, est en première ligne. En effet, malgré le développement du secteur fermé, lié principalement au quasi triplement des capacités d'accueil en STS, en l'espace de dix ans, entre 1983 et 1992, l'université a vu se multiplier par un facteur de 2,5 le nombre d'étudiants s'inscrivant en premier cycle. Les prévisions de la DEP* (Direction de l'Evaluation et de la Prospective) envisagent un notable tassement des taux de croissance dans les prochaines années, tout en maintenant d'importants flux pour 2003.

La première remarque qui s'impose est que l'université a su faire face à cette augmentation des flux d'entrants en assurant la formation et la certification d'un nombre croissant d'étudiants sans remettre en cause les exigences. Il reste que le premier cycle fait apparaître de nombreuses difficultés qui n'ont cessé de retenir l'attention du CNE dans ses rapports successifs.

En 1987, le constat était le suivant :

- *les bacheliers les plus aptes à suivre des études supérieures longues, conduisant à la formation par la recherche, s'engouffrent dans les classes préparatoires aux écoles d'ingénieurs et de gestion...*

- *les bacheliers qui ne trouvent pas place dans les CPGE, mais dont le niveau est néanmoins relativement élevé, ont tendance à préférer les IUT (voire les STS) plutôt que la voie longue universitaire à laquelle ouvre le DEUG...*

- *par conséquent, une trop grande part des étudiants inscrits dans les universités en vue du DEUG est constituée par le flux résiduel des candidats qui n'ont pas été admis dans les CPGE ou dans les IUT, d'où le fort taux d'abandons*

* cf. DEP : Education et formations (novembre 1994).

et d'échecs, qui s'explique notamment dans la mesure où le programme du DEUG, conçu en vue de la préparation à un cycle long, ne répond pas à leurs besoins ;

- en revanche, les étudiants aptes à suivre ce programme se trouvent noyés dans un flot qui les décourage et empêche de se préparer dans de bonnes conditions aux études de 2ème cycle faute d'encadrement adapté".

Cette préoccupation se retrouve en 1989 dans le rapport au Président de la République intitulé Priorités pour l'université :

"Une recommandation essentielle concerne la mise en oeuvre de toute une stratégie d'information, d'orientation et de suivi des étudiants, dès avant le baccalauréat jusqu'au moment de l'insertion professionnelle".

1990 constitue une date-clé de la réflexion du CNE dans ce domaine puisqu'un rapport spécifique est publié, intitulé L'enseignement supérieur de masse.

Prenant acte de la donnée de base : *"l'enseignement supérieur doit accueillir tous ceux qui souhaitent y poursuivre des études", le Comité souligne les difficultés causées par l'organisation d'un enseignement de masse : "l'enseignement de masse a conduit dans les premières classes du secondaire au "collège unique", avec les difficultés que l'on connaît et qui sont loin d'être résolues. Il ne saurait se traduire en "lycée unique" et moins encore en "université unique" : ce serait la faillite de toute forme d'excellence et la baisse inexorable du niveau des diplômes et des grades".*

Parmi les solutions proposées, la première insiste sur la nécessité de rééquilibrer et de diversifier le système ouvert par rapport au système fermé, c'est-à-dire : *"d'amener les bacheliers qui ne peuvent s'engager dans les études longues, qui d'ailleurs ne le souhaitent pas et ne s'inscrivent dans le système ouvert que faute d'avoir trouvé une place dans les STS ou dans les IUT, à trouver une place dans ce type de formation. Il faut pratiquer une information et une orientation suffisamment efficaces pour réduire rapidement le dysfonctionnement actuel".*

Ces recommandations sont complétées par l'exigence d'une véritable formation permanente avec reprise d'études pouvant se généraliser à tous les âges : *"les bacheliers qui ne s'engagent pas immédiatement dans les études supérieures seront plus nombreux à souhaiter les reprendre après une première expérience professionnelle. Sans doute faut-il encourager une partie d'entre eux à cette entrée rapide dans la vie active mais en leur offrant des facilités de reprise d'études, voire un droit à cette reprise, sous forme de "crédit formation".*

Trois propositions essentielles sont dégagées :

- "Faire de l'orientation la priorité majeure. Cet objectif implique que les progrès soient réalisés en deux directions : mieux éclairer les jeunes sur les voies qui s'offrent à eux ; aider chacun d'eux à mieux discerner ses goûts et ses possibilités. L'orientation des étudiants, ou plus exactement le choix du cycle d'études correspondant le mieux à leur vocation comme aux besoins de la société, devrait, en règle générale, se faire avant l'entrée à l'université, même si la possibilité de réorientation ultérieure doit être réaménagée".

- *"Créer des enseignements courts à finalité professionnelle accessibles notamment aux titulaires des baccalauréats techniques et professionnels ; ce seraient des enseignements post-baccalauréat combinant la formation post-scolaire (générale et spécialisée) avec, en alternance, une formation pratique par des stages en entreprise et débouchant sur des diplômes susceptibles d'être reconnus sur le marché du travail ; les collectivités locales, les chambres consulaires et les entreprises devraient être associées à ces créations et notamment à la définition des filières".*

- *"Encourager les universités, en complément des efforts méritoires déjà accomplis pour la rénovation du DEUG, à organiser les premiers cycles des enseignements longs sous forme d'un nombre réduit de modules regroupant certaines matières dans un même groupe de disciplines, en veillant à la cohérence de l'ensemble ; ce système présente deux avantages : en cas d'échec au DEUG ou à l'entrée en deuxième année des études médicales ou pharmaceutiques, il permet à l'étudiant qui se réoriente de conserver les modules acquis ; en second lieu, il permet d'accélérer ou d'étaler (pour les salariés) le temps des études".*

Enfin, en 1993, le rapport au Président de la République intitulé Universités : la recherche des équilibres, consacre un chapitre important au thème *"Mieux s'orienter pour mieux réussir dans l'enseignement supérieur"* :

"La démocratisation de l'université et son ouverture ont permis qu'y accèdent des étudiants issus de couches sociales qui n'avaient pas la pratique culturelle de l'enseignement supérieur... Le manque de repères d'un nombre croissant d'étudiants est flagrant : absence d'information, de motivation, objectifs d'étude trop flous, difficultés à maîtriser les contraintes d'un travail plus autonome qu'au lycée... ce sont les problèmes couramment vécus". Il est précisé dans ce rapport que l'orientation doit être distinguée du "tri" qui, sans limitation quantitative, ne prend en compte que les capacités des étudiants, et de "la sélection" visant à choisir les meilleurs en fonction de leurs capacités et d'une politique générale des moyens et des besoins.

Les recommandations du Comité portaient sur les "moyens de conduire les jeunes bacheliers à mieux s'orienter pour mieux réussir" :

- il suggérait *"la mise en oeuvre d'une politique globale de l'orientation qui s'élaborerait dès l'entrée en seconde des lycées"* ;
- il préconisait de *"développer la coordination entre les lycées et les universités... de faire de la première année d'entrée dans l'enseignement supérieur un palier de détermination individualisé qui permettrait d'amener les étudiants vers des études ou des formations qu'ils sont capables de réussir"*. Orientation fondée sur le livret scolaire, les résultats au baccalauréat, permettant *"une entrée directe dans la filière choisie"* ou *"un temps de consolidation"* avant que ne soit prise une décision d'orientation avec appel possible à travers un examen d'admission ;
- il soulignait la nécessité *"de rééquilibrer les flux"* en fonction de la nature du baccalauréat...

2 - Situation actuelle et évolution probable

En cette année 1995, qui marque le dixième anniversaire de la création du Comité, et alors que s'achève l'évaluation de la quasi-totalité des universités, il apparaît que, malgré les propositions que nous avons résumées brièvement et qui ont été réitérées tout au long des années par le Comité sous des formes diverses,

les résultats finaux ne répondent pas totalement aux espérances et l'évolution des flux, telle que l'on peut la déduire des projections chiffrées, laisse persister une réelle inquiétude.

Les flux d'entrées en premier cycle

Les données chiffrées sont multiples. Elles alourdissent la lecture lorsqu'elles sont trop abondantes mais peuvent créer des biais si elles sont trop sélectives. C'est cependant ce deuxième risque que nous assumerons, et nous nous fonderons essentiellement sur le rapport récent de la DEP qui comporte des projections jusqu'à l'an 2003.

L'objectif de mener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat proclamé par les politiques depuis près de 10 ans sans autre justification, qui cependant a été inscrit dans la loi en 1989, ne sera pas atteint, la qualité ayant été privilégiée par rapport au nombre de sujets concernés (cf. Tableau I). Il faut cependant prendre acte d'une évolution qui, même si elle est limitée, va dans ce sens et se constate dans tous les pays européens.

Tableau I

Pourcentage d'une classe d'âge

	En terminale	Titulaires d'un bac
1987	40	33
1992	63	54
2003 (projection DEP)	72	58

Même en tenant compte de l'évolution démographique générale, cela représente en valeur absolue des flux potentiels en direction de l'enseignement supérieur qui ont connu une impressionnante progression dans la décennie passée et vont demeurer élevés au cours de la décennie à venir (cf. Tableau II).

Tableau II

Flux d'entrée dans l'enseignement supérieur

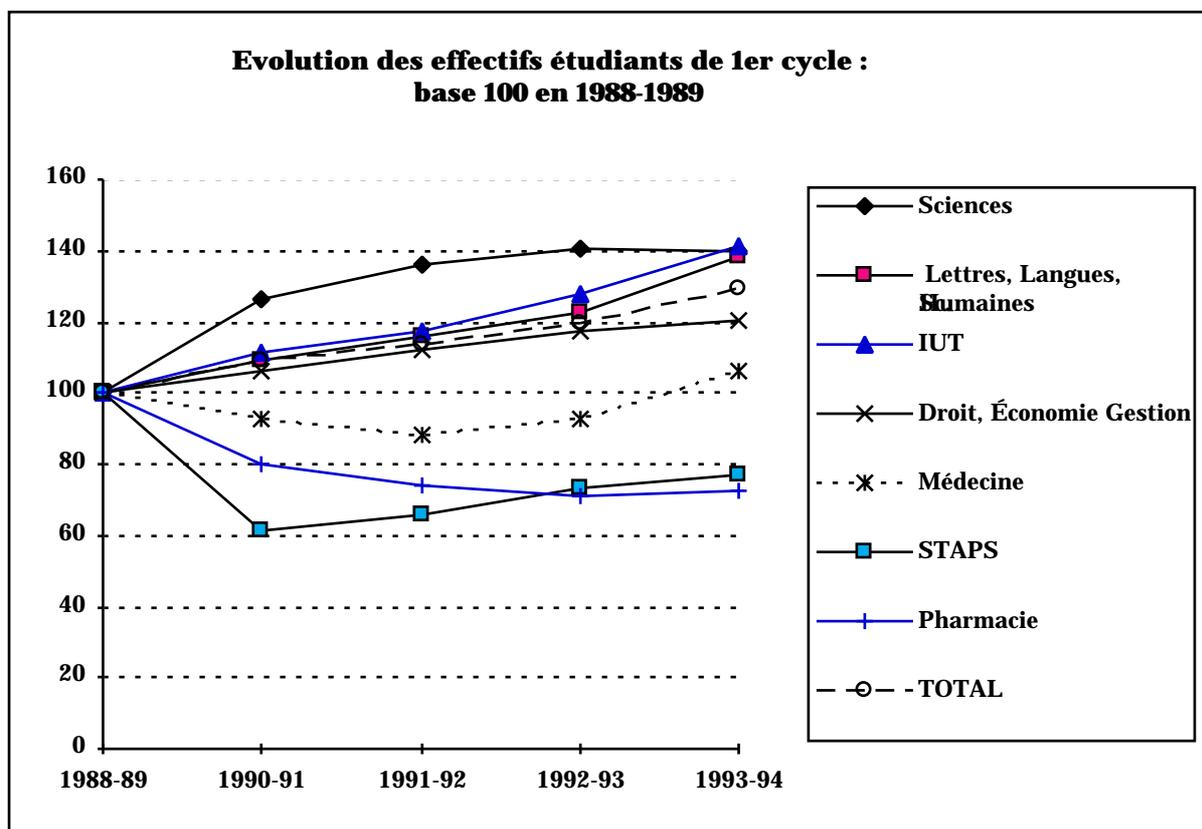
	Entrée dans le supérieur	Dont université	%
1983	208 000	96 000	46,15
1992	443 000	249 000	56,20
2003 (prévision moyenne)	485 000	277 000	57,11

Le tableau III fait apparaître que la conséquence finale a été une augmentation en valeur absolue du nombre d'étudiants inscrits en premier cycle. Cette affirmation doit être nuancée en fonction de l'implantation géographique de l'établissement et en fonction des disciplines. Les variations aléatoires des inscriptions (cf infra) compliquent encore la tâche de ceux qui organisent les accueils en premier cycle.

