

---

**RAPPORT  
AU  
PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE**

**JUIN 1996**

---

# SOMMAIRE

---

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Avant-propos</b>  | <b>7</b>  |
| <b>I - Evaluations achevées</b>                            | <b>9</b>  |
| - Les évaluations : bilan quantitatif                      | 11        |
| - Les universités nouvelles                                | 13        |
| - L'ENSAM  | 19        |
| - Les magistères   | 25        |
| - La chimie en France                                      | 31        |
| - Le Muséum national d'histoire naturelle                  | 33        |
| <b>II - Problèmes généraux de l'enseignement supérieur</b> | <b>37</b> |
| - Contribution du CNE aux Etats généraux de l'Université   | 39        |
| <b>III - Travaux en cours</b>                              | <b>49</b> |
| - Evaluations de retour et politique de site               | 51        |
| - L'évaluation des IUFM                                    | 53        |
| <b>IV - Rapport d'activité</b>                             | <b>55</b> |
| - Les crédits du CNE : évolution 1992-1996                 | 57        |
| - Les personnels du Secrétariat général                    | 63        |
| <b>Annexes</b>   | <b>65</b> |
| - Composition du Comité 1995-1997                          |           |
| - Liste des publications                                   |           |

# **Avant-propos**

## **Avant-propos**

Il y a tout juste un an, mon prédécesseur, René Mornex, remettait au Président de la République le rapport "Évolution des Universités, dynamique de l'évaluation".

Ce document est riche de dix ans d'expérience du Comité qui, grâce à son statut d'Autorité Administrative Indépendante, rapportant directement au Président de la République, est reconnue comme une institution originale dans le système français de l'enseignement supérieur, à la fois pérenne et régulièrement renouvelée. Ce rapport s'est révélé d'une remarquable actualité pour les réflexions que le CNE a menées afin d'apporter sa contribution aux récents États Généraux de l'Université.

Après sept mois de présidence du CNE, le présent rapport annuel d'activité me permet de situer l'action du Comité et d'en préciser les perspectives.

Avec l'évaluation de l'Université de Paris II en voie d'achèvement, le CNE a maintenant évalué toutes les universités. Il a aussi entrepris de revenir dans des établissements évalués une première fois. De plus, des évaluations de disciplines, voire de cursus originaux comme les Magistères, ont été effectuées, et d'autres sont en cours.

Les récents travaux menés sur l'École nationale supérieure d'Arts et Métiers et sur les universités nouvelles de l'Ile de France et du Nord-Pas-de-Calais ont conforté le CNE quant à l'intérêt d'une approche globale d'un type de formation, d'un réseau ou d'un groupe d'établissements.

Cette approche, fondée sur l'évaluation concertée de chacune des institutions ou des formations ainsi que sur une analyse transversale de l'organisation et des interactions, apporte des enseignements très précieux et permet de faire des recommandations utiles à chacune des composantes ainsi qu'à l'ensemble qu'elles constituent ou dans lequel elles se développent.

C'est dans ce cadre qu'a été engagée, ou va s'engager, une évaluation des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), des Instituts Universitaires Professionnalisés (IUP), de la médecine générale, de la pharmacie, du sport à l'Université, de la valorisation de la recherche ...

En ce qui concerne les établissements, le Comité a choisi de les traiter par site géographique, au sens de l'espace où ils sont implantés, où ils ont (ou devraient avoir) des actions conjointes, où ils exercent une influence directe sur leurs usagers.

**Cette façon de procéder est mise en application depuis une année sur le site lyonnais. Elle fait l'objet d'une étude méthodologique approfondie au sein du Comité. Sa mise en oeuvre nécessite un travail collectif très coordonné.**

**On peut attendre d'une telle évaluation de site une meilleure appréciation du potentiel global d'enseignement supérieur et de recherche, de la synergie existante ou à établir entre les établissements, de la vie étudiante et des infrastructures communes, de l'ampleur des relations avec l'environnement socio-économique, de la visibilité et de la reconnaissance du site à l'échelle internationale.**

**De façon générale, et notamment sur ces sujets, le Comité ne manquera pas de formuler des recommandations, voire de proposer des restructurations.**

**Pour d'évidentes raisons d'efficacité, le Comité considère que le temps écoulé entre deux évaluations d'un établissement qui, au rythme actuel, serait de l'ordre de la dizaine d'années, devrait être ramené à environ six ans. C'est pourquoi il travaille à l'élaboration d'une méthode nouvelle et mieux adaptée aux évaluations de retour et de site. Les principaux axes en seraient les suivants :**

- l'amélioration de la collecte des données préliminaire à toute évaluation ;**
- la participation du CNE à la formation des responsables des établissements pour leur auto-évaluation ;**
- l'identification des thèmes qui devraient faire l'objet d'une évaluation plus approfondie ;**
- le groupement et la coordination des missions d'expertise.**

**Ayant ainsi acquis une plus grande efficacité, sans alourdir inutilement sa structure, et à condition qu'il retrouve les moyens dont il était doté il y a encore deux ans, le CNE pourra procéder aux quelque vingt-cinq évaluations annuelles qu'il juge nécessaires pour contribuer au mieux à l'évolution de l'enseignement supérieur de notre pays.**

**Jean-Louis AUCOUTURIER**

**Evaluations achevées**

## Les évaluations : bilan quantitatif

Malgré des conditions de travail rendues difficiles par le retard intervenu dans la nomination de ses nouveaux membres et de son Président, le Comité a eu le souci de mener à bien, durant les cinq mois où il a fonctionné avec un effectif réduit de moitié, l'ensemble des programmes d'évaluation engagés.

C'est ainsi qu'entre juin et décembre 1995, **12 rapports** d'évaluation ont été achevés, et 11 publiés. Ce sont :

### *7 premières évaluations d'établissement*

- l'université Pierre et Marie Curie - Paris VI
- l'École nationale supérieure de chimie de Paris
- l'université Paris I - Panthéon-Sorbonne
- l'université Paris-Sorbonne - Paris IV
- l'université de Bourgogne
- l'université du droit et de la santé - Lille II
- l'École nationale supérieure d'Arts et Métiers

### *4 secondes évaluations*

- l'université de Nantes
- l'École centrale de Nantes
- l'université Rennes I
- l'université Aix-Marseille I (à paraître)

### *1 évaluation thématique, de type transversal*

- les Magistères

\*

D'autre part, le "tour de France" des universités est désormais terminé, avec l'évaluation de l'université Paris II - Panthéon-Assas.

Enfin, un EPCSCP d'importance, le Muséum national d'histoire naturelle, a fait l'objet d'une évaluation achevée en juin 1996.

\*

Dans sa nouvelle composition, arrêtée par décret en Conseil des Ministres le 6 décembre 1995, le Comité a poursuivi sa tâche et entrepris deux opérations d'envergure :

- l'évaluation des universités nouvelles créées en 1991, dont la loi du 25 janvier 1984 (art. 65) faisait obligation au CNE, lequel a dû conduire ces travaux en un temps extrêmement court, la date de remise de l'ensemble des **7 rapports** au Président de la République - qu'il a scrupuleusement respectée - étant fixée au 15 avril 1996 ;
- la mise en place d'une évaluation simultanée de huit établissements, installés sur le site lyonnais. Cette évaluation, actuellement en cours, devrait s'achever en décembre 96.

Cette évaluation complexe comprend :

- . trois établissements déjà évalués une première fois (les universités de Lyon I, Lyon II et Lyon III) ;
- . cinq établissements nouvellement évalués (l'INSA, l'École normale supérieure, l'École centrale de Lyon, l'IUFM de Lyon, l'ENSSIB).

Par ailleurs l'évaluation de ces deux derniers établissements s'inscrit dans une démarche plus globale.

Le CNE a en effet engagé une évaluation transversale des IUFM, appuyée dans un premier temps sur trois d'entre eux (Caen, Grenoble, Lyon), mais qui doit se poursuivre dans les autres IUFM.

Une étude thématique sur la politique documentaire au sein des universités est également envisagée, laquelle fera nécessairement référence à la formation reçue par les conservateurs dans le cadre de l'ENSSIB.

Sont aussi programmées :

- 1 évaluation d'établissement (le Palais de la Découverte)
- 1 évaluation transversale (les relations CNE/CNER).

\*

Ainsi, au terme d'une année où sa double mission d'évaluation et de publication a bien souvent revêtu des allures de défi du fait des difficultés de fonctionnement qui ont été les siennes, le Comité est parvenu, grâce aux efforts conjugués de ses membres et du Secrétariat général, à accomplir une tâche d'une particulière ampleur : **21 rapports** d'évaluation achevés (17 publiés), ce qui porte à 110 le nombre de rapports d'évaluation publiés par le CNE depuis 1986, auxquels s'ajoutent 3 numéros du *Bulletin du CNE*:

- le n° 20 (février 1996) consacré à la présentation de la nouvelle équipe mise en place en décembre 1995 ;
- le n° 21 (juin 1996) qui reprend la contribution du CNE aux États Généraux de l'Université ;
- le n° 22 (juillet 1996) qui offre une brève synthèse des rapports d'évaluation relatifs aux universités nouvelles ;

ainsi que le présent rapport au Président de la République.

\*

Pour les deux années à venir (septembre 1996 - juin 1998), le Comité a défini un programme ambitieux puisqu'il comporte plus de 30 évaluations aussi diverses que :

- des évaluations d'établissements implantés sur un même site (secondes évaluations) ;
- l'évaluation d'un ensemble "méditerranéen" : les Écoles françaises à l'étranger ;
- la poursuite de l'évaluation des IUFM ;
- de nouvelles évaluations disciplinaires ;
- l'étude de thèmes plus généraux, tels que la communication au sein de l'Université ou la valorisation de la recherche, par exemple.



# **Les Universités nouvelles**

## **1 - Le cadre particulier de l'évaluation**

Les quatre universités nouvelles situées en Ile-de-France ont été créées par décrets du 22 juillet 1991, celles de l'Artois et du Littoral par décrets en date du 7 novembre de la même année ; en application de l'article 21 de la loi 84.52 du 26 janvier 1984, "des adaptations..... pour une durée strictement nécessaire à leur mise en place et n'excédant pas dix-huit mois" pouvaient être décidées, sans que le champ d'application de ces "adaptations" fût précisé par la loi.

La loi 92.678 du 20 juillet 1992 modifie cet alinéa de l'article 21, concernant l'étendue des dérogations, désormais définies de façon précise : elles s'appliquent au seul domaine de l'organisation institutionnelle. De même, cette loi étend la durée de la dérogation à trois années.

Fin juin 1993 une proposition de loi est adoptée par le Parlement, élargissant ce régime dérogatoire à la fois aux composantes des nouveaux établissements, à leur régime financier, et à l'ensemble des universités : ce projet est invalidé par le Conseil constitutionnel.

La loi du 25 juillet 1994 modifie de nouveau l'article 21 de la loi de janvier 1984, portant la durée dérogatoire à cinq années et stipulant rétroactivement que l'objet de la dérogation est "d'expérimenter dans les nouveaux établissements des modes d'organisation et d'administration différents", sous la réserve d'une évaluation par le Comité national d'évaluation, lequel doit émettre "notamment un avis sur la poursuite de l'expérimentation".

Statut juridique complexe, à la vérité, qui place les universités créées en 1991 sous le régime résultant de la loi du 25 juillet 1994...

Le CNE ayant reçu, par l'article 65 de la loi du 25 janvier 1984, la compétence d'évaluer l'ensemble de l'action des EPCSCP, a inscrit à son programme de travail, aussitôt qu'il l'a pu, l'évaluation globale de ces établissements, tout en réservant des développements spécifiques utiles à l'appréciation des expérimentations mises en oeuvre.

## **2 - Approche méthodologique**

Le CNE a privilégié une double approche :

- une analyse transversale des problèmes communs à l'ensemble des universités nouvelles ;

- un examen, conduit par les mêmes experts dans chacun des établissements, des domaines essentiels de leurs activités :

- . historique - implantations et constructions,
- . organisation et structure de l'université,
- . architecture des enseignements,
- . recherche,
- . moyens financiers et matériels (bibliothèques),
- . instituts universitaires professionnalisés.