Tableau III

Les étudiants de 1er cycle (France entière)

DISCIPLINES	1988-1989	1990-1991	1991-1992	1992-1993	1993-1994
Sciences	61 281	77 649	83 491	85 930	85 866
Lettres, Langues, Sc. Humaines	118 202	128 811	137 315	144 939	163 741
IUT	37401	41 724	43 767	47 708	52 773
Droit, Économie Gestion	97 419	103 411	108 923	114 346	117 176
Médecine	24729	22 968	21 753	22 981	26 245
STAPS	5274	3 220	3 475	3 862	4 080
Pharmacie	12403	9 954	9 207	8 792	8 992
TOTAL général	356 709	387 737	407 931	428 558	458 873



Source : Tableaux Statistiques DEP

En somme, en dix ans, l'enseignement supérieur a plus que doublé son flux d'entrée et l'université a assumé une multiplication de ses effectifs par 2,5. Il est remarquable que cela ait pu se faire sans rupture généralisée. Il faut donc souligner l'adaptabilité de l'institution bénéficiant - quelles que puissent être les lacunes ici ou là - du dévouement de tous les acteurs et s'appuyant sur un effort financier sans précédent de la nation. Cela a permis l'augmentation du nombre

de diplômes : de 41.100 en 1980 à 105.800 en 1992, sans altération semble-t-il de leur niveau.

Les dix prochaines années seront marquées par une évolution quantitative, (augmentation du nombre des étudiants), mais aussi qualitative. Une donnée essentielle pour la suite de la réflexion tient en effet à la nature des baccalauréats. Pour répondre à l'objectif de prolongation de la formation initiale, à côté des baccalauréats généraux, qui étaient par essence le passeport pour l'université, on a vu se créer dans les années soixante les baccalauréats technologiques et, dans les années quatre-vingts, les baccalauréats professionnels.

Depuis 10 ans, le CNE regrette l'orientation de certains baccalauréats généraux vers les filières courtes alors que beaucoup de bacheliers technologiques s'inscrivent dans les filières longues dans lesquelles - tous les chiffres concordent - leurs chances de succès sont extrêmement réduites. En cela, les IUT et plus encore les STS ne pratiquent-ils pas une sélection abusive, et parfois artificielle, du fait des candidatures multiples ? Désormais, beaucoup de nouveaux départements d'IUT ne font pas le plein lors des rentrées universitaires.

L'augmentation prévue du nombre des bacheliers entre 1992 et 2003 est, en hypothèse moyenne, de quelque 54 000 nouveaux bacheliers. Peut-être une amélioration des conditions de l'emploi détournera-t-elle une partie de ceux-ci du cursus universitaire, d'autant qu'ils se répartiront entre 3 000 bacheliers généraux et 51 000 bacheliers technologiques ou professionnels. Sinon, il faut tenir compte de ce que les 27 000 étudiants supplémentaires (2003 versus 1992) qui s'inscriront à l'université ne proviendront que de manière marginale des baccalauréats généraux et, de manière majoritaire, des baccalauréats professionnels ou technologiques. Et rien ne permet de considérer que ceci aurait des chances d'améliorer les résultats du premier cycle.

Les résultats en premier cycle

Les résultats du premier cycle universitaire, par établissement et par discipline, sont de plus en plus difficiles à cerner en raisons des inscriptions multiples, des abandons rapides et de l'éclatement des DEUG en de multiples unités de valeur.

Cependant, on peut établir (chiffres de 1992) que 55% environ des étudiants inscrits peuvent accéder en 2ème cycle (60,7% des titulaires d'un bac général et 23% des titulaires d'un bac technologique).

Par le jeu des reconversions, les résultats s'améliorent un peu, mais les analyses les plus optimistes fixent à 1/3 des entrants le nombre d'étudiants quittant l'université au même niveau de diplôme que celui qu'ils possédaient en entrant (c'est-à-dire le baccalauréat), après 2 à 3 ans d'études universitaires...

Il convient aussi de souligner l'alourdissement engendré par la multiplication des redoublements. La durée d'obtention des diplômes demeure très mal connue.

Le nombre de diplômes délivrés est un paramètre facile à utiliser mais qui n'approche qu'imparfaitement la réalité : celle-ci doit être ramenée à la qualité de la formation reçue.

Au cours des différentes évaluations, le CNE a noté que l'analyse des taux de succès par cycle d'étude et par discipline dans chaque établissement, était rarement faite, même lorsque la comparaison dans une même filière entre une antenne et une université mère pourrait conduire à certaines remises en cause.

Les étudiants qui ont obtenu leur diplôme à la fin de leur cycle de DEUG ont atteint à bac + 2 le niveau III et, pour beaucoup, il ne peut s'agir d'un passeport pour la vie active, le DEUG n'étant pas un diplôme professionnel, mais un enseignement préparatoire aux études longues. On peut estimer que la notion d'enseignement général s'est estompée, dans une certaine mesure, avec la relative spécialisation des DEUG. Un nombre de plus en plus grand de titulaires du diplôme de fin de premier cycle poursuivent leurs études à l'université, en raison probablement de la pression économique (difficulté de trouver un travail correspondant aux ambitions), mais aussi de l'idée que l'accumulation des diplômes assure - ce qui est actuellement discuté - une plus grande chance de s'insérer ultérieurement dans la vie active. On peut s'interroger sur les chances que ces étudiants auront de réussir dans le deuxième cycle mais, pour l'instant, sauf cas particulier, ce problème n'a pas été analysé à fond par le Comité.

3 - Les solutions préconisées n'ont répondu que partiellement aux attentes

La rénovation des DEUG

Dans les deux dernières années les évaluations des universités ont permis d'apprécier les efforts souvent considérables accomplis par les établissements pour rénover les DEUG, qui ont nécessité des apports financiers et surtout des investissements humains très importants ; malheureusement le résultat n'est pas toujours à la hauteur des ambitions, avec en particulier :

- un effet mitigé du système de modules capitalisables,
- une inefficacité du premier trimestre d'orientation,
- une grande inégalité du tutorat.

1- L'organisation en modules a des conséquences négatives en ce qu'elle fait perdre l'unicité des enseignements autrefois organisés par année, mais aussi des effets favorables car elle constitue une amélioration par rapport aux unités de valeur multipliées à l'excès. Ceci réduit l'objectif de l'enseignement à l'addition de connaissances parcellaires, sanctionnée par des validations limitées.

De surcroît, les cursus ne sont pas toujours construits de façon à en assurer la cohérence pédagogique et trop d'unités de valeur optionnelles perturbent et rendent illisibles les parcours des étudiants, au détriment des enseignements essentiels dans la discipline qu'ils ont choisie.

2 - L'évaluation en fin de premier trimestre ne semble pas jouer son rôle de réorientation ; en effet les étudiants considérés comme trop faibles pour obtenir un DEUG souhaitent souvent poursuivre leurs études dans le seul but de conserver un droit à une bourse mais, considérant que l'année est "perdue", ils relâchent leurs efforts ; la division de l'année universitaire en semestres permettrait peut-être d'apporter une réelle amélioration.

A ce stade il convient de souligner que la stratégie orientation/détermination proposée par le CNE en 1993 n'a pas encore bénéficié

d'une expérimentation sur le terrain, ne serait-ce que sur un petit nombre de sites.

3 - De nombreuses expériences de tutorat ont pu être analysées au cours des récentes évaluations. Un tel dispositif doit, pour réussir, réunir un ensemble de conditions : tout d'abord être solidement encadré par des enseignants expérimentés qui animent, coordonnent et contrôlent l'activité des tuteurs. Ces derniers, recrutés sur la base du volontariat, généralement étudiants de troisième cycle, doivent pouvoir organiser des groupes de petite taille. La finalité du tutorat doit être clairement identifiée : apprentissage de ce qu'est l'université, de son fonctionnement, aide méthodologique (recherche bibliographique, techniques de travail, initiation au vocabulaire spécialisé, à l'outil informatique). Le tuteur joue aussi, vis à vis des enseignants, un rôle de médiateur : proche des étudiants, il peut analyser leurs attentes et les difficultés auxquelles ils se heurtent.

Malheureusement, cet encadrement quasiment personnalisé dévie quelquefois de ses objectifs et risque de devenir inefficace lorsqu'il est abandonné à la seule initiative des jeunes tuteurs, quelle que soit leur bonne volonté ; il peut alors constituer, pour les enseignants qui s'en sont désintéressés, un alibi.

Deux analyses menées auprès des tuteurs peuvent illustrer avantages et difficultés. La première, réalisée dans le *secteur économie* d'une grande université parisienne, montre la difficulté d'identifier les étudiants bénéficiaires, dont l'assiduité ne devient normale qu'après les résultats des premiers examens partiels.

Les qualités reconnues par les tuteurs à leurs élèves sont la motivation, l'envie d'apprendre et de progresser, le sérieux.

Les lacunes touchent :

- les connaissances, surtout en mathématiques, outil indispensable dans les matières qui font appel à la formalisation et aux techniques quantitatives ;
- la difficulté d'abstraction ;
- le manque de préparation à la vision d'ensemble, à l'analyse des problèmes, à l'élaboration d'un exposé ;
- les défauts d'organisation : préparation insuffisante à la prise de notes, "bachotage" d'un manuel plutôt que lecture de plusieurs textes, manque de coordination entre cours et travaux dirigés.

Une seconde analyse menée en *droit* dans une autre université révèle une collaboration étroite entre tuteurs et professeur responsable.

Des réunions se déroulent une fois tous les deux mois, au cours desquelles peuvent être exprimées les difficultés et les demandes des étudiants.

Durant le premier semestre, le travail est centré sur une véritable initiation au vocabulaire, aux méthodes (recherches en bibliothèque), aux lieux (Palais de justice), aux débouchés.

Durant le deuxième semestre, les étudiants prennent une part plus active aux séances, à travers des exercices réalisés et commentés en groupe.

Les difficultés rencontrées sont liées à la matière, parfois déconcertante, mais aussi au passage difficile du système scolaire, encadré mais source de passivité, au système universitaire. Le tutorat apporte une aide à l'adaptation mais se heurte à deux obstacles : glissement d'un support méthodologique à une activité de travaux dirigés et "évaporation" rapide, notamment à l'approche des examens partiels de février.

Au total, dans les établissements où la rénovation du DEUG s'est mise en place de la manière la plus satisfaisante, le taux de réussite a augmenté de façon significative en même temps que le taux d'abandon régressait, mais, dans certains cas, notamment avec un tutorat d'accompagnement simple réalisé par des étudiants, les taux d'échecs en licence ont eux aussi augmenté dans certaines disciplines, particulièrement les mathématiques ou l'anglais, car ces étudiants ne disposaient pas des moyens d'assurer un cursus supérieur, sauf à bénéficier du maintien d'un soutien important.

Les efforts d'orientation pré-universitaire

Si l'on met à part la dissuasion contraignante existant dans quelques établissements, ils n'ont pas eu un succès significatif. Tout se passe comme si une "masse flottante" de l'ordre de 40 000 à 50 000 étudiants, soit 10% environ de la masse des premiers cycles, n'ayant pas de motivations claires, se dirigeait vers un certain nombre de disciplines sans tenir compte de leurs projets réels et des débouchés spécifiques, ni de l'auto-évaluation de leurs capacités par rapport au travail exigé. On a le sentiment que ces étudiants s'orientent en fonction de facteurs agissant en sens contraire, l'un lié à la mode qui a une puissance attractive, l'autre dépendant des recommandations fermes faites par les établissements et qui jouent un rôle de répulsion. C'est ainsi que l'on a vu refluer des étudiants de la sociologie vers les disciplines d'information-communication, la psychologie, puis les disciplines littéraires et même peut-être, tout récemment les disciplines de santé. Cette population peu motivée est certainement la moins apte à faire face à des filières aux débouchés incertains, voire aux filières contrôlées par un numerus clausus. Il apparaît, aux yeux des spécialistes de l'orientation, que l'année de terminale n'est pas la mieux adaptée, en raison de l'écran que l'échéance du baccalauréat établit entre le jeune lycéen et son projet professionnel. Outre les lacunes du système d'orientation mentionnées par tous, cette disposition psychologique a peu de chances de se modifier, ramenant donc les efforts d'orientation à la première année (au premier semestre ?) d'enseignement supérieur.

4 - Les échecs à l'université

Ils doivent être analysés en fonction de la nature et des exigences de l'enseignement universitaire.

Spécificité de l'enseignement universitaire

Au sein de l'enseignement supérieur, qui recouvre toutes les formations post-baccalauréat, l'enseignement universitaire se distingue par la nature même du savoir qu'il est fondé à transmettre : c'est un savoir qui doit en permanence être soumis à critique, donc à évolution. On doit cependant aussi reconnaître qu'en premier cycle une partie des connaissances transmises appartient à un corpus depuis longtemps établi ; toutefois, au moins pour une partie de l'enseignement, ceux qui assument cette transmission du savoir doivent simultanément participer à son acquisition. C'est pour cela que la recherche est une mission de base de l'université, et sa bonne articulation avec la pédagogie la pierre de touche de l'organisation universitaire. C'est en tout cas un des critères de jugement permanent du CNE. C'est pourquoi les enseignants universitaires revendiquent à juste titre l'appellation d'enseignants chercheurs. Bien entendu

la recherche n'est pas l'apanage du seul système universitaire, mais elle en demeure une caractéristique à respecter, avec tout ce que cela comporte de moyens matériels et humains, mais aussi de disponibilité intellectuelle.

La vie de l'étudiant au sein de ce système est dominée par l'autonomie et la liberté avec, en contrepoint, la nécessité de se prendre en charge et de réaliser une succession de choix (l'orientation initiale en fait d'ailleurs partie).

Un certain nombre de qualités ou de compétences acquises, en particulier au sein de l'enseignement secondaire, vont conditionner ce succès. Les connaissances factuelles varient suivant le projet pédagogique ; ainsi par exemple, l'inscription dans une filière de langue ne serait pas raisonnable pour ceux qui sont totalement néophytes en la matière. Les capacités conceptuelles, notamment l'aptitude à l'abstraction, sont essentielles pour des cursus dans lesquels l'approche critique des idées doit être mise en avant. Les méthodes de travail qui impliquent la capacité de gérer son temps, de concentrer son attention, de recourir à sa mémoire et de garder la trace du message par des notes et des fiches de lecture efficacement ordonnées, sont essentielles. Enfin la capacité de soutenir un effort prolongé et la détermination pour y faire face sont conditionnées par la qualité du projet initial. Or une enquête récente portant sur l'introduction d'une épreuve de culture générale en première année des disciplines de santé, qui recrutent traditionnellement de "bons" bacheliers, a permis de constater, dans l'expression comme dans les connaissances, des lacunes aussi désarmantes que préoccupantes.

Les causes de l'échec en premier cycle

La lecture de nombreuses analyses, les contacts avec des enseignants particulièrement motivés ainsi qu'avec des tuteurs aux prises avec les difficultés quotidiennes des étudiants, des entretiens avec des étudiants heureusement réorientés après un échec en premier cycle permettent de mieux appréhender la situation. Elle ne peut se résoudre à une équation simpliste ramenant globalement le problème à une baisse d'efficacité de l'enseignement secondaire. De même on ne doit pas opposer systématiquement et dans leur ensemble les baccalauréats généraux et les baccalauréats technologiques.

C'est peut-être davantage l'environnement sociétal et son approche moderne des connaissances qui pèsent sur le futur étudiant. La multiplication des informations un peu dispersées pousse à retenir des faits que l'on utilisera immédiatement (phénomène d'"ingurgitation - régurgitation") au détriment d'une acquisition structurée et réfléchie du savoir. Le manque de ténacité et d'application dans l'apprentissage correspond au transfert, dans la vie étudiante, de l'habitude du "zapping" dans les occupations ludiques. L'entraînement aux questionnements brefs et dispersés favorise les réponses qui ont la chance de plaire, même si elles ne découlent pas d'une réflexion logique.

La tonalité générale de l'évolution de la société : allègement des contraintes, réduction du temps de travail et recherche de loisirs, fait de l'étudiant, qui doit et veut s'engager à fond pour préparer son avenir, quelqu'un qui, par l'effort personnel soutenu exigé de lui, contraste avec l'image répandue - hors le monde sportif - de facilité et de protection.

Beaucoup d'étudiants surmontent ces difficultés, mais tous ne le font pas aisément du fait de la grande hétérogénéité de ceux qui entrent à l'université. Hétérogénéité de niveau, puisqu'à côté de ceux qui ont fait ce choix délibéré beaucoup trouvent à l'université le seul lieu d'accueil, après avoir été rejetés par d'autres filières sur des critères qui sont peu différents de ceux énoncés ci-dessus. Hétérogénéité d'environnement, puisqu'une partie des étudiants ne bénéficient pas de la tradition culturelle qui, le plus souvent, imprègne l'université. Il s'agit généralement de savoir-faire qui n'ont pas été enseignés : la capacité de produire un discours - même quand les données disponibles semblent se suffire à elles-mêmes - , qui est décisive au moment des examens, fait partie de ce bagage culturel difficile à cerner.

Au total on retrouve régulièrement, lors du passage du secondaire au supérieur, qui constitue le plus souvent une vraie rupture, les mêmes interprétations des causes d'échec :

- inadéquation entre les connaissances de base et les exigences ;
- absence de maîtrise des concepts abstraits ;
- insuffisante rigueur en matière de méthodes de travail ;
- manque d'encadrement et de suivi ;
- désorientation au sein d'une masse très importante d'étudiants.

Les conséquences des échecs du premier cycle universitaire

En première analyse les conséquences apparaissent lourdes pour l'étudiant et pour la nation, mais dans les faits cela n'est pas obligatoirement confirmé et nécessite des réserves à priori.

Deux remarques préliminaires doivent être faites.

1 - Il faut distinguer les conséquences de l'accroissement des flux d'entrées en premier cycle et celles des taux d'échec, c'est-à-dire des sorties sans aucun diplôme après un séjour de un à trois, voire quatre ans à l'université. Cette distinction est nécessaire à la fois pour ne pas imputer à un phénomène ce qui dépend de l'autre et pour mieux démêler leurs effets combinés. Comme il est rappelé plus haut dans ce chapitre, en dix ans (1982 à 1992), le flux d'entrée à l'université a été multiplié par 2,5. Mais de 1987 à 1990 les probabilités d'accès en second cycle des entrants à l'université sont passées de 45,1 % à 53,0 % (DEP, Note d'information 92-22). A ceci s'ajoute le nombre absolu d'échecs qui a augmenté. Il existe un phénomène auto-entretenu où l'échec entraîne l'augmentation du nombre, ce qui dégrade les chances de succès.

2 - Toute réflexion sur les taux d'échec en premier cycle universitaire ne doit pas ignorer les taux d'échec qui restent élevés dans les filières sélectives courtes (IUT et STS), filières qui sont cependant soumises à une sélection préalable sur dossier. Au vu de ces résultats on pourrait se demander pourquoi les taux d'échec en premier cycle universitaire sont dénoncés avec insistance, alors que l'on ne parle guère de ceux des STS. Cependant, si les sorties au niveau IV supérieur (baccalauréat et quelques années de présence dans l'enseignement supérieur) atteignent 76 500 à partir de l'université en 1992, elles sont de 39 700 à partir des STS (DEP, Note d'information 94-34). Ce phénomène introduit une notion qualitative que les taux bruts de succès ou d'échec ne doivent pas occulter : peut-on comparer le niveau réel des différents diplômes ? L'orientation des STS

vers une formation plus pratique ne donne-t-elle pas plus de chances d'entrée dans la vie active, même après un échec, que la formation très générale, et profilée dans un tout autre but, des DEUG ?

Ces deux séries d'observations aident à préciser les conséquences du fonctionnement actuel du premier cycle universitaire.

Conséquences pour les étudiants :

On sait que, parmi les étudiants qui s'inscrivent à l'université, un nombre non négligeable aurait préféré s'inscrire en IUT ou en STS ; ce sont souvent ceux qui abandonnent précocement l'université ou qui subissent un échec. Lorsque l'inscription a un but essentiellement conservatoire et doit donner la possibilité d'attendre une année avant de tenter et quelquefois d'obtenir l'inscription dans la filière initialement visée, on peut considérer que, pour l'étudiant, le dommage n'est pas très grand, tout en regrettant et même en dénonçant le rôle ainsi dévolu au premier cycle universitaire.

Pour les étudiants inscrits par défaut, et qui n'ont pas la possibilité de rejoindre rapidement la filière qu'ils souhaitaient, la situation est plus grave. Sans qu'on puisse le dire avec certitude, il semble bien qu'une proportion élevée d'entre eux, notamment parmi les bacheliers technologiques, ne réussiront pas à obtenir le DEUG. Pour ceux-ci, ainsi que pour leurs familles, qui avaient beaucoup misé sur leurs études, l'échec peut être grave. Mais en interrogeant ces étudiants en situation d'échec, il est frappant de voir qu'aucun ne regrette cette année "perdue".

Certains sociologues insistent sur le fait que l'allongement de la durée des études est inéluctable. Elle correspond à cette phase de la vie se situant entre l'adolescence et la vie de l'adulte pleinement responsabilisé. Cette période intermédiaire dite de "jeunesse", assure une certaine forme de partage du travail. Toujours selon cette conception, cette situation renforce un certain lien social.

Enfin on ne peut négliger que le passage à l'université, même sans obtenir de diplôme, donne souvent un avantage sur le marché du travail, au minimum une ouverture sur un "autre monde" ou même un "brassage" de populations au sein d'une même classe d'âge. De plus, cette tentative d'entrée dans un niveau supérieur peut atténuer le regret - qui risquerait de se faire jour ensuite - de ne pas avoir été assez ambitieux.