## **3 - Caractères généraux des universités nouvelles**

### **3-1- La difficulté de réunir les moyens nécessaires**

La création des universités nouvelles s'est inscrite dans le cadre du "schéma d'aménagement et de développement des établissements d'enseignement supérieur" dit "Université 2000" donnant lieu, en Ile-de-France, à des conventions multiples, et à une négociation globale en Nord - Pas-de-Calais. L'effort d'investissement, qui n'est pas achevé, représente plus de 4,7 milliards de francs, supportés pour 55 % par les collectivités territoriales et pour 45 % par l'État (cette répartition connaissant des variations selon les sites).

Mais, au delà de la construction des bâtiments, l'aide de l'État à ces nouveaux établissements a été notoirement insuffisante, qu'il s'agisse des équipements pédagogiques ou scientifiques, des crédits de fonctionnement, les critères San Remo étant mal adaptés à cette situation particulière. Il en va de même des créations d'emplois, notamment d'IATOS. Il est regrettable qu'une politique contractuelle attentive n'ait pas permis d'accompagner les projets des établissements par l'allocation des moyens nécessaires selon un calendrier adapté.

### **3-2- Les incertitudes institutionnelles**

Les décrets de création des universités nouvelles ont prévu, à quelques nuances près, le même ensemble de dérogations autorisées :

- la création d'un conseil d'orientation, qui "propose les grandes orientations relatives aux activités de formation et de recherche " et émet un avis sur les contrats et le budget ;

- la création du conseil d'université, ayant les attributions des trois conseils (conseil d'administration, conseil scientifique, conseil des études et de la vie universitaire) ;

- l'élaboration des statuts de l'université par une commission spécifique, dans un délai bref de neuf mois ;

- la nomination d'un administrateur provisoire par le ministre.

Pour toutes les autres questions, c'est le droit commun qui devait s'appliquer, tel que défini par les dispositions de la loi du 26 janvier 1984.

Deux constats s'imposent, l'un positif, le second plus nuancé. En effet, les conseils d'orientation ont en général bien fonctionné, et leur maintien est aujourd'hui souhaité. De même les choix heureux des administrateurs ont sans doute été un facteur déterminant de la bonne évolution des établissements. En revanche, tant du côté des personnes chargées de mettre en place les universités nouvelles que du côté du ministère de tutelle, le souci des certitudes juridiques n'a pas prévalu, ce qui a conduit souvent à des innovations d'un caractère douteux, ou attribuées de façon inexacte au "caractère dérogatoire", alors qu'elles eussent été possibles dans le droit commun de la loi "Savary".

Si l'étendue des dérogations accordées est fort limitée, force est aussi de constater que les champs d'expérimentation qui pouvaient être ouverts en matière d'organisation interne des services, d'architecture des formations, de prise en charge des étudiants, ont été très insuffisamment explorés par les établissements, sauf à mettre en avant quelques avancées dans l'organisation pédagogique (Marne-la-Vallée) et pour une meilleure interdisciplinarité.

**3-3- L'architecture des formations a privilégié la création de filières professionnalisées, et notamment d'Instituts Universitaires Professionnalisés, mais aussi la multiplication de départements d'IUT - trop souvent très dispersés géographiquement - et de DESS.**

Des configurations disciplinaires différentes peuvent se lire dans les deux sous-ensembles régionaux considérés. En Ile-de-France, les lettres, les sciences humaines et sociales ont eu une place controversée et réduite au moment de la création des universités nouvelles, et leur développement demeure inégal selon les établissements. Dans le Nord - Pas-de-Calais, la situation de départ était autre, les universités s'étant constituées à partir d'antennes multiples : l'Artois est parti d'un noyau important d'enseignements en lettres, langues, histoire, et le Littoral de formations scientifiques et technologiques. Ces deux universités ont organisé la multipolarité de façon différente, la première spécialisant les sites selon les disciplines, la seconde étendant leur polyvalence dans le souci de répondre aux attentes locales.

**3-4- La difficile émergence de la recherche est le trait commun de tous ces établissements, si l'on excepte le cas de Versailles, où des équipes constituées de Paris VI ont été transférées.**

Cette situation a plusieurs causes : la faible taille des équipes d'enseignants-chercheurs, dont le recrutement a dû répondre aux besoins d'effectifs en croissance très rapide ; le besoin qu'il y a eu de réunir rapidement des équipements scientifiques importants et onéreux et de créer des

bibliothèques ; l'absence de tout appui de la part des grands organismes, malgré les efforts incitatifs faits par la Mission scientifique du Ministère ; le faible soutien des "universités-mères".

Cependant, dès leur création, les jeunes universités ont affiché le pari que la recherche leur était consubstantielle ; elle ont défini des axes de développement, ont tenté d'attirer des personnalités éminentes, avec plus de facilité en Ile-de-France que dans le Nord. Elles ont sollicité l'habilitation de DEA, mais la majorité d'entre eux demeurent à sceaux multiples. Toutes ont aussi ressenti la nécessité de créer une instance jouant le rôle de conseil scientifique. Les résultats atteints, grâce au dynamisme des acteurs universitaires, méritent d'être consolidés et appuyés par la puissance publique.

### **3-5 - De nouveaux étudiants ?**

Lorsque les universités nouvelles ont été créées, les objectifs clairement affirmés par l'État étaient de désengorger Paris intra-muros (la réduction attendue était, à l'horizon 2000, de 50 000 étudiants) et dans le Nord, de répondre à la très forte croissance des effectifs due aux effets conjugués de la pression démographique et du retard en matière de scolarisation.

Cinq ans après, la réalisation de ces objectifs semble en bonne voie :

- les effectifs de Paris intra-muros sont stabilisés, ainsi que ceux des établissements lillois ;
- les universités de banlieue ont poursuivi leur croissance, mais avec un certain ralentissement ;
- les universités de la Grande Couronne continuent de connaître des accroissements importants et, en ce sens, ne sont pas concurrencées ;
- les universités nouvelles ont toutes un recrutement essentiellement local.

Particulièrement dans le Nord - Pas-de-Calais, elles ont offert une réelle possibilité de démocratisation des enseignements, plus du tiers de leurs effectifs étant boursier.

Le regroupement d'un nombre important d'étudiants sur des sites nouveaux a été très bien accompagné par le dynamisme des centres régionaux des oeuvres universitaires, qui ont dû prendre des risques financiers pour créer les infrastructures de restauration nécessaires.

Malheureusement, d'autres services aux étudiants ne se sont pas mis en place assez rapidement : la déficience des installations sportives est générale, ainsi que celle de la médecine préventive et des services sociaux. De même, au sein des universités, l'insuffisance du nombre des personnels administratifs n'a pas permis de mettre en place des services suffisamment étoffés et diversifiés pour répondre aux besoins des étudiants.

## **Conclusion**

Les universités nouvelles ont toutes manifesté un grand dynamisme et ont atteint, désormais, un seuil de développement irréversible. Participant au développement local, elles ont aussi la fragilité inhérente à toute croissance très rapide : il est indispensable que l'État les soutienne par un ensemble de mesures cohérentes, qui s'inscrivent dans une politique de moyen terme, en étant particulièrement vigilant à l'émergence de la recherche.

Désormais, la communauté universitaire veut s'appuyer sur *des structures plus stables*, et disposer des relais d'une expression démocratique. Le problème des découpages internes n'est pas simple, pas plus que celui de conserver toute leur place aux partenaires des universités nouvelles. Contrairement aux idées reçues, le cadre juridique actuel, aussi bien sur le plan institutionnel que sur celui des formations et de la recherche universitaire, offre de réelles possibilités pour mener de multiples expérimentations et pour engager des innovations. Il faut laisser chaque université conduire sa propre réflexion, dans le respect des règles traditionnelles de la démocratie universitaire, pour qu'elle choisisse les modalités de son évolution, en fonction d'objectifs définis contractuellement avec l'État. Il appartient à l'État de respecter cette démarche et de l'accompagner avec soin, sans laisser perdurer des situations incertaines.

**4 - Les différentes universités nouvelles** : sans prétendre résumer chacune des évaluations conduites, les caractéristiques de chacune des universités nouvelles, leurs problèmes majeurs et leurs réussites sont ici très brièvement évoqués.

- **L'Université de Cergy-Pontoise** dispose de constructions prestigieuses, qui jouent un rôle majeur dans le tissu urbain. La bibliothèque est au coeur du projet. Quatre grands secteurs de spécialité ont été développés, de façon relativement équilibrée, et des IUP s'appuyant fortement sur l'IUT, bien intégré.

L'université a choisi d'entrer dans le cadre de la loi de janvier 1984 : elle doit désormais conforter son organisation interne, offrir de meilleurs services à ses étudiants. Le chemin parcouru est très positif, et l'effort accompli doit permettre à cet établissement de gagner sa maturité et de s'inscrire dans la durée.

- **L'Université d'Evry-Val d'Essonne** a affronté de grandes difficultés : la non réalisation des constructions, depuis 1994, a empêché la réalisation du projet structurant de l'université, l'Institut des matériaux, et la mise en place des formations, de la bibliothèque.

Le choix initial de l'université, d'offrir des formations à finalité professionnelle dans un nombre relativement restreint de champs disciplinaires, a été heureusement maintenu, bien que la demande croissante puisse faire tendre l'université vers un déplacement de son centre de gravité.

La communauté universitaire d'Evry a su particulièrement bien rassembler son effort, et développer une pluridisciplinarité intéressante et des enseignements professionnels en bonne osmose avec ses partenaires industriels et économiques.

- **L'Université de Marne-la-Vallée**, qui étend son installation au sein de la cité Descartes, a été une université dynamique, inventive, qui a prospecté de multiples voies. L'innovation pédagogique y a été forte, et l'inventivité dans la recherche de nouvelles filières de formations professionnalisées a été très - peut-être trop - grande.

L'expérimentation de l'organisation des enseignements en semestres et en quadrimestres mérite d'être suivie, mais doit être l'objet d'observations attentives.

La plus grande faiblesse de l'université est d'avoir trop négligé la constitution de l'outil documentaire.

A l'avenir, l'université doit savoir conserver son allant, son esprit d'innovation, mais aussi stabiliser et mieux formaliser son fonctionnement institutionnel.

- **L'Université de Versailles - Saint-Quentin-en-Yvelines** comprend plusieurs composantes, éclatées géographiquement entre Versailles, Saint-Quentin et Vélizy : il est indispensable qu'elles soient parties prenantes d'un projet commun, même si la communication interne, s'appuyant sur un remarquable réseau informatique, est bien organisée.

Le secteur scientifique versaillais de l'université a manifesté des réticences vis-à-vis de certaines formes de professionnalisation, notamment les IUP. S'il jouit de l'effort considérable des équipes venues de Paris VI, il doit aborder une phase de mue, pour affirmer sa propre identité et préparer le renouvellement de ses enseignants-chercheurs.

Un véritable pôle de lettres et sciences humaines s'est installé à Saint-Quentin, qui fait le pari de créer des équipes reconnues, malgré le retard pris par la réalisation de la bibliothèque.

L'avenir de l'université de Versailles - Saint-Quentin-en-Yvelines repose en grande partie sur sa capacité à gérer cette bipolarité, aujourd'hui équilibrée.

- **L'Université d'Artois**, établissement qui a organisé sa multipolarité en spécialisant les sites (lettres, langues, sciences humaines à Arras ; droit à Douai ; sciences économiques, gestion et technologie à Béthune ; sciences à Lens) accueille un public où la part des boursiers est très grande (40 %), ce qui engendre des problèmes nécessitant des réponses appropriées. Un rééquilibrage en faveur des enseignements scientifiques s'amorce.

L'émergence de la recherche est particulièrement difficile, compte tenu de sa traditionnelle dispersion chez les littéraires, et de la faible part du Nord - Pas-de-Calais dans la recherche nationale.

L'université d'Artois veut être une université résolument classique. Elle doit veiller particulièrement aux risques centrifuges découlant naturellement de son éclatement géographique et d'une structuration en UFR.

- **L'Université du Littoral** s'est dotée de structures originales pour traiter du problème de sa multipolarité, en créant les modes d'une gestion de chaque site qui garantissent actuellement la cohérence de l'ensemble. Cependant, il faut qu'elle adopte désormais des structures qui permettent l'expression normale de la démocratie universitaire et définisse des axes pédagogiques, sans démultiplier des formations de proximité.

Malgré une volonté forte, la recherche demeure embryonnaire, l'effort n'étant pas assez soutenu par les établissements lillois.

\*  
\*       \*

Lorsque l'on mesure l'effort accompli par ces communautés universitaires, appuyé par les collectivités territoriales, et que, dans le même temps, on perçoit le chemin qui reste à parcourir, on a la démonstration que l'essaimage universitaire, si on le poussait plus loin, serait dangereux.

# L'ENSAM

A la demande de l'établissement, le Comité national d'évaluation a engagé l'évaluation de l'ENSAM de mars à novembre 1995. Il a privilégié une double approche, d'une part en menant une réflexion sur les problèmes d'ensemble de l'établissement, d'autre part en procédant à l'évaluation détaillée et comparative de chacun des sept centres : Angers, Aix-en-Provence, Bordeaux, Châlons-en-Champagne, Cluny, Lille, Paris, selon une grille commune d'analyse, ce travail étant confié à un groupe unique d'experts.

**1 - L'École des Arts et Métiers** est un établissement ancien (216 ans d'existence), au passé prestigieux mais prégnant. Cette école, qui formait à l'origine des ouvriers, puis des agents de maîtrise, a progressivement rehaussé son recrutement pour délivrer, à partir de 1974, le titre d'ingénieur. Désormais l'ouverture internationale s'affirme, notamment par la mise en place de cursus intégrés et de bi-diplômes : à Bordeaux, avec l'Espagne et le Portugal ; à Metz, (centre qui a ouvert ses portes en octobre 1995), avec l'Allemagne.

Après une période de flottement, des statuts promulgués par le décret 90-370 du 30 avril 1990, ont défini l'École dans sa configuration actuelle. L'École est désormais un grand établissement (article 37 de la loi de janvier 1984), établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel.

Les enseignements de première et deuxième années sont dispensés dans les centres régionaux ; la troisième année rassemble la très grande majorité des élèves à Paris. Des départements, qui regroupent tous les enseignants d'une discipline ou d'un ensemble de disciplines, doivent assurer la coordination pédagogique entre les centres. Ce système de double coordination exige, pour être efficace, une participation très active et un encadrement soutenu.

Ce statut crée, de façon originale dans le paysage universitaire français, un réseau à la fois géographique, pédagogique et scientifique, géré par un comité de direction, réunissant fréquemment les directeurs des centres, et piloté par la Direction générale.

Ce réseau, cependant, ne fonctionne pas assez pleinement pour être une chaîne de compétences, où la mobilité des élèves et des enseignants garantirait la diversité et la qualité de la formation et en assurerait l'homogénéité. En effet, les directions des centres régionaux (CER) ont une mission difficile et mal située, bien que les statuts offrent aux directeurs des marges d'initiative assez larges. Les départements, dans lesquels bon nombre d'enseignants ne s'investissent pas encore assez, ont un rôle essentiel, et devraient élargir leurs compétences à la conception systématique d'outils pédagogiques communs, et à la nécessaire formation continue des enseignants et des personnels. Une politique de communication doit irriguer et animer ce réseau. Elle n'a pas, jusqu'alors, été assez développée.

**2 - Les moyens dont dispose l'ENSAM sont considérables** : tous les centres, pour accueillir de 300 à 350 élèves chacun, disposent de vastes patrimoines immobiliers, parfois vétustes et inadaptés (Angers, Cluny, Châlons), ce qui entraîne des frais et des travaux de maintenance et de réhabilitation très élevés. Tous disposent aussi d'ateliers très développés, mais, désormais, compte tenu du coût des équipements et des compétences nécessaires pour leur bonne utilisation, se pose le problème de spécialiser certains équipements dans certains centres, pour la formation des élèves ingénieurs, la recherche et les transferts de technologie. Tous les centres disposent de résidences pour leurs élèves, mais actuellement, cette facilité offerte aux étudiants a des effets plus pervers que constructifs, car elle favorise leur enfermement. Ces résidences devraient, au contraire, permettre aisément la mobilité des élèves entre les centres et aussi l'accueil des étrangers.

Les taux d'encadrement des étudiants par les enseignants sont très confortables ; s'y ajoutent de trop grandes quantités d'heures complémentaires ou supplémentaires, très majoritairement assurées par les enseignants de l'établissement, au détriment de son ouverture. Le corps enseignant, dans chacun des centres, est disparate ; trois statuts principaux coexistent : les enseignants-chercheurs (réforme introduite depuis 1970), les enseignants du second degré, et

les enseignants relevant du statut particulier de l'ENSAM (second degré, mais exerçant exclusivement dans l'enseignement supérieur). Si la permanence de spécialistes des disciplines technologiques, capables de diriger des applications techniques, est indispensable dans les enseignements technologiques supérieurs, il n'en demeure pas moins que beaucoup des difficultés constatées dans la vie et la gestion des centres seraient allégées si le Ministère refondait le statut de ce corps particulier, en prenant en compte dans la gestion des carrières et la définition des rémunérations, l'activité de recherche appliquée et de conseil aux entreprises, indispensable pour nourrir la pédagogie.

L'abondance des personnels techniques, ouvriers et de service peut se justifier, compte tenu de l'importance des travaux en ateliers, de ceux de maintenance et de réhabilitation, et des besoins en matière de sécurité, mais elle ne doit pas cacher que certaines fonctions nouvelles (informatique, hygiène et sécurité, maîtrise d'ouvrage) ne sont pas assez assurées : un redéploiement des emplois doit être poursuivi.

**3 - Les études à l'ENSAM** sont engagées dans une profonde réforme depuis octobre 1992, qui vise à reconstruire le cursus sur les lignes de force d'une formation technologique dont l'objectif est de faire progresser les règles de l'art en utilisant le savoir scientifique pour l'appliquer aux objets et aux processus techniques. Cette réforme, bien engagée, est indispensable et déterminante pour l'avenir de l'établissement, et doit être continuée en recherchant de nécessaires ajustements.

La scolarité est structurée en six semestres, divisés en unités de valeur, lesquelles doivent être validées individuellement, sans que l'élève puisse échouer à plus de trois UV pour être autorisé à passer en cinquième semestre (dernière année à Paris). Les élèves doivent également obtenir un score minimal à un examen institutionnel en langues étrangères (540 points au TOEFL). Enfin la formation en sciences humaines et en science des organisations a été heureusement introduite et développée. Par là est restaurée la nécessité de fournir un travail soutenu, mais un nombre trop important d'élèves s'est trouvé en difficulté durant les premières années d'application de la réforme, par insuffisance de travail personnel.

En troisième année, les élèves doivent élaborer, généralement en binôme, un projet de fin d'étude (PFE) dont le développement, dans les centres provinciaux, doit être accéléré.

La formation *à et par* la recherche n'est pas suffisamment le souci des élèves-ingénieurs, imprégnés d'une tradition historique qui, dès leur entrée à l'Ecole, leur propose de se définir comme des "hommes de terrain" : une meilleure articulation entre PFE et DEA doit être recherchée dans l'organisation des cursus, en ciblant les domaines de compétence de chacun des centres de province.

De même, la formation continue et les formations d'ingénieur par la voie de l'apprentissage, restent des activités beaucoup trop marginales, si l'on considère les potentialités de l'ENSAM.

Les échanges internationaux ont connu récemment une forte impulsion qui mérite d'être consolidée, avec l'Allemagne à Metz, avec l'Espagne et le Portugal à Bordeaux : cette ouverture doit aussi gagner les autres centres.

Les interrogations qui peuvent être formulées à propos du découpage en UV, de la place relative des enseignements technologiques, pas toujours assez appuyés sur les sciences de l'ingénieur, de l'hétérogénéité du niveau de formation selon les disciplines et les centres, de l'évolution du corps enseignant telle qu'elle est souhaitable, renvoient à une interrogation fondamentale : quels objectifs, quel projet pour l'ENSAM ? Il relève de la responsabilité fondamentale de l'école de les définir, en recueillant les avis de la profession et des anciens élèves.

**4 - La recherche et les transferts de technologie.** La différence entre recherche de base, recherche appliquée et transfert de technologie n'est pas claire au sein de l'ENSAM. Ce n'est qu'avec l'introduction des nouveaux statuts en 1990 que la recherche a été structurée et organisée, au prix de multiples problèmes. Parmi ceux-ci, l'éclatement géographique et la difficulté de réunir des équipes d'une masse critique suffisante, l'isolement de certains centres du tissu universitaire, la nécessité de préserver ce qui est la vocation fondamentale de l'ENSAM : être un centre de compétences pour les transferts vers l'industrie. Le retard relatif de la recherche

technologique en France ouvre pourtant à l'ENSAM un large domaine où ses compétences devraient s'exprimer.

La recherche de base a cependant connu un développement significatif : 5 laboratoires sont des URA du CNRS, 9 sont reconnus par la Mission scientifique, et concentrent leurs efforts dans les domaines de la mécanique, du génie mécanique et des procédés de fabrication. L'initiative de créer un DEA national (Procédés de fabrication) impliquant à des degrés divers tous les centres régionaux, va dans le bon sens.

Les transferts de technologie sont très présents et polymorphes, gérés en principe par la SERAM, Société d'étude et de recherche de l'ENSAM, qui fonctionne sous la forme d'une association loi de 1901. Ces activités sont essentielles pour les enseignants, car elles leur apportent l'indispensable contact avec l'industrie ; on doit pourtant regretter certains errements individuels, pas assez contrôlés.

L'organisation de cette activité doit être reconsidérée, à partir d'une analyse solide des coûts réels et d'un contrôle effectif par les directeurs des centres régionaux, en recherchant le statut le mieux adapté à cette mission.

**5 - Le Comité a porté une attention particulière aux "traditions",** rites d'initiation et d'intégration, qui transforment l'élève ingénieur en gadz'Arts. "L'usinage" est d'une durée incompatible avec l'organisation des enseignements et le travail nécessaire qui doit être fourni pour les assimiler ; il prend des formes amplifiées du fait que les élèves sont internes, et subissent un conditionnement physique et psychologique, fortement marqué par l'héritage historique de l'École et contrôlé par la société des anciens élèves, très présente dans chacun des centres. Ces manifestations, "folkloriques" pour les uns, inadmissibles pour les autres, ont une signification forte : ces rituels et ces apprentissages, que le collectif des élèves organise pour façonner son identité en prétendant s'autoformer sont à la fois une acculturation et une intégration, qui veut s'appuyer sur des "valeurs" morales et sociales. La réticulation avec les anciens, activement entretenue, soude la plus puissante association d'ingénieurs de France, dont le soutien est attendu dans la recherche d'un premier emploi, et tout au long de la carrière.

Les élèves ont aussi une vie associative multiforme, qui est une force et une richesse de l'ENSAM.

Ces traditions ont de nombreux aspects négatifs : elles suscitent un collectif étudiant souvent en opposition avec les professeurs, et plus encore, avec l'administration des centres. Les élèves qui refusent de se plier à "l'usinage" sont exclus de toutes les activités collectives, propriété des gadz'Arts, même si les locaux et les personnels de l'Etat sont fortement réquisitionnés.

Aujourd'hui, les conséquences des traditions sur les études et la vie des centres peuvent nuire à l'image de l'École, à son recrutement et compromettre son ouverture internationale. Ce mécanisme, en ce qu'il est un ancrage dans le passé, peut constituer un handicap aux évolutions rapides nécessaires.

Cependant, un phénomène sociologique aussi ancien et ambivalent ne peut être éradiqué par principe, ni brutalement : la solution se trouve dans une action persévérante et évolutive pour faire bouger, ouvrir, enrichir et relativiser la culture de ce collectif. Il n'en reste pas moins qu'il est de la responsabilité de tous ceux qui sont concernés de conforter la direction générale dans l'action qu'elle a entreprise afin d'assurer la stricte compatibilité de la vie de l'école avec les principes éthiques sur lesquels est fondé l'enseignement public.