L'étude d'une cohorte rhône-alpine, effectuée par l'OURIP, montre que la moitié des jeunes en situation d'échec en premier cycle avaient trois ans plus tard trouvé un emploi, en majorité de niveau III, probablement grâce à l'acquisition de compétences non certifiées par un diplôme. Ce constat ne fait que nuancer le tableau. Il reste en effet que ces jeunes auraient été mieux armés pour leur vie professionnelle s'ils avaient fait d'autres études ou réussi celles qu'ils avaient entreprises. La même analyse vaut pour les étudiants qui ont choisi de s'inscrire à l'université de préférence aux filières fermées, mais sans bien connaître les conditions de la réussite universitaire et sans être bien préparés par leurs études secondaires, soit en raison du type de baccalauréat qu'ils ont obtenu, soit en raison de leur niveau, suffisant pour obtenir le baccalauréat mais pas pour entreprendre des études universitaires.

Conséquences financières :

La charge financière supportée par la nation est accrue par l'augmentation du nombre d'étudiants. Il est courant d'insister sur le coût inutile, le gaspillage entraîné par les échecs et les redoublements. Mais le problème est complexe et on ne contribue pas à l'éclaircir en se contentant de quelques chiffres lancés au hasard.

Est-on en mesure de définir des normes d'encadrement et des indicateurs de moyens (maintenance, travaux pratiques...) avec une fiabilité satisfaisante pour calculer le coût supplémentaire qui serait entraîné par une augmentation du nombre d'étudiants ? Il faut ajouter que de telles prévisions devraient tenir compte des *coûts marginaux et des effets de seuil* qui font que l'on ne peut établir une corrélation linéaire entre le nombre des étudiants et le montant des dépenses. Tout ceci supposerait des références nationales, mais aussi une analyse tenant compte de la situation particulière de chaque université. Cette réflexion vaut dans le sens de l'augmentation du nombre des étudiants, mais également dans le sens inverse.

N'y-a-t-il pas aussi une certaine complicité des établissements qui tirent parti de leur nombre d'inscrits pour solliciter postes, locaux et financements ?

Il faut en réalité distinguer plusieurs notions :

a) On peut d'abord se poser la question suivante : quel serait le coût du premier cycle pour obtenir à peu près le même nombre d'étudiants ayant le DEUG, mais avec des taux d'échec et de redoublement très réduits ? En chiffres ronds, sur les 250 000 bacheliers entrés à l'université en 1992, 140 000 ont obtenu ou obtiendront bientôt un diplôme de premier cycle, leur donnant accès au second cycle universitaire. Par le jeu des redoublements, suivis ou non de succès, il est probable que tout se passe comme si les 250 000 bacheliers étaient restés en moyenne deux ans en premier cycle, soit une charge de 500 000 étudiants/année pour obtenir 140 000 accessions en second cycle, ce qui aurait pu être fait, sans abandon, échec ou redoublement, avec $140\ 000 \times 2 = 280\ 000$ étudiants/années. En raisonnant de cette manière le coût supplémentaire apparaît lourd, proche du doublement.

b) Une autre façon de calculer consiste à se demander quel serait le coût nécessaire pour amener une proportion plus élevée des inscrits actuels - les 250 000 bacheliers de 1992 - à un diplôme de premier cycle. Les résultats déjà obtenus en sciences montrent que l'université n'est pas condamnée à générer des échecs. Dans les autres groupes de disciplines, l'augmentation des probabilités de passage en second cycle a été sensible également. Ce coût supplémentaire résulterait en réalité d'une réduction des dépenses correspondant aux étudiants qui sortent sans diplôme ; mais cette réduction ne serait possible que grâce à une dépense supplémentaire !

c) Enfin une autre manière de compter revient à ajouter au premier mode de calcul, décrit en (a), la dépense consentie pour offrir une autre formation à ceux qui ne seraient pas entrés dans les premiers cycles universitaire de type actuel.

Chacune de ces façons de compter correspond à une conception de la liberté de continuer des études après le baccalauréat, la plus grande partie du coût étant supportée par la nation. Quand on met l'accent sur le gaspillage, en laissant entendre que, s'il était réduit, l'université pourrait fortement améliorer les deuxième et troisième cycles à dépense globale constante pour la nation, on suppose qu'il est possible de limiter l'accès des bacheliers à l'université sans rien proposer d'autre. En l'état actuel de la société française, cela paraît être une illusion dangereuse.

Inversement, le parti d'améliorer nettement les taux de succès du premier cycle, grâce à des aménagements internes et à un accroissement des moyens, suppose que la nation accepte de dépenser davantage, puisque l'augmentation des reçus en premier cycle se répercuterait sur les cycles suivants. Dès lors, on ne peut pas ne pas poser le problème des débouchés professionnels dont l'inadéquation avec le nombre des niveaux des diplômés va croissant. On peut soutenir que le service rendu à la collectivité par un diplômé travaillant dans une fonction moins qualifiée que celle pour laquelle il a été préparé est meilleur que s'il se trouvait dans une situation de sous-qualification. On ne peut cependant ignorer la frustration ressentie par ces personnes qui constatent que leur diplôme n'est plus un passeport universel, mais un simple laissez-passer pour *un monde de plus en plus fondé sur une sélection, et dont ils ressentent d'autant plus la sévérité que tout a été fait jusque là, et avec leur accord, pour la leur épargner.*

Il n'appartient pas au Comité de dire s'il est souhaitable que la nation dépense plus pour l'enseignement supérieur ni si cette charge supplémentaire devrait être supportée par l'Etat, par les collectivités territoriales ou par les étudiants eux-mêmes. En revanche, il est de son devoir de souligner que toute politique doit prendre en compte l'ensemble du problème des coûts, et pas seulement celui qui est entraîné directement par les échecs en premier cycle.

Conséquences pour les universités :

C'est au niveau de chaque établissement universitaire que l'on voit bien toutes les implications de l'accroissement rapide des effectifs de premier cycle combiné avec des taux d'échec importants.

Cet accroissement rapide des entrants est amplifié par les échecs et les redoublements et aboutit à un déséquilibre quantitatif entre le poids du premier cycle et des cycles suivants. Lorsque le poids des premiers cycles dépasse la moitié de l'ensemble des activités pédagogiques d'un établissement, ce premier cycle absorbe une part trop lourde des charges d'enseignement. Rares sont les cas où une répartition harmonieuse des charges pédagogiques se fait pour toutes les catégories d'enseignants entre les différents cycles et trop fréquents sont les cas où le corps professoral abandonne les enseignements de premier cycle à de multiples intervenants (PRAG, PRCE, vacataires...), ce qui n'est pas sans aggraver les difficultés des étudiants. Quelquefois le premier cycle devient le champ d'activité d'enseignants qui - cela est respectable - y consacrent la totalité de leurs efforts, mais se voient détournés de leur responsabilité de recherche. C'est bien là l'écueil majeur, qu'aucune allocation de moyens ne pourra réellement résoudre. D'autre part, l'effet de masse finit par modifier la pédagogie, alourdissant la taille des groupes de travaux dirigés, rendant impossible une correction équilibrée d'une très grande masse de copies ou - ce qui est plus grave encore - aboutit, dans certaines disciplines, à la suppression des

oraux. Il faut aussi insister sur la situation dramatique des centres de documentation qui doivent accueillir des étudiants à la recherche d'un simple lieu de travail, lesquels se détournent ainsi d'une richesse culturelle et obèrent du même coup leurs chances de réussir. Dans le même temps, l'accès des étudiants de deuxième ou de troisième cycle s'en trouve gêné.

L'augmentation du nombre de participants aux cours ou aux TD crée un phénomène de désarroi, augmente le nombre d'échecs et, par conséquent, la masse des étudiants inscrits dont l'importance empêche tout contrôle continu et tout encadrement serré, ce qui crée une deuxième cause d'échec.

D'autre part, l'accroissement des effectifs amplifie l'effet des translations qui conduisent les bacheliers à s'inscrire successivement dans telle filière puis dans telle autre. L'ampleur de ces mouvements erratiques dépasse souvent les limites des ajustements que l'université peut gérer. Il est évident que la liberté d'inscription contient en elle-même ce risque, qui se manifeste notamment dans les périodes de perturbations du marché du travail. On est frappé de constater dans certains établissements, notamment de Paris intramuros, une "évaporation" massive d'individus qui disparaissent après leur inscription. La désorganisation qui découle de ce phénomène est tout à fait regrettable.

La réponse ne consiste pas à donner aux universités, le plus rapidement possible, les postes d'enseignants qui permettraient de faire face à ces brusques augmentations : il n'est en effet pas souhaitable que l'évolution à long terme de l'effectif des enseignants chercheurs de telle ou telle discipline soit gouvernée par les seules inscriptions de rythme aléatoire en premier cycle.

Les constructions réalisées dans le cadre du programme Université 2000 auront, grâce aux efforts des collectivités territoriales, soulagé partiellement les contraintes de l'accueil physique. Le problème ne doit cependant pas être tenu pour résolu, dans la mesure où l'entretien du patrimoine immobilier de l'université, déjà si médiocre, va absorber dans les prochaines années (en postes d'agents et en finances) des crédits massifs. En outre, pour beaucoup d'universités - celles de Paris intra-muros notamment, mais non exclusivement - le problème n'est pas seulement d'ordre financier, mais de nature foncière. Enfin la délocalisation, qui apparaît à certains comme la solution, se heurte à de multiples obstacles, notamment psychologiques, tels ceux rencontrés au cours de nos évaluations : on préfère parfois un fond de couloir dans un bâtiment prestigieux plutôt qu'une installation décente éloignée du "carré magique de la connaissance" !

Une pression s'exerce pour que les enseignements supérieurs se déplacent en dehors des villes de tradition universitaire. Un débat public s'est instauré et, avec beaucoup d'autres instances responsables, le CNE a exprimé ses très vives réserves vis à vis de la multiplication des antennes universitaires dont la tendance naturelle est de devenir des universités de plein exercice sans pour autant disposer de la masse critique et des équipements permettant de remplir leur mission fondamentale. De plus, un certain nombre d'antennes se limitant aux premiers cycles ne présentent pas des conditions d'encadrement pédagogique convenables, sont dépourvues de bibliothèques ou de laboratoires, les enseignants n'y résident pas, et les enseignements sont très secondarisés.

En définitive, le Comité estime qu'il est urgent de réfléchir aux conditions nécessaires pour que chaque université puisse trouver un équilibre et une efficacité conforme à ses missions. C'est un problème de taille, de structure par cycle, de diversité des filières, mais aussi de maîtrise de la croissance. Il n'est pas question d'en conclure que la liberté de poursuivre des études supérieures doit être restreinte par principe, mais il faut en tirer un argument fort en faveur d'une politique permettant de concilier cette liberté avec un bon accomplissement de la mission de service public des universités, c'est-à-dire *la capacité d'offrir l'accès au savoir pour tous ceux qui y sont préparés*. C'est dans cet esprit qu'il faut examiner les solutions proposées de divers côtés.

5 - Les solutions proposées

La solution la plus simple serait d'établir pour chaque étudiant une évaluation de niveau, éventuellement modulée en fonction du type d'enseignement universitaire choisi, avec une procédure de pré-requis qui varierait selon les ordres de discipline. Cela devrait être tout naturellement accepté dans des domaines aussi évidents que celui des activités physiques ou celui des langues, où un niveau de préparation et de capacité peut être défini sans ambiguïté. On ne peut cependant se cacher que, quels que soient les artifices sémantiques, cette évaluation de niveau et de compétences préliminaires serait vite interprétée comme une sélection, avec tout ce que cela entraîne de répulsion pour l'ensemble de la communauté, et notamment des usagers de l'enseignement supérieur. D'autre part, en l'état actuel, elle se heurte à la loi de janvier 1984, qui limite le contrôle des flux à l'entrée en maîtrise (soit bac + 3).