Certains caractères propres du collectif étudiant peuvent être intégrés dans la formation : travail en groupe, parrainage, développement systématique des échanges et de la mobilité, création d'une culture de réseau et d'ouverture. A l'instar de ce que fut son rôle au tournant du siècle dernier, la Société des anciens a à s'investir auprès des élèves, non plus pour réguler les traditions tout en veillant à leur maintien, mais pour les aider à prendre correctement et efficacement cette orientation décisive.



## **LES CENTRES RÉGIONAUX**

### **Aix-en-Provence**

Le centre d'Aix-en-Provence, qui s'appuie sur une bonne cohérence interne et un fonctionnement assez harmonieux, présente une heureuse ouverture à la fois vers le milieu universitaire et vers son environnement industriel.

Il peut développer ses compétences dans le domaine de la mécanique des surfaces, et jouer un rôle positif dans l'animation du département d'informatique, domaine où il a engagé une réflexion pédagogique intéressante, en veillant à intégrer cet outil dans l'enseignement des autres disciplines.

Le centre semble donc particulièrement bien placé pour développer ses collaborations universitaires pour la recherche. Il est regrettable que la cohabitation du DEA lui ait été refusée, alors qu'il est nécessaire d'asseoir les collaborations scientifiques du centre.

La présence dans ses murs de centres technologiques doit permettre à l'ENSAM d'évaluer l'intérêt et les charges résultant de ce type d'activité, et de réfléchir à leur utilisation pour compléter l'enseignement et structurer la recherche-développement.

### **Angers**

Un effort de rénovation très positif est entrepris au niveau immobilier, dans l'approche de la vie étudiante et des activités culturelles, dans l'effort d'ouverture vers des activités de recherche et vers l'environnement universitaire. Ces tentatives louables manifestent des avancées importantes, compte tenu de la situation antérieure, où l'École était menacée de fermeture.

Angers pourrait animer le réseau ENSAM pour les problèmes de mise en forme, à la condition de relever le niveau de ses exigences et de ses réalisations, et de renforcer ses compétences autour de la fonderie, pour laquelle le centre dispose de bons équipements.

Les constructions nouvelles, les réorganisations en cours permettront la réunion des conditions pour un redémarrage de qualité déjà assuré du CER d'Angers, lequel doit mieux s'intégrer dans le réseau et participer activement à la vie des départements.

### **Bordeaux**

Le CER jouit de plusieurs atouts et notamment de son implantation au sein du campus de Talence, qui lui permet de développer de très actives collaborations de recherche. Il met en oeuvre une réelle politique d'échanges internationaux, qu'il est très souhaitable d'intensifier encore et peut jouer un rôle important pour aider l'ensemble des centres dans ce domaine.

Il peut offrir à l'ensemble du réseau ses compétences en EEA, bien que ces enseignements dans leur ensemble soient à reconsidérer par l'ENSAM, et dans le traitement des matériaux composites, le soudage et la CAO particulièrement.

Le CER de Bordeaux doit renforcer ses compétences, tirer un plus grand profit de l'activité de ses laboratoires, particulièrement le LEPT, et prendre des initiatives pour animer le fonctionnement des départements.

### **Châlons-en-Champagne**

La force du CER de Châlons réside dans l'intérêt que lui portent ses partenaires régionaux ; le centre a là une responsabilité toute particulière. Les activités de formation continue, de transfert de technologie attestent de sa bonne implantation.

On retrouve à Châlons, mais accentués, voire exaspérés par l'enfermement de l'École dans un environnement peu stimulant, ainsi que par un climat social entre les acteurs trop dégradé, tous les problèmes de mise en oeuvre de la réforme et de la pédagogie et des structures.

L'enseignement est particulièrement parcellisé, taylorien, sans aucun souci, non seulement de transversalité systémique, mais aussi parfois de coordination. Les programmes de l'ENSAM sont ouvertement mis en cause, et parfois non respectés.

L'absence de recherche pose un problème dont les données objectives sont difficiles à dépasser, notamment en raison de l'isolement.

La reconstruction de l'École, qui devrait être la conséquence d'un projet dûment élaboré, doit permettre son profond renouvellement. L'ensemble du réseau de l'ENSAM doit se mobiliser pour aider à une renaissance.

### **Cluny**

Malgré son isolement, malgré son installation dans des locaux particulièrement malcommodes et des ateliers vétustes mais assez concentrés, désormais en cours de réhabilitation et de réorganisation, le centre de Cluny a une politique de relations industrielles denses, et a su développer une formation continue active, dans les domaines correspondant à la vocation de l'ENSAM.

Le CER a des compétences originales sur la filière bois, et des potentialités certaines en traitement de surface ; il est bon dans le domaine de l'usinage où, à l'occasion d'approfondissements, des liens ont été établis entre usinage, mécanique et matériaux.

L'effort fourni par Cluny doit être encouragé, l'ouverture vers les universités et les écoles voisines accentuée.

La création d'emplois d'enseignants-chercheurs doit accompagner un meilleur ciblage des thématiques de recherche, dont le développement récent est encore fragile.

### **Lille**

Lille peut, à juste titre, apporter à l'ensemble du réseau des compétences poussées pour l'EEA, l'informatique, les turbomachines, la métrologie, insuffisamment prise en compte dans l'ensemble de l'ENSAM, l'usinage et la mécanique des fluides.

L'activité de recherche est bonne et s'inscrit bien dans les champs relevant de la vocation de l'ENSAM.

L'on ne peut qu'encourager le CER à poursuivre le travail pédagogique sérieux entrepris et à apporter aux départements le fruit de son expérience.

### **Paris**

La qualité des enseignements est indéniable. En réciprocité, le centre doit jouer un rôle de détection du niveau atteint par les élèves selon les centres, par une analyse fine des acquis. Ces problèmes sont nécessairement repris en compte par les départements.

Mais la situation de quasi-blocage engendrée par le Centre ne peut perdurer. Elle lui est nocive, tout autant qu'à l'ensemble ENSAM.

Le centre de Paris doit comprendre que son excellence repose sur son insertion dans le réseau, et sur le rôle scientifique et pédagogique de première importance qu'il doit y jouer.

La formation gagnera à s'articuler mieux sur les laboratoires de recherche.

Le développement de la formation continue doit faire l'objet d'un effort particulier, compte tenu des moyens considérables du Centre, et des potentialités du bassin de recrutement francilien.

# **Les Magistères**

Le Comité National d'Évaluation a décidé, au printemps 1994, d'entreprendre l'évaluation transversale des magistères. Ces formations, qui n'avaient pas été l'objet d'une approche systématique et approfondie dans le cadre des évaluations d'établissement, appelaient une analyse particulière 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.

## **Historique des Magistères**

Née en 1985 d'une décision de M. Jean-Pierre Chevènement, alors ministre de l'Éducation nationale, la création de nouvelles filières universitaires en 3 ans, commençant à Bac + 2 et portant le nom de "magistères" est concrétisée par un "appel d'offres pour la constitution des 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. Il s'agit d'offrir aux universités, en même temps qu'un public d'étudiants homogènes et de bonne qualité, de nature à remotiver les universitaires, des diplômés à bac + 5, très demandés sur le marché du travail et seuls susceptibles de concurrencer les diplômés 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.

Le développement des magistères, amorcé en 1985, marque une pause à partir de 1989 : les accréditations ne sont plus délivrées et les moyens qui leurs 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'autofinancement 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.

## **Méthodologie du Comité**

Il ne pouvait être question de procéder à une évaluation exhaustive de la soixantaine de magistères répertoriés. Le Comité a donc adopté la démarche suivante : dans un premier temps, élaboration d'un état des lieux, analyse horizontale et descriptive dégageant les grandes caractéristiques des magistères à partir d'indicateurs préalablement arrêtés, accompagnée d'une enquête exhaustive et anonyme auprès des étudiants inscrits en deuxième année de magistère ; dans un deuxième temps, évaluation d'un échantillon de 11 magistères.

L'enquête que le CNE a menée auprès des responsables de magistère, sous la forme d'un questionnaire détaillé et anonyme auprès des étudiants de deuxième année, a permis de rassembler une information riche et éclairante qui a nourri l'état des lieux.

Le Comité a ensuite décidé de procéder à une évaluation pour déterminer de quelle manière ces formations avaient répondu aux objectifs définis par l'appel d'offres de 1985. Cette évaluation repose sur un échantillon, sélectionné parmi les 58 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 ont fait l'objet d'une expertise approfondie, s'appuyant sur une analyse multicritères. L'objectif était de pouvoir apprécier la qualité des magistères au regard des trois objectifs qui leur avaient été fixés, lors de leur création.

Les magistères retenus ont été les suivants :

- Management des systèmes d'information et d'organisation (Université Grenoble II)
- Sciences de gestion (Université Paris IX)
- Droit de l'environnement et de l'urbanisme ( Université de Limoges)
- Juriste d'affaires franco-allemand (Université Strasbourg III).
- Sciences sociales appliquées aux relations inter-culturelles (Université Paris V)
- Tourisme (Université d'Angers)
- Microbiologie-Enzymologie ( Université Nancy I)
- Pharmacologie (Université de Nice)
- Mat-Meca (Université Bordeaux I)
- Physique (Université Paris XI)
- Biologie moléculaire et cellulaire (Université Lyon I et ENS de Lyon)

L'évaluation fine s'est attachée à dégager les caractères originaux, les conditions particulières, la qualité des formations dispensées.

## **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 surtout 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 très élevée de mention "Bien" et "Très bien" à cet examen, 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. 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 troisième cycle témoignent d'un double couplage tertiaire/professionnalisation et secondaire/recherche.

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.

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 stage 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 magistère : 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*

Les ENS ne délivrant en propre aucun diplôme, les normaliens sont tenus d'acquérir les diplômes du second cycle universitaire pour présenter l'agrégation ou pour s'engager dans des études doctorales. Le magistère répond, mieux que les seconds cycles universitaires nationaux, aux exigences d'excellence requises des normaliens : c'est pourquoi les ENS ont fait des magistères les pièces maîtresses de leur dispositif pédagogique. Mais ce phénomène ne concerne que les ENS scientifiques.

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'évaluation**

A partir de l'analyse transversale des magistères et de l'évaluation de 11 d'entre eux, le Comité a pu conclure que ces formations d'excellence fonctionnent de façon globalement satisfaisante mais présentent quelques faiblesses d'organisation et de fonctionnement que les handicaps représentés par le statut incertain du diplôme ou son insertion délicate, quelquefois malaisée, au sein des universités, ne suffisent pas à justifier en totalité. Il n'en reste pas moins

que la pérennisation de ces incertitudes réglementaires peut être la source de dérives qui pourraient vider de leur sens les principes fondateurs du magistère.

### *Des formations qui fonctionnent bien*

Malgré les variations de la politique ministérielle à leur égard, les magistères sont des formations qui fonctionnent bien et qui atteignent, pour bon nombre d'entre elles, les objectifs qui leur avaient été assignés, soit en termes de professionnalisation, soit en termes de formation à la recherche, en dispensant à des étudiants très sélectionnés un enseignement de grande qualité.

Les étudiants sont sévèrement sélectionnés et très motivés. Cette adhésion forte se retrouve parmi les enseignants que la disgrâce ministérielle n'a pas démobilisés mais, au contraire, renforcés dans leur volonté de poursuivre l'expérience ; pôles pédagogiques innovants, espace de liberté et d'imagination, les magistères ont remotivé les universitaires qui ont choisi de s'y engager. Cette liberté d'organisation et de conception a été mise à profit pour investir des créneaux vacants (pharmacologie, tourisme) ou constituer des assemblages originaux (Mat-Méca, juriste d'affaires franco-allemand).

L'effort de professionnalisation est visible. L'importance accordée aux stages et à leur organisation mérite d'être soulignée.

Les magistères, qui ont choisi comme objectif les métiers de la recherche, se sont donné les moyens de leur ambition : stages longs en laboratoires, équipes de recherche nombreuses et reconnues par les grands organismes, accès ménagé à un éventail très large de DEA, tous ces éléments concourent à constituer des viviers de thésards très tôt familiarisés avec la pratique de la recherche.

### *Les faiblesses*

Les magistères présentent, cependant, certaines faiblesses d'organisation ou de fonctionnement au nombre desquelles il convient plus particulièrement de relever :

- l'extrême faiblesse des effectifs de certaines promotions de magistère, ce qui a des incidences, tant en termes de coût qu'en termes de crédibilité ou d'attractivité de la formation ;
- une articulation parfois médiocre avec les diplômes nationaux, ce qui peut conduire à des redondances ou à des confusions dans les contenus de formation ;
- un conseil de perfectionnement trop souvent sous-utilisé, alors que ce devrait être le lien privilégié de l'échange entre formateurs et professionnels ;
- une implication insuffisante des responsables des formations dans le suivi de l'insertion professionnelle laissé, dans la plupart des cas, à l'initiative des associations d'étudiants.

### *Les handicaps*

Depuis la mise en sommeil du système d'accréditation, le magistère fonctionne comme un diplôme d'université stricto sensu : cette non reconnaissance de l'État, vécue comme un handicap, est identifiée comme la cause du déficit de renommée des magistères auprès des entreprises et d'une insertion professionnelle décevante. Si certains magistères, essentiellement dans le secteur tertiaire, ont su surmonter ce handicap en nouant des liens très forts avec les milieux professionnels, il n'en est pas de même pour la plupart des magistères scientifiques professionnalisés : ces formations, qui subissent la concurrence du titre d'ingénieur, s'orientent à défaut vers la recherche et perdent une partie de leurs effectifs en troisième année au profit d'écoles d'ingénieurs, dont certaines sont prestigieuses. Face à ce constat, quelques magistères envisagent leur transformation en école d'ingénieurs, dérive que le Comité recommande de refuser, ces formations ayant fait la preuve de leurs qualités professionnalisantes et de leur haut niveau.

L'insertion souvent difficile des magistères au sein des universités constitue un autre handicap majeur. Parfois réduites à une existence quasi clandestine, ces formations ne

bénéficient ni de la reconnaissance de l'État, ni de celle de certains des établissements qui les abritent : le Comité recommande aux universités et à leurs présidents d'adopter une position sans ambiguïté à l'égard des magistères, condition de la nécessaire clarification de leur statut.

### *Les enjeux*

Cette clarification ne sera possible que si le magistère acquiert un statut qui le stabilise et lui donne une place réelle dans l'éventail des formations. Cette démarche est d'autant plus urgente que les magistères, formule trop longtemps laissée en jachère, sont en passe d'être utilisés à des fins particulières. Par ailleurs, le risque n'est pas écarté d'une appropriation abusive du label, de la mise en place, sous le nom de magistère, de formations ne répondant pas aux exigences de qualité, que ce soit par un établissement public ou par une institution privée. Le Comité préconise donc la création d'une commission qui aurait pour mission de délivrer le titre de magistère. L'attribution de moyens pourrait être envisagée dans le cadre du contrat État-Université, à la condition que l'université affiche clairement son intérêt et les efforts consentis au bénéfice de ce type de formation.

## **La Chimie en France**

La chimie recouvre un vaste domaine aux contours et aux ramifications complexes qui lui confère une grande importance vis-à-vis des autres sciences. Les nombreuses interactions de la discipline chimie avec les autres disciplines ou avec le monde industriel lui donnent une dimension de science fondamentale dans le domaine scientifique et technologique.

La formation des chimistes en France concerne des établissements d'enseignement supérieur de nature différente : les universités, dont 45 proposent une formation longue en chimie, qui décernent chaque année 3 700 maîtrises (maîtrises de chimie + maîtrises proches de la chimie), 2 100 DEA et 250 DESS ; les écoles d'ingénieurs, dont 24 font de la chimie leur base de formation, qui diplôment chaque année 1 200 à 1 300 ingénieurs dont 700 suivent simultanément un DEA.

L'analyse des moyens en personnel dont disposent les établissements fait apparaître que le taux d'encadrement est meilleur dans les écoles (1 enseignant pour 8 étudiants) que dans les universités (1 enseignant pour 16 étudiants) et que le potentiel IATOS dont une discipline expérimentale comme la chimie a le plus grand besoin est insuffisant, aussi bien dans les universités que dans les écoles.

Les écoles d'ingénieurs, bien implantées dans leur milieu universitaire, ont su garder une part importante d'enseignement pratique qui leur permet de soutenir la comparaison avec les formations étrangères. Elles possèdent un système de sélection à l'entrée qui leur assure un recrutement de qualité. L'horaire d'enseignement dans les écoles est très chargé ce qui ne laisse pas suffisamment de temps aux élèves pour des travaux d'intérêt personnel. Elles ont par ailleurs en général développé leur propre recherche tout en ayant de bonnes interactions avec leur environnement. Elles sont capables de se concerter avec la profession ce qui en fait, en période de crise, des structures capables de réagir rapidement aux évolutions du marché.

Les universités sont confrontées à un afflux d'étudiants sans que les moyens suivent. La grande majorité de la population universitaire étudiante se retrouve en 1er cycle et absorbe une grande partie des moyens dont dispose l'université. Il s'ensuit pour la chimie un manque d'enseignement pratique en laboratoire au niveau du second cycle. Il manque également en université une formation en langues étrangères et une préparation à l'insertion professionnelle. Les formations doctorales sont de très grande qualité. Les étudiants de DEA sont essentiellement issus de maîtrises (60%) ou des écoles d'ingénieurs (30%). La base horaire des enseignements théoriques varie entre 150 et 200 heures selon les DEA et le stage de recherche s'effectue en général dans un seul groupe de recherche. Il faut noter que le rythme de croissance du nombre de thèses soutenues en chimie, assez rapide jusqu'en 1992 (1094 docteurs cette année là), semble révisé à la baisse depuis 1993 (980 docteurs).

La comparaison avec d'autres pays européens montre que la recherche en chimie en France, très souvent soutenue par le CNRS, est de très grande valeur et que la formation possède de nombreux atouts (prise en compte des nouvelles technologies, part des mathématiques et autres sciences, stages industriels,...) mais peut être améliorée (renforcer la symbiose école-université, publicité du système de formation à l'étranger, ouverture sur l'Europe, meilleure utilisation des moyens de communication, ...). Elle ouvre également un domaine de réflexion : développer chez l'étudiant les qualités de communication, d'organisation et de direction en laissant une plus grande place à ce type d'activités dans les cursus de formation.

En raison à la fois de la crise économique et de la croissance du flux des diplômés, l'examen du devenir professionnel des diplômés est intéressant. En ce qui concerne les écoles, les enquêtes régulièrement menées par l'Union des Industries Chimiques montrent une dégradation, en ce qui concerne l'emploi, à partir de 1993 avec semble-t-il un net redressement des recrutements par l'industrie en 1995. Pour ce qui est des universités, les enquêtes menées par le



MENESR ou par le CNE font apparaître que le nombre de diplômés des DEA qui poursuit en thèse est compris entre 50 et 60% et qu'en ce qui concerne les docteurs il y a une progression continue du nombre de stages post-doctoraux, une forte baisse des débouchés en entreprise et une très nette augmentation des sans emploi.

La chimie, science au sens plein du terme, facteur majeur des progrès technologiques et des développements économiques, discipline éminemment formatrice se doit d'être attractive. Pour cela, ses programmes et sa pédagogie doivent laisser une part suffisante à l'expérimentation, ce qui peut entraîner pour les universités, compte tenu des moyens nécessaires, une modulation des effectifs.

La pyramide des âges des professeurs et maîtres de conférences des universités fait apparaître qu'un grand nombre d'entre eux seront admis à faire valoir leur droit à la retraite dans les dix prochaines années. Il faut veiller à maintenir un recrutement suffisant dans l'enseignement supérieur et les organismes publics de recherche pour que celle-ci demeure à son niveau actuel, et ceci à partir d'un vivier entretenu de doctorants de qualité.

L'attentisme des employeurs qui ont freiné les investissements et les embauches imposent aux formateurs une réflexion sur l'évolution de leurs formations qui doit se faire en relation avec le milieu industriel dans et au dehors des établissements.

A notre époque où l'évolution de l'industrie chimique se situe au niveau européen, voire mondial, la formation des chimistes doit inclure l'apprentissage d'une langue étrangère et offrir la possibilité de double formation par un enseignement complémentaire dans des disciplines non scientifiques de manière à éviter une formation stéréotypée en chimie qui ne correspond plus à la demande.

L'utilisation de moyens d'infrastructure et de moyens lourds (bibliothèques, centre d'informatique, plateforme d'analyse, centre de transfert, institut de recherche,...) suggère la constitution de pôles de formation qui doivent localiser les écoles à proximité des centres universitaires et permettre ainsi une symbiose entre établissements en particulier dans le domaine de la recherche.

Les formations d'enseignement supérieur en chimie en France sont de grandes qualités. La conjoncture économique actuelle pose la question de la limitation du nombre de diplômés formés en chimie chaque année. La baisse prévisible des effectifs étudiants, liée à la démographie, dans les années à venir et le taux important de départ à la retraite suggèrent, plutôt qu'une limitation trop stricte du nombre de diplômés, une modulation en fonction de la conjoncture économique.

## **Le Muséum national d'histoire naturelle**

Le Muséum national d'histoire naturelle est l'héritier du **Jardin des plantes médicinales** fondé par un édit de Louis XIII en 1626 et doté à sa création de 3 chaires : chimie, botanique, histoire naturelle. Le Jardin se développe au cours des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles sous le nom de **Jardin du Roi**, puis de **Jardin royal des plantes**. Un décret de la Convention voté le 10 Juin 1793 donne à l'institution le nom de **Muséum d'histoire naturelle** et lui confère son organisation moderne.

Le Muséum national d'histoire naturelle est maintenant un **établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel**, sous la double tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et du ministère de l'Environnement.

**Selon les statuts du 4 février 1985, le Muséum se voit confier trois missions principales dans le domaine des sciences naturelles :**

- la conservation et l'enrichissement du patrimoine,
- la recherche fondamentale et appliquée,
- l'enseignement et la diffusion des connaissances à l'intention de tous les publics.

Le Muséum est composé de 26 laboratoires dont les collections couvrent tous les domaines de l'histoire naturelle. Certaines collections vivantes sont abritées dans des parcs zoologiques. Le Musée de l'Homme au Palais de Chaillot fait aussi partie de l'établissement. Le Muséum possède de nombreuses implantations en province : arboretum de Chèvreloup, centre de Brunoy, domaine de la Belette, parc de Clères, domaines de Beautour, de Cherré, de la Haute Touche, de Richelieu, de Neuvy-sur-Barangeon, ainsi que la Jaÿsinia, l'Harmas de Fabre, le Val Rahmeh, l'abri Pataud, et les stations marines de Concarneau, Dinard et Biarritz.

1 800 enseignants-chercheurs, chercheurs et IATOS assurent le fonctionnement de cet ensemble dirigé par un directeur.

### **Les statuts et la gestion administrative et financière**

Il n'y a aucune structure intermédiaire de type UFR entre les laboratoires et le directeur ou entre les laboratoires et les trois conseils (conseil d'administration, conseil des laboratoires, conseil scientifique). Tous les problèmes de fonctionnement remontent, de ce fait, à l'administration centrale. La présence des trois conseils et des trois commissions du conseil scientifique, prévus par les statuts, entraîne une multiplication des réunions, alors que seul le conseil d'administration est délibératif. Actuellement, un gros effort est fait pour rendre l'administration plus efficace, par exemple sous forme de groupements thématiques de laboratoires. Ces groupements thématiques devraient être institutionnalisés pour constituer l'échelon intermédiaire qui manque entre les différents conseils et les laboratoires. De plus, la mise en place d'une seule instance consultative (par exemple, un conseil scientifique élargi) simplifierait le fonctionnement de l'établissement.