Une révision de la loi de 1984 assurant une orientation rationnelle sans exclusion devrait pouvoir échapper aux réactions passionnelles. Une approche franche de ce problème aurait le mérite de la clarté et du courage. Sinon il faut s'en tenir à des palliatifs qui, de toutes façons, nécessiteront aussi des retouches législatives.

En attendant, tout en tenant compte du libre accès à l'université des titulaires d'un baccalauréat, on ne peut toutefois pas négliger que, si ce diplôme constitue un *passport* pour l'enseignement supérieur, il nécessite des *visas adaptés* à chaque type de formation. ; par conséquent, il est tout à fait admissible que l'université puisse avoir ses exigences.

De nombreuses solutions ont été évoquées jusqu'ici, la plupart ont été critiquées et rejetées par telle ou telle fraction des intéressés. Nous n'avons pas d'autre objectif que de classer et de tenter d'analyser les avantages et les inconvénients des unes et des autres. On peut discerner trois types d'approche pour tenter de résoudre le problème.

Créer un "sas" après le baccalauréat

Les collèges universitaires :

La formule des collèges universitaires a été proposée, qui regrouperait des enseignants chercheurs et des enseignants non universitaires, avec des enseignements assez proches des IUT, mais plus généralistes et sans option

professionnelle. Cette formule allège le premier cycle et surtout peut être délocalisée dans les villes moyennes, friandes d'enseignements post-baccalauréat.

Ceci imposerait soit une cohabitation avec les premiers cycles, soit plus naturellement la disparition de ceux-ci. Il en découlerait les problèmes soulignés ci-dessous, des limitations d'entrée dans le cycle proprement universitaire, et une modification de la nature du baccalauréat.

Depuis 1987, date de son élaboration, ce projet n'a pas suscité d'intérêt évident.

La propédeutique :

La reconstitution d'une année de propédeutique permettrait une mise à niveau par modules complémentaires et pourrait constituer une antichambre d'observation.

Cela nécessiterait de restructurer complètement la licence, donc de réécrire entièrement le cadre réglementaire . En outre, cela repousserait le premier diplôme à bac + 3. Même si le DEUG n'est pas le diplôme général qui à bac + 2 permet l'entrée dans la vie active, sa disparition risque d'être mal vécue.

Une année d'observation :

Une solution pourrait être de généraliser la première année d'observation après l'entrée à l'université. Certains exemples montrent que cela peut être fait sous forme *d'ateliers* sur "le métier d'étudiant" comme cela a été fait à Strasbourg. C'est dans cette même université qu'a été aussi créé un *diplôme d'université* pour faciliter l'entrée progressive dans les études de psychologie (DUIPSY). Il semble que ce diplôme ait un succès croissant, ainsi que de nombreux DEUST créés dans le cadre de la réforme du premier cycle, mais cela ne résout en aucune façon le problème du poids des premiers cycles ainsi que celui, évoqué ci-dessus, de la déviation du métier d'enseignant *chercheur*.

Une autre formule allierait le souci de faire pénétrer largement les titulaires du baccalauréat dans l'université et celui de ne pas pénaliser la fonction de recherche. Une première année de mise à niveau, d'observation et d'orientation serait assurée largement (90 %) par des enseignants non chercheurs. Ceci aurait le double mérite du moindre coût et de la continuité de l'encadrement, avec élargissement progressif de la taille des groupes. A l'issue de cette année, les étudiants auraient pris conscience de leur niveau et de leur motivation et pourraient ainsi s'engager dans la voie du DEUG dans de meilleures conditions. Des dérogations devraient être prévues pour dispenser de cette année les étudiants les plus "motivés" (sur entretien) et les mieux armés (sur dossier). Le lien avec l'université serait assuré par la participation, active mais limitée, d'enseignants chercheurs assurant des prestations spécifiques.

Une préparation universitaire extérieure à l'université :

Le "sas" pourrait être établi en dehors de l'université. C'est globalement ainsi que fonctionnent les collèges canadiens qui, pendant deux ans, fournissent un enseignement général relativement spécialisé (biologie, économie, droit, sciences, etc.). A l'issue de ce collège, les étudiants peuvent s'inscrire, en fonction

de leur niveau, dans différentes voies (médecine, secteurs paramédicaux, biologie scientifique etc...).

Dans cet esprit avait été évoquée l'existence *de classes préparatoires au cycle universitaire* (CPCU) qui constitueraient une sorte de terminale supérieure, et qui pourraient effectivement être proposées aux étudiants qui, s'estimant insuffisamment armés à l'issu de leur baccalauréat, souhaiteraient acquérir les connaissances leur assurant une plus grande chance de réussir en premier cycle.

Analyse :

Toutes ces formules se heurtent à plusieurs inconvénients. D'abord d'ordre réglementaire : la loi de janvier 1984 a défini l'organisation des différents cycles, et stipule que tout "candidat est libre de s'inscrire dans l'établissement de son choix" dans le ressort de l'académie où il a obtenu le baccalauréat. Difficulté d'ordre économique aussi, car l'on peut craindre un allongement de la durée des études, même si aujourd'hui le poids très élevé des redoublements entraîne un effet identique.

Par ailleurs, pour améliorer les performances du système, il faudrait un meilleur encadrement, des possibilités de travail en petits groupes et des efforts accrus à l'égard de la frange de la population la plus en difficulté. Problème intrinsèque au système de formation : actuellement, plus des 3/4 des étudiants s'orientent logiquement en fonction de leur série de bac, laquelle traduit la succession des orientations sélectives qu'ils ont connues au lycée.

Les analyses portant sur les résultats de la réforme des premiers cycles engagée à partir de 1983 ont montré que réserver un premier semestre à un tronc commun très pluridisciplinaire et permettant une orientation progressive est généralement considéré comme une perte de temps pour la plupart des étudiants.

Sortir le premier cycle du contrôle universitaire

Cette formule permettrait une consolidation des acquis et des procédures d'orientation plus judicieuses. En intégrant un cycle professionnel qualifiant, on répondrait aux besoins, notamment de formation par alternance. En confiant cette étape à des enseignants n'ayant pas mission de recherche, on atténuerait le surcoût financier que représente la formation par petits groupes, pédagogiquement plus efficace.

La critique se retrouve dans la nature du baccalauréat qui devrait être remise en cause ; et surtout cette proposition, qui est souvent avancée dans le domaine des sciences exactes, semble très peu adaptée aux sciences humaines et juridiques (la formation à l'esprit juridique se fait surtout dans le premier cycle). Elle se heurte enfin à une position négative de la CPU.

Multiplier les ouvertures de cycles courts professionnels

C'est bien cette politique qui est menée depuis plusieurs années, avec la multiplication des sections de techniciens supérieurs et l'accroissement très significatif du nombre de places dans les IUT. Cela doit permettre une meilleure orientation des bacheliers technologiques et professionnels. Dans la mesure où

l'accès à l'université pour une formation qualifiante après une période de vie professionnelle serait largement proposée, cette formule ne peut être accusée de favoriser une discrimination.

C'est aussi dans cet esprit qu'avaient été proposés les *Instituts Universitaires Régionaux*, mais l'on se demande ce que cela apporte par rapport aux IUT et, en tout cas, l'articulation avec une gestion régionale a soulevé des critiques extrêmement vives dont on pourrait faire l'économie.

6 - Conclusions et recommandations

Cette analyse fait apparaître la complexité du problème. Elle pourrait - à tort - laisser penser que, chacun craignant d'aborder le problème de la sélection et le coût apparent étant moins important que celui d'autres modalités, les usagers se satisfont peu ou prou de la situation présente, et qu'il suffirait d'améliorer insensiblement les conditions du premier cycle à l'université sans chercher à réfléchir à des solutions meilleures et sans envisager de revoir le cadre législatif et réglementaire.

En fait, quels que soient les moyens mis à leur disposition, les universités ne peuvent plus faire face à des fluctuations massives, brutales et réversibles d'une année à l'autre, des inscriptions dans telle ou telle filière.

De plus, il faut rappeler encore que *le niveau des études universitaires est élevé et doit rester élevé, et que le baccalauréat ne garantit pas le succès*. L'analyse des **solutions envisageables** en montre les limites mais le Comité National d'Evaluation souhaite conclure en retenant **quelques grands principes**.

1 - La vocation de l'enseignement supérieur est de répondre aux attentes et aux besoins de formation du plus grand nombre de ceux qui sont armés pour faire face à cette formation. Il faut dire clairement que les enseignements universitaires sont difficiles et exigeants.

2 - L'enseignement universitaire est caractérisé par la relation permanente entre la transmission du savoir et son renouvellement qui repose sur l'activité de recherche.

Cela implique des moyens de toute nature incompatibles avec une dispersion, laquelle risquerait de détruire la masse critique de chaque établissement.

Il faut bien évidemment veiller au niveau des études. Cela signifie que l'université ne devrait plus servir de refuge pour tous ceux qui n'ont pas été admis dans certaines filières courtes du secteur fermé. En revanche, elle doit rester un recours pour ceux qui, vers 20 ans, se sont moins souciés d'études longues et théoriques que d'atouts pour aborder le monde du travail et souhaitent plus tard reprendre une formation.

Un rééquilibrage cohérent de l'ensemble du système de répartition des bacheliers entre les diverses composantes de l'enseignement post-secondaire est nécessaire. Il ne pourra être effectué sans conflits graves que si le véritable sens du principe de la liberté d'inscription est strictement respecté.

Ce principe n'implique pas que chaque bachelier puisse s'inscrire n'importe où et n'importe comment. Il consiste à *garantir à chaque bachelier la liberté de choisir entre les filières où il a des chances sérieuses de réussir compte tenu de ses acquis antérieurs, de ses goûts et de ses motivations.*

3 - *L'orientation* doit rester une clé sérieuse et réaliste, être largement renforcée et améliorée dans le second degré, même si ses succès sont relativement limités. *Peut-être faudrait-il mettre l'accent davantage sur les exigences d'une filière vis à vis des capacités de l'étudiant que sur l'intérêt de cette filière et sur ses débouchés.*

Dans de nombreux cas il est possible de dire que tel bachelier n'a qu'une probabilité infime de réussir dans telle filière. Encore faut-il qu'il le sache et s'en persuade, et que la procédure d'évaluation le responsabilise et lui impose de faire une auto-évaluation de ses capacités et de ses motivations. Ceci a été pratiqué dans le cadre de certains DEUG scientifiques, lors de la rénovation des premiers cycles.

Des tests offerts aux étudiants, auto-correctés par eux, leur permettent de mesurer leurs capacités au regard de leur projet, les laissant libres de leur décision finale. Ces tests de préorientation valent bien la "course à l'inscription", même si le minitel a remplacé les files d'attente.

Ces progrès dans l'orientation ne peuvent être efficaces que si des choix convenables et diversifiés sont offerts, mais *aucune conséquence concrète ne peut découler d'une orientation si celle-ci est totalement dépourvue de contrainte* dont il faudrait, dans le cadre de l'autonomie, laisser le choix aux établissements.

4 - Tout système n'est acceptable que s'il comporte des *passerelles* et des possibilités de changement d'orientation. Il semble que, même si cela est un peu plus coûteux, il n'est pas opportun de trop limiter le passage des sortants des STS ou des IUT vers l'université pour les étudiants qui en ont la capacité, mais l'on peut préconiser aussi une meilleure fluidité entre les premiers cycles et les IUT.

La formation continue doit devenir une règle et une des responsabilités de l'enseignement initial afin d'y préparer les futurs diplômés. Surtout, il faudrait insister sur l'impérieuse nécessité de mettre à la disposition de tous, tout au long de la vie professionnelle, des voies de retour dans le système éducatif en termes de *formation continue diplômante.*

5 - Enfin une certitude doit rester présente à l'esprit de tous : *les enseignants doivent assurer un grand investissement dans l'enseignement dès le premier cycle.* Il faut redonner à ce premier cycle une homogénéité, avec des maîtres peu nombreux pour un groupe donné, et avec des programmes conduisant progressivement au savoir et non à l'addition des connaissances.