Par ailleurs, il est difficile d'apprécier l'exécution du budget en faveur des trois missions du Muséum et il est recommandé une application rigoureuse de l'article 32 de ses statuts, qui impose de faire apparaître les moyens financiers affectés à chaque mission.

La disparition des chaires et du corps des sous-directeurs a représenté une évolution très positive des statuts, mais le Muséum peut s'ouvrir encore plus largement sur l'extérieur en **abandonnant son mode de recrutement particulier des enseignants-chercheurs sur liste spéciale de qualification. De plus, il est indispensable qu'une instance d'évaluation**

**nationale contrôle les promotions de ces personnels, et que celle-ci prenne en compte les missions spécifiques du Muséum. De même, la formation des personnels IATOS devrait être renforcée en raison de la spécificité de leurs tâches au sein du Muséum.**

## **Les trois missions du Muséum**

### *La mission de conservation et d'enrichissement des collections*

L'établissement est un Muséum, c'est-à-dire un lieu où sont déposées des collections qui doivent être conservées, classées et constamment enrichies. Il s'agit d'un patrimoine considérable, probablement l'un des plus importants qui soient au monde. Seuls deux établissements semblables au MNHN sont aussi riches dans le domaine des sciences naturelles :

- le British Museum of Natural History (Londres),
- la Smithsonian Institution (Washington).

Ces collections représentent une lourde charge pour les 18 laboratoires (sur 26) qui en sont dépositaires. Elles sont dans des états très divers. Les imperfections constatées résultent de la pénurie en moyens (locaux, crédits, personnels qualifiés) et parfois, hélas, ce qui est plus grave, d'un désintérêt de certains scientifiques qui préfèrent se consacrer à la recherche, source de crédits pour leur laboratoire et de bénéfices pour leur carrière.

**Le Muséum, dans son ensemble, ne doit pas s'écarter de sa mission fondamentale de conservation. Il doit veiller au bon état de toutes ses collections, et contrôler le bon déroulement de cette mission dans l'ensemble des laboratoires concernés. Ceci implique de résoudre les problèmes de locaux, de crédits et de personnels.**

La mise à disposition de locaux modernes, propres à la conservation et à l'enrichissement de ce patrimoine est le problème majeur. Dans les conditions actuelles, certaines collections, dont la valeur est inestimable, sont notamment exposées au risque d'incendie, en raison de la vétusté des installations électriques ou de la pratique de manipulations de recherche au milieu des collections.

**Il faut donc résoudre ces problèmes de sécurité alarmants - qui concernent aussi bien le personnel que les collections - et imposer des mesures urgentes (telles que la fermeture de certains lieux, compte tenu de la fréquentation du public).**

Les crédits de fonctionnement doivent être renforcés pour prendre en compte l'entretien ou l'enrichissement des collections, crédits auxquels il est nécessaire que soit affectée, en outre, une partie des recettes des activités de muséologie.

**La mise en place d'un corps de conservateurs au Muséum paraît indispensable. De plus, le devoir de conservation et de valorisation du patrimoine devrait être pris en compte dans le choix des directeurs de laboratoires, lors de leur recrutement, et dans le déroulement des carrières de tous les enseignants-chercheurs.**

### *La mission de recherche fondamentale et appliquée*

Depuis la création de l'établissement, la recherche fait indiscutablement partie des missions du Muséum et elle y est largement représentée, comme en témoigne la reconnaissance de nombreux laboratoires par le CNRS, l'INSERM ou le MEN. Cependant, au regard des thématiques de certains laboratoires, on ne peut s'empêcher de se demander pourquoi ces recherches se déroulent dans le cadre du Muséum, alors qu'elles sont identiques à celles qui se pratiquent dans les universités scientifiques et médicales voisines, et sans lien avec la spécificité de l'établissement.

Certes la renommée indiscutable de ces laboratoires contribue au prestige de l'établissement... mais ils utilisent des locaux, des postes, des crédits qui peuvent faire défaut dans d'autres domaines qui sont précisément de la responsabilité exclusive du Muséum. Une programmation détaillée doit donc être engagée par le Muséum sur l'orientation scientifique de ses laboratoires en relation avec les autres missions.

**Le Muséum n'a pas les moyens, ni la vocation, d'engager des recherches tous azimuts, comme il le faisait au début du XIXe siècle où il disposait pratiquement de l'exclusivité de la recherche. Il doit recentrer son activité sur les domaines correspondant à ses missions fondamentales :**

**- inventaire de la biodiversité par les méthodes de la systématique enrichies par l'apport de la génétique et de la biologie moléculaire,  
- origine et évolution de l'homme et du monde vivant,  
- connaissance des milieux naturels, avec tous les développements que cela comporte pour la protection de la nature et de l'environnement.**

Rappelons à ce propos que le Muséum est sous la double tutelle MENESR-ministère de l'Environnement, et qu'il représente pour ce dernier une structure d'expertise et de conseil.

Pour éviter la dispersion des moyens, le Muséum doit veiller à ne pas multiplier à l'excès les implantations régionales.

#### *La mission d'enseignement et de diffusion des connaissances*

L'enseignement universitaire s'est considérablement développé au Muséum grâce à la création d'un ensemble de 6 DEA en 1995. Il est encore trop tôt pour juger de leurs résultats mais, a priori, il s'agit d'une action très positive redonnant vitalité aux laboratoires et enrichissant la palette nationale des DEA par des spécialités qui n'étaient pas représentées.

**La formation professionnelle des étudiants, de plus en plus nombreux dans les laboratoires, doit être assurée. Une cellule de préparation à l'emploi (et à la recherche d'un emploi) pourrait être mise en place au Muséum, pour aider les étudiants à faire face aux difficultés de l'après-thèse.**

Un effort remarquable en matière de diffusion des connaissances vient d'être fait avec la réalisation de la Grande Galerie de l'évolution, qui est un grand succès, mais il faut que celle-ci se renouvelle et que son existence ne soit pas un obstacle à la réalisation d'expositions nouvelles.

Si toutes les pièces conservées au Muséum ne sont pas susceptibles d'être exposées, beaucoup constituent le matériel potentiel des expositions permanentes ou temporaires destinées à l'instruction du public. Ces expositions représentent un instrument incomparable de diffusion des connaissances, qui doit d'autant moins être négligé qu'il correspond à une forte demande du public.

**Les actions de muséologie et de diffusion des connaissances par le biais des expositions qui s'adressent au grand public doivent être encouragées et multipliées. Cela suppose que cette mission soit explicitement définie dans les statuts du Muséum. Ici encore, l'intervention d'un corps de conservateurs travaillant en relation constante avec les enseignants-chercheurs serait particulièrement utile.**

Cette fonction peut être renforcée et étendue grâce aux nombreuses antennes que le Muséum possède en province et grâce à un partenariat avec les muséums en région, qui peuvent bénéficier des compétences du Muséum.

## **Le cas du Musée de l'Homme**

Le Musée de l'Homme occupe 17 000 m<sup>2</sup> dans l'aile Est du Palais de Chaillot sur le site privilégié et très fréquenté du Trocadéro. L'institut de Préhistoire (IPH), situé rue René Panhard, fait partie du Musée de l'Homme et offre 4 750 m<sup>2</sup> de surface. Actuellement trois disciplines - préhistoire, anthropologie et ethnologie - sont présentes au Trocadéro, mais l'ethnologie y occupe toujours la surface la plus importante. Chacune de ces trois disciplines est structurée en laboratoires, qui ont pour missions la conservation du patrimoine, la recherche et la diffusion des connaissances.

Le Musée de l'Homme a recueilli, au cours des temps, des collections qui sont maintenant considérées dans le monde entier comme exceptionnelles. Ces collections ne présentent pas seulement un intérêt d'ordre scientifique mais bénéficient de plus en plus d'un regard esthétique. Le Musée possède plus d'un million de pièces inventoriées ; certaines sont d'une importance capitale sur le plan scientifique. Elles sont réparties en anthropologie, avec 30 000 pièces, dont certaines ont une valeur inestimable (crânes de Cro-Magnon, Chapelle-aux-Saints, etc.) ; en préhistoire, avec 500 000 pièces comportant des restes paléontologiques, des objets lithiques ou d'art mobilier ; et en ethnologie, avec 340 000 objets venant du monde entier.

Malgré les 5 000 m<sup>2</sup> d'exposition, seul un petit nombre d'objets est présenté au public et les collections sont essentiellement à la disposition des chercheurs. Pour qui a eu la chance d'entrevoir la richesse des réserves, la déception est grande de rencontrer une exposition aussi pauvre.

**Pour le CNE, le premier problème à résoudre est celui des locaux et de la sécurité ; les bâtiments du Trocadéro ont besoin d'être rénovés. De nouveaux espaces pour les laboratoires, les salles d'exposition et les réserves sont absolument indispensables. De plus, le CNE considère que la modernisation de la muséologie nécessite de faire appel à des spécialistes ayant la responsabilité complète de la conservation et de la présentation des collections.**

**L'institut de paléontologie humaine mériterait d'être classé monument historique.**

## **Les perspectives pour le Muséum**

Le Muséum semble actuellement entrer dans une période de rénovation profonde sous la conduite d'un directeur dynamique, mais le chemin à parcourir est considérable. Les réformes de structures devraient être relativement faciles à obtenir ; la réorientation des activités scientifiques sera, en revanche, plus difficile, dans la mesure où elle demandera une évolution des mentalités, donc du temps.

Le projet du Muséum, "un enjeu stratégique pour le XXI<sup>e</sup> siècle", privilégie encore trop la mission de recherche fondamentale et appliquée aux dépens des autres missions du Muséum. Enfin, la remise en état du patrimoine immobilier, trop longtemps négligé, demande une réflexion sur l'avenir de l'établissement au cours du prochain siècle.

**Plutôt que des rénovations partielles et isolées, un plan d'ensemble est indispensable. Il faut également que les responsables de l'Etat soient convaincus qu'il s'agit d'une action non seulement nécessaire mais prestigieuse, qui contribuerait largement au renom de la capitale et de la France.**

# **Problèmes généraux de l'enseignement supérieur**

## **Contribution du Comité national d'évaluation aux Etats généraux de l'Université**

Le Comité national d'évaluation a remis au Président de la République, en juillet 1995, son rapport intitulé "*Évolution des universités, dynamique de l'évaluation - 1985-1995*". Sur la base de ce texte, qui fait le point sur les principales questions qui se posent à l'enseignement supérieur français aujourd'hui, le Comité national d'évaluation rappelle quelques principes essentiels :

- l'adaptation nécessaire de l'enseignement supérieur doit être le chantier prioritaire des dix prochaines années ;

- l'enseignement supérieur est caractérisé par la relation permanente entre la transmission du savoir et son renouvellement, qui repose sur l'activité de recherche ;

- la vocation de l'enseignement supérieur est de répondre aux attentes et aux besoins de formation du plus grand nombre de ceux qui sont en mesure de recevoir cette formation. Il faut dire clairement que les enseignements universitaires sont difficiles et exigeants ;

- ayant opté pour une formation universitaire de la majorité des étudiants fondée sur le principe d'orientation plutôt que sur celui de sélection, notre pays se doit d'assortir ce principe de modalités réalistes et respectueuses de l'intérêt général.

Un rééquilibrage cohérent de l'ensemble du système de répartition des bacheliers entre les diverses composantes de l'enseignement post-secondaire est nécessaire. Le principe de la liberté de choix consiste à garantir à chaque bachelier, compte tenu de ses acquis antérieurs, de ses capacités et de ses motivations, des chances sérieuses de réussir ses études supérieures et de trouver sa voie.

### **I - Transmettre le savoir**

Les universités constituent un des lieux où s'élaborent les savoirs et où, en même temps, les savoirs doivent être transmis. L'actuelle structure des universités décompose la transmission des savoirs en trois étapes successives, découpées en trois cycles.

*Le premier cycle* : l'accroissement du flux d'entrée des bacheliers à l'université, qui a triplé de 1970 à 1995, a transformé l'enseignement supérieur en un instrument de formation de masse et le taux de succès est, dans l'ensemble, resté insuffisant.

Cette première étape constitue un passage obligé du secondaire au supérieur. Quelques rappels s'imposent :

- le niveau des études universitaires est élevé et doit rester élevé, et le baccalauréat ne garantit pas le succès ;

- les dernières années du lycée doivent participer à l'acquisition de méthodes de travail dans l'apprentissage du savoir plus que dans l'accumulation du savoir ;

- un rééquilibrage cohérent de l'ensemble du système de répartition des bacheliers entre les diverses composantes de l'enseignement post-secondaire doit être conduit ;

- une information et une orientation préalables, cette dernière ne pouvant être dépourvue de contrainte, sont indispensables ;

- il faut mettre davantage l'accent sur les exigences d'une filière vis-à-vis des capacités de l'étudiant que sur l'attrait de cette filière, mais aussi bien informer les étudiants des débouchés prévisibles ;

- des passerelles et des possibilités de réorientation sont nécessaires. La formation continue doit devenir une règle et une des responsabilités de l'enseignement afin d'y préparer les futurs diplômés et d'offrir à chacun, tout au long de sa vie professionnelle, des voies de retour dans le système éducatif ;

- enfin, il faut que les professeurs assurent un réel investissement dans l'enseignement de premier cycle et que les établissements mettent en place une évaluation interne de l'enseignement.

Si les premiers cycles ont comme préoccupation essentielle de donner des formations de base dans le savoir et des méthodes d'apprentissage, avec déjà une certaine spécialisation du savoir, ils demeurent l'étape obligée pour entrer dans les deuxièmes cycles, où les diplômés doivent avoir une valeur de qualification.

*Les deuxièmes cycles* se sont, ces dernières années, démultipliés et, parfois dans un souci louable de professionnalisation, spécialisés à l'excès : une meilleure lisibilité de l'architecture des formations est souhaitable, tant pour les étudiants que pour le monde économique.

*Les troisièmes cycles* concernent l'année préparatoire à la poursuite des recherches de Doctorat (DEA) ou l'année de spécialisation nécessaire à l'entrée dans la vie professionnelle (DESS). On doit souhaiter leur développement et leur renforcement, ainsi qu'une introduction plus prononcée, dans ces formations, de l'ouverture sur la vie de l'entreprise et la vie sociale.

## **II - L'Orientation**

Dans son rapport sur "*L'enseignement supérieur de masse*" remis au Président de la République en juillet 1990, le Comité national d'évaluation consacrait deux chapitres au problème de l'orientation (chapitre II : Mieux s'orienter pour mieux réussir dans l'enseignement supérieur ; chapitre III : Pour une vraie politique de l'orientation). Il affirmait avec force que "l'orientation est la priorité des priorités".

Il est important de rappeler que l'enseignement post-secondaire est très complexe et qu'il comprend de nombreuses filières.

Dès la possession de l'un des baccalauréats (plus de cent, toutes options comprises) qui sanctionnent la fin des études secondaires, les jeunes bacheliers ont à choisir une filière. Un tel choix doit être préparé, ainsi que ceux qui jalonnent le parcours qu'aura à accomplir l'étudiant.

- Il semble essentiel de redéfinir et de mettre en oeuvre une véritable politique globale de l'orientation, qui doit s'élaborer dès l'entrée en première année du second cycle des lycées. Cette démarche doit être menée dans la cohérence et la continuité, et ne peut être de la seule responsabilité des conseillers d'orientation, mais doit mobiliser la collaboration active de tous les enseignants, du collège à l'université ;

- Le déficit d'information, de motivation, voire d'espérance, de certains étudiants invite à développer la coordination entre les lycées et les universités (relations suivies entre enseignants du secondaire et du supérieur, compréhension plus grande des contenus de formation, des exigences formulées, de la méthodologie requise) ;

- Il est souhaitable de rééquilibrer les flux de bacheliers technologiques et généraux dans l'ensemble des formations post-baccalauréat, courtes et longues ;



- Il faut faciliter, tout au long du cheminement de l'étudiant, la possibilité de se réorienter, et pour cela, prévoir les passerelles nécessaires ;

- Le baccalauréat demeure le passeport pour l'enseignement supérieur. Il ne saurait, à lui seul, être le garant d'une judicieuse répartition des étudiants entre les filières et à l'intérieur de celles-ci : d'où l'idée d'aménager, à l'entrée dans l'enseignement supérieur, un palier de détermination individualisé, qui permettrait d'amener les étudiants vers les études ou les formations qu'ils sont capables de réussir.

### **III - La vie de l'étudiant**

Le CNE, à travers ses différents travaux, s'est préoccupé des conditions de travail et de vie des étudiants, sujets sur lesquels le CNOUS et les CROUS sont des interlocuteurs essentiels.

S'il est vrai que, dans certaines universités, les étudiants se situent véritablement au centre de la problématique de l'organisation et du fonctionnement de l'établissement, il faut bien reconnaître que, dans d'autres établissements, d'importants progrès restent à faire dans cette voie. Un suivi systématique du cheminement des cohortes au sein de l'appareil universitaire, puis une étude de l'insertion professionnelle (voire, plus largement, de l'utilisation ultérieure des connaissances acquises) sont les instruments indispensables pour mesurer l'efficacité des enseignements.

S'agissant des conditions de travail des étudiants, l'organisation des enseignements et des volumes horaires devrait mieux prendre en compte la formation générale des étudiants en leur permettant des approches pluridisciplinaires, et en leur ménageant la possibilité de pratiquer des activités sportives et culturelles, éventuellement intégrées aux cursus. De même, l'ouverture de lieux de travail accessibles aux étudiants devrait être plus systématique. Les bibliothèques sont l'instrument indispensable de toute formation et, pour les littéraires, pour les étudiants en sciences humaines et sociales, l'équivalent du laboratoire. Leur remise à niveau, leurs extensions sont vitales. Elles doivent aussi s'adapter aux besoins et aux possibilités des étudiants, notamment en ce qui concerne leurs horaires d'ouverture.

L'organisation des enseignements devrait reposer sur une présence suffisante des professeurs dans le premier cycle. Il faut développer, à ce stade, le tutorat encadré par des enseignants, et favoriser une plus grande proximité entre étudiants et enseignants. Par ailleurs, la lisibilité des cursus et des modalités de contrôle des connaissances doit être renforcée.

Concernant les conditions de vie des étudiants, en matière de logement, de restauration et de transport, les universités auraient avantage à renforcer, notamment par la voie contractuelle, leurs relations tant avec les CROUS qu'avec les collectivités locales compétentes, notamment les municipalités.

La surveillance médicale, la prévention sanitaire, le soutien psychologique aux personnes en difficulté sont trop mal assurés. Des solutions innovantes doivent être recherchées par les universités et l'État, en partenariat avec les hôpitaux, les mutuelles.

Comme l'a souligné à plusieurs reprises la Conférence des présidents d'université, il appartient à la collectivité de répartir de façon plus efficace l'aide sociale aux étudiants.

## **IV- La voie technologique**

La technologie, ensemble de savoirs et de pratiques fondé sur des principes scientifiques dans le domaine technique, est partout présente dans le monde complexe d'aujourd'hui. Celui qui n'a pas de culture technologique risque donc progressivement d'être partiellement exclu. La culture technologique est partie intégrante de la culture.

La voie technologique doit avoir la même dignité que les autres voies de l'enseignement supérieur : sciences exactes, humaines, juridiques, économiques...

La voie technologique est actuellement présentée comme, d'une part, un ensemble de formations universitaires professionnalisées (IUT, STS, MST, IUP, DESS, Magistères, Ecoles internes...) avec des passerelles permettant des poursuites d'études, d'autre part, un ensemble d'écoles (d'ingénieurs, de commerce...) trop souvent très spécialisées, qui coexistent avec les formations universitaires. L'émiettement des formations et leur taille le plus souvent "sous-critique" font que leur visibilité n'est pas bonne, d'autant que chaque formation a tendance à s'isoler et à rechercher une indépendance vis-à-vis de l'Université.

La voie technologique doit au contraire être présentée comme une filière longue, de l'après-baccalauréat jusqu'au doctorat. L'intérêt de la filière est, d'une part, de pouvoir en sortir avec un diplôme permettant d'exercer un vrai métier à différents niveaux bien identifiés et reconnus, d'autre part, de pouvoir y revenir par la voie de la formation permanente, pour franchir les étapes nécessaires à une évolution de carrière.

Il conviendra de veiller à ce que les composantes universitaires concernées ne cherchent pas à accroître leur indépendance mais, au contraire, à ce qu'elles comprennent tout l'intérêt de se développer au sein d'universités de taille suffisante pour y trouver des possibilités d'orientation et de choix, ainsi que la nécessaire complémentarité et une réelle synergie avec les autres voies de l'enseignement supérieur général.

Cette situation permettra notamment d'éviter la confusion, trop souvent faite et très restrictive, entre voie technologique et enseignement technique ou professionnel.

Les cursus technologiques, comme les cursus scientifiques au sens large du terme, ne peuvent connaître un développement au niveau requis pour le contexte international, que si la conjugaison enseignement - recherche est bien établie et bien réussie.

## **V - L'insertion professionnelle**

L'accroissement considérable du nombre de diplômés de l'université a déjà, et aura plus encore dans les prochaines années, des conséquences sur l'insertion professionnelle. Quelle que soit la conjoncture économique, il faut s'attendre à une diversification croissante des trajectoires, certains diplômés étant conduits à accepter, en tout cas en début de carrière, des emplois plus modestes que dans le passé.

La possibilité d'anticiper sur les besoins de l'économie est un exercice incertain et ne peut servir de base à une régulation d'ensemble de l'enseignement supérieur : le système de formation doit faire acquérir aux individus des qualités de flexibilité et d'adaptation multiples qui sont de plus en plus nécessaires au cours de la vie professionnelle ; il doit aussi développer considérablement l'offre de formation continue.

Un développement de l'information sur le devenir des diplômés et sur les modalités de leur insertion professionnelle est nécessaire, tant pour les étudiants que pour adapter et faire évoluer les formations. Il exige des différents acteurs qui en ont la charge une coordination étroite, mais aussi une grande rigueur scientifique : c'est un domaine où les initiatives parcellaires, insuffisamment préparées, peuvent conduire à des erreurs et à des gaspillages.

Les préoccupations sur les débouchés sont présentes dans toutes les universités, mais de manière inégale. Certaines filières 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. En revanche, dans les filières professionnalisées qui 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. Dans la plupart des universités qui, en France, sont généralement pluridisciplinaires, les deux voies coexistent, et souvent le poids respectif des étudiants dans chacune des filières ne conduit pas à donner une large place aux préoccupations d'insertion professionnelle, tout au moins au niveau de l'institution.

## **VI - La recherche**

L'accord est général pour reconnaître qu'il n'y a pas de bon enseignement supérieur sans une bonne recherche universitaire concomitante. L'objectif est donc double : assurer les conditions d'une recherche de qualité dans l'université et promouvoir des filières de formation qui, à tous les niveaux, soient capables de valoriser ou d'illustrer les méthodes et acquis de cette recherche.

Bien que trop souvent focalisée par les grands organismes, la recherche universitaire s'est fortement développée au cours des deux dernières décennies, et a conduit à l'émergence de centres de niveau international, tant par leur taille que par leur excellence. Les centres universitaires où se forment de jeunes chercheurs constituent des pôles diffusant une recherche de qualité, ayant vocation à irriguer l'ensemble du tissu scientifique, et à promouvoir un enseignement fondamental et appliqué adapté aux évolutions technologiques les plus modernes.

On peut considérer que la situation de la plupart des universités françaises, comparée à celle des universités d'autres pays européens, est relativement satisfaisante .

La politique de contractualisation progressive de la recherche universitaire est maintenant bien engagée. On doit insister sur son rôle très positif, car elle assure des bases saines d'évaluation comparative, de coordination thématique, de coopération rationnelle.

L'utilisation du "bonus qualité recherche" est un levier insuffisant pour affirmer une politique universitaire de la recherche. Le rôle des conseils scientifiques des universités est, à cet égard, trop inégal dans l'exercice de leur mission.