Les établissements doivent également *mettre en place une évaluation interne de l'enseignement par cursus*, participative et décentralisée ; ainsi ils pourront améliorer leurs méthodes, à condition qu'ils sachent échapper aux tendances laxistes de certaines instances.

A cet égard, la comparaison avec certains exemples étrangers, bien mise en évidence à l'occasion de l'évaluation, dans 17 pays, de deux disciplines dans le cadre du Projet Pilote Européen, est intéressante. Le CNE pourra être amené à faire des propositions dans ce sens.

6 - Revenant enfin sur les données chiffrées, le Comité redit avec force que la nation a réussi à franchir dans ces dix dernières années un palier très significatif dans la formation des jeunes, mettant les formations supérieures à la disposition du plus grand nombre.

Il faut maintenant donner du temps à toutes les structures pour que les procédures s'adaptent et que l'efficacité de l'ensemble s'améliore. Tout organisme doit, à un moment, maîtriser sa courbe de croissance.

Il serait souhaitable de ne pas amplifier, par laxisme, la charge qui s'est récemment imposée au monde universitaire si nous voulons préserver ce qui a été et doit rester un fleuron du système éducatif français.

Conclusion

Le CNE a publié un ensemble de rapports qui représentent dix années d'évaluations. Celles-ci ont été réalisées grâce à l'engagement des membres des Comités successifs (1985-1989, 1989-1991, 1991-1993, 1993-1995), de leurs présidents et de l'ensemble de l'équipe permanente autour du Secrétaire général.

Ce travail s'est appuyé sur les capacités d'expertise de plus d'un millier de personnalités, de formations spécifiques diverses, de grande compétence reconnue par leurs collègues. Il a débouché sur la publication d'une centaine de rapports dont les conclusions ont aidé à faire évoluer chacun des établissements.

Evolution d'autant plus nécessaire que ces dix dernières années ont été marquées par trois changements majeurs dans l'enseignement supérieur.

L'afflux massif des étudiants, qui est brièvement analysé dans le chapitre consacré aux premiers cycles, a transformé profondément l'institution, et de manière irréversible. L'université traditionnelle est progressivement devenue une université de masse à partir du début de la décennie 70 et le mouvement s'est accéléré au cours des cinq à six dernières années. En conséquence, au moins partielle, les universités se sont développées autour des foyers anciens ou par la création, en liaison avec ceux-ci, de nouveaux établissements. Encouragé par le souci d'aménagement du territoire, relayé fortement par les collectivités territoriales et bénéficiant des effets de la politique de régionalisation, ce courant a bouleversé, si l'on peut dire, la carte des institutions.

Il existe, enfin, une transformation importante du corps enseignant. A l'augmentation en valeur absolue du nombre d'enseignants, (nouveaux enseignements induisant des créations de postes), s'ajoute le renouvellement, amorcé plus récemment, mais qui va s'amplifier sous dix ans avec le départ à la retraite des enseignants recrutés dans la première vague de recrutement fort, celle des années 1970. Il y a là une chance et un facteur de risque pour les universités. Le renouvellement est positif en ce qu'il facilite la dynamique pédagogique, mais il pourrait bien se révéler insuffisant pour à la fois couvrir les disciplines traditionnelles et assurer les enseignements nouveaux.

Pour tenter de porter un jugement synthétique sur l'enseignement universitaire, on peut, en se référant aux textes fondateurs (qui sont toujours actuels), essayer de voir s'il y a eu une bonne adéquation entre les réalisations et les missions qui ont été conférées à l'Université par la loi de 1968 et confirmées par la loi de 1984 : "Les universités... ont pour mission fondamentale l'élaboration et la transmission de la connaissance, le développement de la recherche et la formation des hommes... Ces établissements doivent répondre aux besoins de la nation en lui fournissant des cadres dans tous les domaines."

D'une manière globale, et sans s'attacher aux problèmes spécifiques de chaque établissement, il apparaît que l'ensemble de l'enseignement supérieur a répondu aux missions ainsi édictées. On doit cependant souligner que de nombreux problèmes restent encore non résolus. Ils sont rappelés avec des tonalités diverses dans chaque évaluation, mais leur caractère répétitif témoigne

de leur réalité. Ce sont ces problèmes que nous voulons reprendre brièvement dans cette conclusion, en considérant qu'ils pourraient constituer des thèmes de réflexion et d'étude pour les travaux ultérieurs du Comité.

Les enseignements

Dans la mesure où la mission première des universités est de transmettre le savoir tout en participant à la création des connaissances, les établissements méritent un satisfecit global. Il en est de même de la capacité de délivrer des diplômes permettant à leurs titulaires d'amorcer une vie professionnelle satisfaisante, bien que la qualité des diplômes pâtisse d'une certaine hétérogénéité, difficile à mesurer.

On se doit de souligner la capacité d'adaptation remarquable qui a été celle des universités. La plus spectaculaire concerne la professionnalisation des enseignements. En dehors de la Santé et du Droit, l'Université traditionnelle préparait en effet surtout de futurs enseignants et chercheurs et diffusait la formation et la culture, sans se soucier de l'usage qui pourrait en être fait. Pressées par les contraintes économiques, stimulées par les demandes des différentes parties, bénéficiant de la mutation psychologique et culturelle de leur environnement sociétal, les universités ont multiplié les filières délivrant des diplômes débouchant directement sur des métiers. Elles ont su le faire en gardant le meilleur de la tradition universitaire, c'est-à-dire l'ouverture et la préoccupation de transmettre une culture générale, et en échappant en général au pilotage par l'aval qui, de toutes façons, à ce niveau, est illusoire.

On ne peut cependant passer sous silence un risque qui se retrouve dans de nombreux établissements, où l'on voit, à partir des formations sélectives, émerger des instituts qui, petit à petit, tendent à revendiquer leur autonomie. L'université ne saurait abandonner tout contrôle sur les structures, sous peine de porter préjudice notamment à la recherche ; elle doit cependant accepter une saine émulation.

Dans le domaine de la professionnalisation, le Comité n'oublie pas l'importance des stages et des formations en alternance. Faute d'avoir entrepris une analyse approfondie de cette question, il se contente de solliciter l'attention de ses successeurs ainsi que des trois parties concernées : l'étudiant, l'université et l'entreprise.

La professionnalisation des enseignements, enfin, engage les universités à se préoccuper davantage du devenir des diplômés et à s'interroger sur les régulations possibles et souhaitables.

Une autre question est à creuser : celle des examens. De tous temps, la responsabilité des universités a été la collation des grades, responsabilité lourde et difficile à assumer car les critères de jugement peuvent être influencés, soit par l'ambiance générale (la valeur absolue d'un individu ne pouvant être dissociée du niveau général du groupe auquel il appartient), soit par les conditions matérielles des examens eux-mêmes. Le CNE a relevé, à plusieurs reprises, des dysfonctionnements regrettables : disparition de l'oral dans des disciplines comme le Droit, sélection arbitraire de questions dans le corpus global de l'enseignement, doute parfois sur la régularité des épreuves eu égard aux contraintes matérielles. Il appelle l'attention des établissements sur la rigueur avec laquelle cette fonction capitale doit être assumée.

Les moyens matériels et financiers

Pour accomplir leur mission, les universités expriment des besoins qui sont couverts par la collectivité nationale. Parmi ceux-ci, l'"habitat" universitaire est important. Il est caractérisé par sa diversité et sa précarité. Il n'existe pas de modèle français de constructions universitaires. Les grands campus créés il y a 30 à 50 ans ont perdu de leur attrait car on n'a nulle part réussi à en faire des lieux de vie. La mode aujourd'hui favorise l'université dans la ville. Ceci a été facilité dans les dernières années par la libération, pour des raisons diverses, de vastes locaux en centre ville, par exemple des manufactures qui ont pu être réhabilités. En l'absence de telles solutions, les besoins n'ont pu être satisfaits que par une dispersion des établissements sur dix, voire vingt sites, ce qui altère gravement la "visibilité" de l'institution et l'esprit de communauté académique. Les plus anciens établissements, installés dans des bâtiments parfois prestigieux, souvent classés, subissent de plein fouet les effets de la vétusté et la limitation des possibilités d'extension. Bien plus, les conditions de sécurité ne sont souvent pas respectées et, en outre, l'ouverture vers des activités autres qu'intellectuelles - sport en particulier - se trouve restreinte par le manque d'espace.

L'ambitieux programme Université 2000, qui a bénéficié, à côté des crédits d'Etat, d'une manne budgétaire venue des collectivités territoriales, a permis de desserrer l'étreinte, mais on peut relever ici ou là des inégalités de traitement entre les bâtiments universitaires destinés au plus grand nombre et des écoles de prestige, aux promotions de petite taille, très richement dotées. En outre, cet effort n'implique pas expressément un accompagnement financier assurant la maintenance des installations et l'affectation de personnels en nombre et en qualité suffisante.

Pour leur fonctionnement, les universités dépendent majoritairement des allocations budgétaires ministérielles. La question qui se pose à ce propos n'est pas tant le volume de ces allocations (toujours présentées comme insuffisantes, bien que les comptes financiers des établissements fassent apparaître des sommes inemployées) que la méthode utilisée pour en fixer le montant. Quels que soient les critères utilisés par l'Administration centrale pour la répartition des crédits - des unités physiques dans le défunt système GARACES, une modulation en fonction du nombre d'étudiants et de leur secteur disciplinaire comme le voudrait le système SANREMO - il est clair que l'insatisfaction reste le point commun des différentes universités vis à vis d'approches très vite qualifiées de "technocratiques".

Sans revenir sur le problème de la gestion des personnels administratifs et techniques, ni sur celui des postes d'enseignants qui tient compte de l'histoire de chaque établissement, le Comité se doit de souligner certaines anomalies, s'agissant de la politique de contractualisation.

La politique contractuelle

L'observation des contrats quadriennaux conclus entre les universités et l'Etat amène à exprimer tout d'abord une légitime satisfaction, quand on considère les progrès qui ont été faits grâce à cette politique, mais aussi quelques regrets et inquiétudes.

Tout d'abord on doit rappeler qu'aux termes de l'article 20 de la Loi du 20 janvier 1984 sur l'Enseignement supérieur, les activités de formation, de recherche et de documentation des universités "peuvent faire l'objet de contrats d'établissement pluriannuels dans le cadre de la carte des formations supérieures définies à l'article 19 ...", et que cet article 19 stipule que "la carte des formations supérieures et de la recherche qui leur est liée est arrêtée par le ministre de l'Éducation nationale, compte tenu des orientations du plan et après consultation des établissements, des conseils régionaux, du Conseil supérieur de l'enseignement supérieur et de la technologie et du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche". Ce dispositif vise à assurer une forte cohérence, partant d'une carte nationale pour aller jusqu'aux contrats d'établissements, avec participation des collectivités régionales.

Les contrats de développement des établissements, mis en oeuvre par le ministère à partir de 1990, se sont efforcés d'établir, à l'échelle de chaque établissement, une démarche cohérente.

Du côté de l'Etat, le contrat se veut l'application de priorités ou de politiques nationales en quelques grands domaines. Il s'agit de la modernisation de la gestion, d'une politique globale d'habilitations, du souci de favoriser la vie étudiante et le développement harmonieux des universités, en prenant en compte des opérations déjà inscrites dans les précédents contrats Etat-région ou en prévoyant les extensions qui devaient ultérieurement faire l'objet d'une programmation au titre du "schéma d'aménagement et de développement des universités", dit "Université 2000".

Du côté de l'établissement, il s'agit d'élaborer un "projet" à moyen terme, à partir d'un "état des lieux" dressé par lui et dégageant ses forces et faiblesses. L'établissement est ainsi conduit à réfléchir aux différents éléments de son développement, à proposer une cohérence, à définir des priorités qui tiennent compte de sa spécificité, de son histoire, de son environnement.

Les résultats concrets de cette politique sont encore limités mais la vertu "pédagogique" de la démarche engagée est indéniable.

L'instrument majeur de la politique de contractualisation n'a pas été financier, car les crédits supplémentaires alloués par le ministère sur des projets particuliers ont représenté en moyenne 5% des crédits de fonctionnement, les crédits d'équipement et de maintenance demeurant notablement insuffisants. En revanche, l'engagement pluriannuel de l'Etat de créer un nombre déterminé d'emplois d'enseignants chercheurs apparaissait comme essentiel : cette prévision, quoique soumise à la réserve de l'annualité budgétaire, donnait aux universités la possibilité d'élaborer une véritable politique scientifique d'établissement. Le recrutement des enseignants est, en effet, une responsabilité fondamentale des établissements, et leur autonomie n'a de sens que si les universités sont en mesure d'exercer réellement cette responsabilité.

La capacité des établissements à se rassembler autour de projets communs et d'anticiper de façon constructive a été manifestement très inégale : de nombreux contrats de la première vague ont été plus un catalogue de bonnes intentions que l'exposé d'un dessein véritable. Mais le Comité a pu aussi constater que, dans de nombreux cas, la démarche contractuelle a permis d'amorcer une dynamique nouvelle, ouvrant la voie à de vrais progrès dans la vie et l'organisation interne des établissements. Le Comité a vérifié qu'en de nombreux endroits ces efforts perdurent et se généralisent.

C'est pourquoi il s'inquiète d'autant plus de ce que, désormais, ne figure plus dans les contrats l'engagement majeur de l'Etat à allouer des emplois d'enseignants chercheurs, mesure rendue plus indispensable que jamais si l'on prend en compte le vieillissement du corps enseignant, et donc le renouvellement important que les universités doivent envisager et préparer.

Le Comité s'inquiète aussi de voir que l'élaboration - actuellement en cours - des schémas régionaux de l'enseignement supérieur et de la recherche, qui doivent déboucher sur une carte nationale prévisionnelle incluant la recherche, serait pilotée par les régions : le relevé de décisions du Comité interministériel d'aménagement du territoire du 20 septembre 1994 note que "la région assurera le rôle que lui confère la loi en matière d'aménagement du territoire ainsi qu'en matière de recherche et de développement universitaire, mais la concertation se déroulera en associant les autres collectivités, les établissements et les organismes ". Ceci semble quelque peu contradictoire avec l'article 19 de la loi de janvier 1984 qui précise que la carte des formations supérieures et de la recherche "constitue le cadre des décisions relatives à la localisation géographique des établissements, à l'implantation des formations supérieures et des activités de recherche et de documentation, aux habilitations à délivrer des diplômes nationaux et à la répartition des moyens".

Le Comité s'interroge sur les dangers que pourrait faire peser sur l'ensemble du système d'enseignement supérieur l'abandon de tout "pilotage" national.

Le gouvernement des universités

L'autonomie universitaire rend les établissements, sous l'autorité de leur président et en maintenant les règles de la comptabilité publique, davantage maîtres de leur gestion. La première étape concerne la ventilation des crédits entre les différentes composantes et le mode d'engagement de ces crédits, le suivi budgétaire, le nombre de responsables d'unités de comptes. Il y a dans ce domaine des différences sensibles d'un établissement à l'autre et, trop souvent, une grande obscurité. Le volume des réserves financières affichées, derrière lequel n'apparaît pas clairement ce qui correspond aux dépenses engagées et aux prévisions pour couvrir un projet, en est un exemple. Bien entendu, il revient au président et à son équipe de donner l'impulsion qui permette à l'administration de mettre en oeuvre des améliorations.

Présider une université est devenu une fonction qui requiert des compétences multiples en gestion, ressources humaines, négociation, etc... Le cursus d'enseignant et de chercheur n'y prépare pas obligatoirement. On pourrait envisager de proposer aux nouveaux élus une assistance formatrice. Cela est de la responsabilité de la Conférence des Présidents d'Université, mais le Comité pourrait y être utilement associé.

Depuis 1989 figure dans tous les rapports du CNE une évaluation du "gouvernement" des universités. Cela couvre l'organisation générale de l'établissement, l'étude des systèmes de prise de décision, l'analyse de la qualité de la vie démocratique. Sans entrer dans le détail, on peut dire que dans les 25 dernières années, au cours desquelles le renouveau des structures universitaires s'est accompli, l'imagination a été au pouvoir. Il serait impossible de faire la liste

des réponses qui ont été données à chacune des trois questions ; qu'il s'agisse des systèmes de décision ou de la structure démocratique, que la genèse se soit faite dans une atmosphère conflictuelle ou dans le consensus, chaque université est, comme chaque individu, unique. La rationalité n'est pas toujours évidente, mais le Comité s'est trouvé généralement conduit à constater, comme Galilée : "Et pourtant, elle tourne !"

Il est certain que de très anciennes traditions confèrent au système une réelle force pour accomplir ses missions et on doit convenir que toute tentative de ramener l'organisation des universités à un schéma unique serait inopérante. En revanche, une exigence de transparence s'impose comme un principe incontournable, quelles que soient les modalités organisationnelles.

Pour autant chaque université doit se préoccuper de renforcer la qualité et l'efficacité de ses missions. Même si le mode de financement ne sanctionne guère l'absence de rigueur autre que budgétaire et si la mesure des résultats demeure une pratique peu répandue, les instruments d'auto-évaluation proposés par le Comité pour les évaluations secondes peuvent l'y aider.

Sur le gouvernement des établissements pèsent la nature et le poids spécifique des différentes disciplines qui composent l'université. Dans la très grande majorité des cas, l'assemblage s'est réalisé selon la doctrine de la pluridisciplinarité, avec comme objectif de multiplier les interfaces, car c'est à ce niveau que les progrès novateurs peuvent apparaître. Qu'en est-il advenu ? Ce sujet à lui seul mériterait une évaluation approfondie. On peut cependant donner un sentiment découlant des évaluations des dernières années et dire que les effets du système ne paraissent pas répondre aux ambitions qui l'ont fait naître. Cette pluridisciplinarité s'est en effet construite selon trois schémas principaux :

- un seul établissement regroupe l'ensemble des disciplines dans une ville ou dans une région ;
- un établissement regroupe deux ou trois ordres de disciplines dont le choix dépendait plus de circonstances locales que de motivations pédagogiques ou techniques. Ceci conduit souvent à se préoccuper davantage, dans ces établissements, des équilibres électoraux que des intérêts scientifiques ;
- enfin, dans de grands établissements, les concentrations thématiques ont été rompues au bénéfice des regroupements pluridisciplinaires. Cela a conduit à des organisations spatiales qui souvent séparent à l'intérieur d'un laboratoire une équipe appartenant à une université de celle appartenant à une autre. Une réflexion approfondie mérite d'être conduite sur ce sujet, d'autant que les clivages idéologiques se sont estompés et que l'homogénéité des universités est largement réalisée, ce qui est éminemment souhaitable vis à vis de ses partenaires.

Les partenaires des universités

Parmi les partenaires de l'université il faut placer en premier lieu les grands instituts de recherche.

Dans le système français, l'essentiel de la recherche fondamentale s'effectue dans les universités avec le soutien des grands organismes, le CNRS et l'INSERM, mais aussi le CEA, l'INRA, etc... L'implication forte de ces EPST (Etablissements publics à caractère scientifique et technologique) dans la recherche universitaire est une des forces principales de la recherche française. Elle est reconnue par tous, aussi bien en France qu'à l'étranger. Il ne faut pas

altérer cette situation, mais l'améliorer.

Il apparaît nécessaire que les interactions université - EPST ne se limitent pas en effet à la recherche de moyens supplémentaires, mais qu'un réel partenariat soit fondé sur des contrats d'objectifs tels que les financeurs puissent avoir une vue claire de la cohérence des objectifs poursuivis par l'une et l'autre institutions. C'est le but des réformes qui se dessinent au CNRS et qui devraient renforcer le rôle du Conseil scientifique de chacune des universités.

Dans le même temps il s'agit de favoriser et d'intensifier les échanges entre universitaires et chercheurs des grands organismes, par une intrication des fonctionnements qui ne se limite pas au seul cadre budgétaire.

Une deuxième orientation concerne les partenaires industriels. Il fut un temps où une collaboration scientifique entre un laboratoire public de recherche et l'industrie était considérée comme une compromission. Le Colloque National sur la Recherche et la Technologie de janvier 1982 a fortement contribué à modifier les relations entre les universités et les entreprises. On peut dire aujourd'hui que le principe d'une telle collaboration est accepté sans objection par l'immense majorité des partenaires scientifiques ou économiques.

C'est ainsi que l'université peut et doit proposer à l'environnement productif ses ressources en matière de formation continue. Elle peut aussi apporter, dans une contractualisation soigneusement mesurée, ses innovations fondamentales en vue d'un transfert technologique.

Ces relations université-industrie sont gérées de manière très diverse d'un établissement à l'autre, tant pour aider les responsables de laboratoires à négocier les contrats, en faisant une estimation réaliste des coûts supportés par l'université, que pour insuffler un esprit de valorisation. A cet égard, de grandes lacunes existent dans les établissements où, trop souvent, des solutions financièrement hérétiques sont utilisées. Là encore, une évaluation et une mise en ordre sont nécessaires.

Les universités ont aussi des partenaires internationaux puisqu'il est admis que la science ne connaît pas de frontières. Au cours des décennies écoulées, la coopération scientifique internationale s'est amplifiée, notamment grâce à l'appui des programmes européens d'échanges. Aujourd'hui, les universités l'affichent fièrement. La plupart d'entre elles ont institutionnalisé un service des relations internationales. Le nombre de conventions entre partenaires croît sans cesse. Il serait bon que ces conventions soient signées, non seulement par les responsables des laboratoires contractants, mais également, comme le prescrit la loi, par les responsables des universités dont relèvent ces laboratoires.

Une véritable politique universitaire des relations internationales doit dépasser le champ d'un seul établissement. Toutes les fois que co-existent plusieurs établissements sur un même site, une coopération étroite entre eux doit être établie en matière de relations extérieures. C'est le but des structures qui ont été appelées "pôles universitaires européens". Il serait d'ailleurs préférable d'utiliser le terme de "pôle universitaire à dimension européenne". La nouvelle stratégie d'évaluation du Comité, qui vise à intégrer l'ensemble d'un site universitaire, lui permettra de prendre en compte tous les éléments dynamiques d'une coopération internationale.

Annexes

Comité national d'évaluation 1993 -1995

M. René MORNEX, président
M. Henri DURANTON, vice-président
M. Jean-Marie VINCENS, vice-président

M. Jean ANDRIEU
M. Claude CAMBUS
M. Yves CHAIGNEAU
M. François DAGOGNET
M. Jean DIDIER
M. Robert FLAMANT
M. Pierre GILSON
M. Raymond LEGEAIS
M. Maurice MAURIN
M. Jean-Marie MAYEUR
M. Bernard MENASSEYRE
M. Marcel PINET
M. Jean RICHARD

Consultant permanent

M. Jean YOCCOZ

Consultants

M. Jean-Louis AUCOUTURIER
M. Bernard CAGNAC
M. Jean FLAHAUT

Secrétaire général

M. André STAROPOLI

* Le Sénateur Cluzel a démissionné en novembre 1993.

Composition du Secrétariat général juin 1995

Secrétaire général

M. André STAROPOLI

Publications - Documentation

Mme Francine SARRAZIN

Chargés de mission

M. Guy CIRIER
Mme Christine CRESPIY
M. Philippe DUVAL
Mme Marie-Odile OTTENWAEALTER
Mme Marie-Paule PAYRE
Mme Renée RIBIER
Mme Jeanne-Aimée TAUPIGNON

Chargés d'études

M. Bruno CURVALE
M. Jean-Christophe MARTIN

Personnel technique et administratif

Mme Rachida AMAOUCHE
Mme Nisa BALOURD
M. Mohand CHABANE
Mme Gyslaine CHUSSEAU
Mme Sandrine DALVERNY
Mme Michèle DERIEMONT
Mme Anita JEANNE
Mme Agnès LECLERE
Mme Marie-Noëlle SOUDIT
Mme Andrée SURSOCK
Mme Sophie TANVEZ

Composition des groupes de travail du Comité 1994-1995

Groupe de travail "Devenir des diplômés"

Membres du Comité : MM. Pierre GILSON, Jean VINCENS
Chargée de mission : Mme Renée RIBIER
Rapporteur : M. François POTTIER

Groupe de travail "IATOS"

Membres du Comité : MM. Yves CHAIGNEAU, Bernard MENASSEYRE, Marcel PINET
Chargée de mission : Mme Renée RIBIER
Rapporteur : Mme Liliane FLABBÉE

Groupe de travail "Politique Documentaire"

Membres du Comité : MM. François DAGOGNET, Bernard MENASSEYRE, Jean RICHARD
Chargée de mission : Mme Marie-Odile OTTENWAEALTER
Rapporteur : M. Etienne HUSTACHE

Groupe de travail "Magistères"

Membres du Comité : MM. Claude CAMBUS, Henri DURANTON, Jean-Marie MAYEUR, Jean YOCCOZ
Chargée de mission : Mme Christine CRESPI

Groupe de travail "Chimie"

Membres du Comité : MM. Pierre GILSON, Maurice MAURIN
Chargé de mission : M. Philippe DUVAL

Groupe de travail "IUFM"

Membres du Comité : MM. Henri DURANTON, Jean-Marie MAYEUR, Bernard MENASSEYRE
Chargée de mission : Mme Marie-Odile OTTENWAEALTER

Groupe de travail "CNE/CNER"

Membres du Comité : MM. François DAGOGNET, Henri DURANTON, Bernard MENASSEYRE
Membres du CNER : MM. FEILLET, Claude JEANMART, Gaston MEYNIEL
Chargée de mission : Mme Renée RIBIER
Rapporteur : M. Philippe BROSSIER

Liste des sigles utilisés

ASU : Administration scolaire et universitaire
BAP : Branche d'activité professionnelle
BIPE : Bureau d'information et de prévision économiques
BTS : Brevet de technicien supérieur
CEA : Commissariat à l'énergie atomique
CEREQ : Centre d'études et de recherches sur les qualifications
CES : Contrat emploi-solidarité
CNER : Comité national d'évaluation de la recherche
CNRS : Centre national de la recherche scientifique
CPU : Conférence des présidents d'université
DEA : Diplôme d'études approfondies
DEP : Direction de l'évaluation et de la prospective
DEUG : Diplôme d'études universitaires générales
DLVP : Département de langues vivantes pratiques
DULAP : Diplôme universitaire de langue anglaise pratique
DULS : Diplôme universitaire de langue scientifique
DUT : Diplôme universitaire de technologie
IATOS : Ingénieurs, administratifs, techniciens, ouvriers et de service
INRA : Institut national de la recherche agronomique
INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques
INSERM : Institut national de la santé et de la recherche médicale
ITARF : Ingénieurs, administratifs, techniciens de recherche et formation
IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres
IUT : Institut universitaire de technologie
OCDE : Organisation de coopération et développement économique
OURIP : Observatoire universitaire régional de l'insertion professionnelle (Rhône-Alpes)
PRAG : Professeur agrégé exerçant dans l'enseignement supérieur
PRCE : Professeur certifié exerçant dans l'enseignement supérieur
SANREMO : Système automatisé national de répartition des moyens
SCUIO : Service commun universitaire d'information et d'orientation
STS : Section de technicien supérieur
TD : Travaux dirigés
UFR : Unité de formation et de recherche
ULP : Université Louis Pasteur (Strasbourg)

Publications du Comité National d'Evaluation

1986

Rapports d'évaluation :

- 1 - L'Université Louis Pasteur - Strasbourg I, octobre
- 2 - L'Université de Pau et des pays de l'Adour, octobre
- 3 - L'Ecole française de Rome, décembre

Autres :

Bulletin du CNE n°1, octobre

1987

Rapports d'évaluation :

- 4 - L'Université de Limoges, juin
- 5 - L'Université d'Angers, décembre
- 6 - L'Université de Rennes II - Haute Bretagne, décembre

Autres :

Bulletin du CNE n°2, janvier
Rapport : "Recherche et universités", mars
Bulletin du CNE n°3, mai
Rapport annuel : "Où va l'université ?", mai
Bulletin du CNE n°4, octobre

1988

Rapports d'évaluation :

- 7 - L'Ecole nationale des Ponts et Chaussées, février
- 8 - L'Université Paris VII, avril
- 9 - L'Université Paul Valéry - Montpellier III, avril
- 10 - L'Université de Savoie, juin
- 11 - L'Université Claude Bernard - Lyon I, juin
- 12 - L'Université Paris VIII - Vincennes à Saint-Denis, octobre
- 13 - L'Université de Provence - Aix-Marseille I, décembre

Autres :

Bulletin du CNE n°4, mars
Bulletin du CNE n°6, mai
Rapport au Président de la République, mai
Bulletin du CNE n°7, octobre

1989

Rapports d'évaluation :

- 14 - L'Université de technologie de Compiègne, mars
- 15 - L'Université Paris Sud - Paris XI, mai
- 16 - La géographie dans les universités françaises : une évaluation thématique, mai
- 17 - L'Université de La Réunion, mai
- 18 - L'Université Lumière - Lyon II, mai
- 19 - L'Université Jean Monnet - Saint-Etienne, mai
- 20 - L'Université Rennes I, mai
- 21 - L'Université du Maine, Le Mans, mai

Autres :

- Bulletin du CNE n°8, janvier
- Bulletin du CNE n°9, mai
- Rapport de fin de mandat : "Priorités pour l'université", juin
- Bulletin du CNE n°10, décembre

1990

Rapports d'évaluation :

- 22 - L'Ecole Normale Supérieure, septembre
- 23 - L'Université Charles de Gaulle - Lille III, novembre
- 24 - L'Université Paris XII - Val de Marne, décembre

Autres :

- Rapport au Président de la République, mai
- L'enseignement supérieur de masse, septembre

1991

Rapports d'évaluation :

- 25 - L'Université Joseph Fourier - Grenoble I, janvier
- 26 - L'Ecole Supérieure de Commerce de Dijon, janvier
- 27 - L'Université Strasbourg II, janvier
- 28 - L'Université de Nantes, mars
- 29 - L'Ecole nationale supérieure de mécanique de Nantes, mars
- 30 - L'Université de Reims, avril
- 31 - L'Université des Antilles et de la Guyane, juin
- 32 - L'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, juillet
- 33 - L'Institut national polytechnique de Grenoble, août
- 34 - L'Ecole française d'Athènes, août
- 35 - L'Université de Bretagne occidentale - Brest, septembre
- 36 - L'Université de Caen - Basse Normandie, octobre
- 37 - L'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, novembre
- 38 - L'Institut des sciences de la matière et du rayonnement - Caen, novembre
- 39 - L'Université de Rouen, novembre
- 40 - L'Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, novembre
- 41 - L'Institut national des langues et civilisations orientales, novembre
- 42 - L'Université Paris X, décembre
- 43 - L'Institut national des sciences appliquées de Rouen, décembre

1991 (suite)

Autres :

Bulletin du CNE n°11, janvier

Bulletin du CNE n°12, septembre

Rapport au Président de la République : "Universités, les chances de l'ouverture",
septembre

1992

Rapports d'évaluation :

44 - L'Université de Toulon et du Var, janvier

45 - L'Université Montpellier I, janvier

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

47 - L'Université de Nice, mars

48 - L'Ecole des Chartes, avril

49 - L'Université du Havre, mai

50 - L'Observatoire de la Côte d'Azur, juin

51 - L'Institut national polytechnique de Lorraine, juillet

52 - L'Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, août

53 - L'Université Jean Moulin - Lyon III, septembre

54 - L'Université de Picardie - Jules Verne, novembre

55 - L'Ecole nationale vétérinaire d'Alfort, novembre

56 - Les Ecoles d'architecture de Paris-Belleville et de Grenoble, décembre

57 - Le Groupe ESC Nantes-Atlantique, décembre

58 - L'Université Toulouse - Le Mirail, décembre

59 - L'Université Nancy I, décembre

Autres :

Bulletin du CNE n°13, mars

Rapport au Président de la République, juin

Bulletin du CNE n°14, décembre

1993

Rapports d'évaluation :

60 - Le Conservatoire National des Arts et Métiers, février

61 - L'Université Bordeaux I, mars

62 - Les sciences de l'information et de la communication, mars

63 - L'Université René Descartes - Paris V, mai

64 - L'Université de Haute Alsace et l'ENS de chimie de Mulhouse, juin

65 - L'Université Pierre Mendès France - Grenoble II, juin

66 - L'Université Paris IX - Dauphine, juin

67 - L'Université de Metz, juillet

68 - L'Université d'Orléans, août

69 - L'Université de Franche-Comté, Besançon, septembre

70 - L'Ecole nationale supérieure de chimie de Montpellier, octobre

71 - L'Université Strasbourg III, novembre

72 - L'Université Montpellier II, décembre

73 - L'Université de Perpignan, décembre

Autres :

Bulletin du CNE n°15, juin

Rapport de fin de mandat : "Universités, la recherche des équilibres", août

Les enseignants du supérieur, septembre

Bulletin du CNE n°16, octobre

1994

Rapports d'évaluation :

74 - L'Université de Tours, janvier

75 - L'Université de Poitiers, janvier

76 - L'Université Aix-Marseille II, février

77 - L'Université Paris XIII, mars

78 - L'Université Stendhal - Grenoble III, avril

79 - L'Université Bordeaux II, juin

80 - L'INSA de Toulouse, août

81 - L'Université Toulouse I, août

82 - L'Université d'Auvergne - Clermont I, septembre

83 - L'Université Blaise Pascal - Clermont II, septembre

84 - L'Université Nancy II, octobre

85 - L'Odontologie, novembre

86 - L'Université Toulouse III, novembre

87 - L'Université Aix-Marseille III, décembre

88 - L'Université Louis Pasteur - Strasbourg I, décembre

Autres :

Bulletin du CNE n°17, avril

Rapport au Président de la République, juin

Bulletin du CNE n°18, septembre

1995

Rapports d'évaluation :

89 - L'École supérieure de mécanique et de microtechniques de Besançon, janvier

90 - L'Université de Corse - Pascal Paoli, février

Autres :

Bulletin du CNE n°19, janvier

Le devenir des diplômés des universités, janvier

Les personnels ingénieurs, administratifs, techniciens, ouvriers et de service (IATOS) dans les établissements d'enseignement supérieur, février

Directeur de la publication : René MORNEX
Coordination : Françoise MASSIT-FOLLEA
Edition - Diffusion : Francine SARRAZIN, Anita JEANNE