Une réflexion approfondie s'avère ici encore nécessaire. Elle devra prendre en compte une situation paradoxale : la nécessité d'une répartition raisonnée des efforts financiers et le respect de la créativité individuelle des chercheurs, particulièrement dans le secteur des sciences sociales et humaines, au sein duquel les travaux ne s'effectuent pas obligatoirement dans les laboratoires, où les moyens sont concentrés sur des objectifs collectifs.

L'impératif de l'excellence pour la science commande une politique sélective de regroupement par centre de compétences et une certaine proximité avec certains sites industriels et universitaires. Il faut intégrer, dans la réflexion stratégique sur la recherche, la dimension européenne et la dimension internationale qui constituent un cadre naturel pour la recherche.

Au sein d'universités nouvellement créées, compte tenu des situations de départ, des pesanteurs et limitations existantes, la recherche devra se développer sous deux conditions principales :

- assigner aux activités de recherche des "créneaux" précis et bien ciblés de spécialisation, en veillant à leur donner les moyens indispensables ;
- mettre ces formations universitaires naissantes en réseau avec les structures existantes à l'échelon régional et/ou national.

Le vieillissement de la population des chercheurs et des enseignants-chercheurs, et bien souvent des autres personnels, montre l'acuité d'un grand défi à relever. Il y a une nécessité absolue à prendre en compte de façon permanente le problème de la gestion des emplois scientifiques et techniques, dans leur diversité. Il faut établir un plan annuel fondé sur des projections à dix ans pour permettre le renouvellement régulier des effectifs.

La mobilité des chercheurs (en particulier les possibilités de passage ou d'échange entre les organismes de recherche et les universités) s'impose pour assurer un meilleur fonctionnement du dispositif de recherche publique, et pour assurer la diffusion des connaissances au sein de la société. La circulation des connaissances représente un impératif pour favoriser l'interdisciplinarité et l'excellence, développer l'innovation, dissiper les inquiétudes et réduire les inégalités.

L'information scientifique et technique doit faire partie de la formation générale reçue par les jeunes de notre pays et doit être relayée par les principaux médias. Des moyens importants doivent être dégagés en bibliothèques, médiathèques et réseaux de communication.

## **VII - L'ouverture internationale**

Le Comité national d'évaluation a toujours analysé avec soin les relations internationales des universités : chaque rapport d'évaluation leur consacre un chapitre. Dès juin 1991, dans le rapport qu'il adressait au Président de la République, le chapitre III concernait les relations internationales des universités.

Sur cette base, le CNE formule les recommandations suivantes :

L'Europe des universités, et plus généralement l'ouverture de l'enseignement supérieur français à l'ensemble du monde, exige une politique volontariste d'accueil grâce à une information dynamique, rationnelle et coordonnée, dont les données soient aisément accessibles.

Le développement des programmes d'échange dans le cadre de l'Union Européenne est bénéfique : cependant, il faut veiller à réunir les conditions matérielles nécessaires à leur bon déroulement.

Une meilleure prise en compte de la réalité des échanges est nécessaire. Celle-ci peut se faire dans le cadre d'un recensement annuel, par établissement, par discipline et par cycle, des étudiants et enseignants étrangers accueillis dans tous les établissements publics, mais aussi des partenariats entre les établissements.

Le régime des bourses d'État accordées aux étudiants étrangers accueillis en France, ainsi qu'aux étudiants français accueillis à l'étranger, doit être revu.

Il faut encourager les universités à multiplier les "cursus intégrés" et les diplômes conjoints, à favoriser l'organisation modulaire des cursus pour accroître les échanges internationaux d'étudiants, à utiliser au mieux les formules de tutorat pour aider les étudiants étrangers, et aussi à intégrer des programmes conjoints de recherche.

Pour encourager les universités à conclure des conventions d'échange et de coopération permettant notamment de délivrer des diplômes conjoints, le ministère de l'Éducation nationale devrait prendre en charge, à parité avec l'Université, les dépenses d'exécution des conventions qu'il aura approuvées ; les centres régionaux des oeuvres universitaires pourraient co-signer ces conventions en s'engageant à faciliter l'hébergement des étudiants étrangers.

Pour favoriser l'activité d'enseignement et de recherche à l'étranger des professeurs et maîtres de conférences français, l'accroissement de la dotation en congés sabbatiques à finalité internationale est souhaitable.

Pour encourager la venue d'enseignants étrangers dans les universités, l'on pourrait :

- affecter à celles-ci la totalité des supports budgétaires des professeurs associés étrangers, en excluant toute autre utilisation ;
- faciliter les nominations d'un même professeur étranger partageant son temps de séjour entre plusieurs établissements, avec un plafond fixé à douze mois, non renouvelable ;
- utiliser pleinement l'opportunité des séjours fractionnés afin de multiplier les possibilités d'invitation ;
- augmenter le nombre global des emplois réservés aux enseignants étrangers associés ou invités.

Chaque université doit définir et organiser efficacement sa politique de relations internationales. Cela passe entre autres par :

- l'élaboration d'une politique claire et la définition de priorités ;
- la désignation par le président de l'université d'un "délégué aux relations internationales" associé à l'équipe présidentielle et dirigeant une cellule administrative spécialisée dans ce domaine ;
- la présentation annuelle, aux différents conseils, d'un rapport général sur les relations internationales de l'université et de chacune de ses composantes ;
- l'information des étudiants, des collectivités locales et des entreprises, ainsi que des universités étrangères, sur toutes les possibilités d'échanges internationaux offertes par l'université, et plus globalement par le site universitaire auquel elle appartient.

## **VIII - Les personnels**

### **Les enseignants**

Le renouvellement et le rajeunissement du corps enseignant, ainsi que la régulation des recrutements, rendent nécessaire une politique contractuelle qui, grâce à une programmation pluriannuelle, permet à l'établissement d'avoir une gestion prévisionnelle des emplois.

Pour promouvoir des candidatures de qualité, il faut veiller à ce que la filière "allocation-monitorat-ATER" ne conduise pas à un pré-recrutement automatique, système dont les disciplines tirent un profit inégal.

Le système des primes constitue une mesure positive, mais la prime pédagogique ne tient pas compte de la qualité du travail et de la disponibilité, de l'attention consacrée aux étudiants ; il conviendrait de laisser une plus grande responsabilité aux établissements dans l'attribution de cette prime.

Pour prévenir le risque d'abaissement de la qualité des recrutements, le Comité considère que, s'il appartient aux établissements de définir leur politique de recrutement, en termes de qualité et de champ de spécialisation, il incombe au Ministère d'instaurer une limitation quantitative des listes de qualifications ; seul le CNU doit rester garant du maintien des critères de qualification à un niveau élevé.

Si le recrutement des enseignants-chercheurs doit continuer à reposer sur des critères largement fondés sur la recherche, l'avancement de leur carrière doit pouvoir se faire selon des critères plus diversifiés, qui tiennent compte de la variété croissante des fonctions des enseignants du supérieur, celles-ci étant justifiées par des rapports d'activité détaillés, et validés par les instances locales.

## **Les IATOS**

Les IATOS sont des acteurs essentiels de la communauté universitaire, mais les modes de gestion des emplois et des personnes apparaissent de moins en moins compatibles, d'une part, avec l'autonomie des établissements, et d'autre part, avec la nécessité de moderniser le service public. Là encore, c'est par une action conjuguée des pouvoirs publics et des établissements que leur intégration au fonctionnement des établissements et leur contribution aux activités de formation et de recherche seront mieux assurées et reconnues.

L'État doit poursuivre les efforts déjà entrepris pour déconcentrer la gestion des agents à statut national, ce qui suppose non seulement une simplification des règles applicables au recrutement, aux mutations et à la gestion des carrières, mais aussi une réduction du nombre des corps. En outre, il faut remédier aux conséquences néfastes de la multiplicité des statuts qui régissent les corps des IATOS.

Les universités doivent avoir la possibilité, au moins à titre expérimental, de globaliser les dotations budgétaires afférentes aux primes, et de disposer ainsi d'un système d'indemnités qu'elles répartissent en fonction de la manière de servir des agents.

Les établissements doivent aussi s'attacher à développer l'action sociale pour l'ensemble de leurs personnels : ceci suppose un effort financier conjoint du Ministère et des établissements.

Les conseils et les présidents des universités ne peuvent tenir pour secondaire et acceptable le laxisme qui demeure parfois en matière de respect des obligations de service ; gage trompeur d'une coûteuse paix sociale, cette situation sert, en effet, d'argument commode et bienvenu pour refuser de renforcer des effectifs, pourtant structurellement insuffisants.

## **IX - La gestion de l'université**

Le gouvernement des universités est progressivement apparu comme un problème majeur, du double point de vue technique et politique : comment gérer et comment conduire le développement d'organismes complexes, dont la population peut atteindre la taille d'une ville moyenne ?

Pour être réellement efficace, le gouvernement doit être exercé par un président, une équipe présidentielle et des conseils à même de soulever les problèmes de fond, de détecter les anomalies et d'obtenir des réponses à leurs interrogations. L'exercice du gouvernement de tels ensembles complexes est facilité dès lors qu'une équipe soudée et partageant les mêmes objectifs assure la responsabilité du pilotage de l'établissement : en ce sens, il faudrait que le président puisse réellement choisir son secrétaire général et que le statut des secrétaires généraux soit révisé pour permettre de diversifier leur recrutement, d'améliorer leur carrière et d'aménager leur mobilité. La cohérence de l'équipe en charge du gouvernement de l'université est l'une des conditions de la mise en oeuvre d'une véritable politique d'établissement.

Le gouvernement de l'établissement doit pouvoir s'appuyer sur des services centraux de qualité : pour ce faire, l'organisation de ces services, ainsi que la qualification et la formation des agents qui leur sont affectés, doivent faire l'objet d'une attention particulière.

Pour acquérir une véritable capacité d'arbitrage, le gouvernement des universités doit voir sa compétence s'étendre à tout leur territoire scientifique, administratif et financier, sans exclusive. Pour cela, il est nécessaire que les établissements aient une connaissance fine de l'ensemble des moyens dont disposent leurs composantes ou leurs laboratoires de recherche, et

qu'ils choisissent le statut le mieux adapté pour les structures en charge de la valorisation de leurs recherches dans le milieu industriel.

Le gouvernement de l'université doit pouvoir tirer de la comptabilité de l'établissement des informations assez fiables pour le guider : ceci suppose que les universités aient une connaissance rapide et permanente des crédits dont elles disposent réellement, ainsi que de leur situation patrimoniale, qu'elles pratiquent l'amortissement, qu'elles soient informées du coût de leurs activités. Les établissements doivent aussi mettre en place un système de collecte de données et d'informations, et construire ainsi l'outil statistique indispensable à leur pilotage.

Cette information quantifiée est une condition de la réactivation de la politique contractuelle : ceci constitue une autre nécessité, dans la mesure où cette démarche permet à l'université de définir les stratégies et les actions à moyen terme qui structurent son projet. Le développement du partenariat contractuel entre collectivités territoriales et établissement s'inscrit dans la même perspective d'anticipation.

Enfin, l'État peut aider à une meilleure gestion des universités par la simplification et l'amélioration de la réglementation et des procédures auxquelles sont soumis les établissements, notamment en matière de structures, de gestion comptable et financière, ou encore dans le domaine de la sécurité.

## **X - L'aménagement du territoire**

Dans son dernier rapport au Président de la République, le CNE a observé que l'université - et plus largement les établissements d'enseignement supérieur - est désormais l'objet d'enjeux et de sollicitations multiples.

Si la carte universitaire doit certainement tenir compte de la politique d'aménagement du territoire, les universités ne sont pas pour autant, à elles seules, un facteur d'aménagement du territoire. L'expérience des dernières décennies prouve que, s'il est un domaine où la prévision exige le long terme, c'est bien celui du développement, ou de la création et de l'implantation d'établissements d'enseignement supérieur à caractère scientifique, culturel et professionnel.

Le CNE souligne, dans son rapport sur les universités nouvelles, que l'établissement d'une carte universitaire doit impérativement tenir compte de plusieurs facteurs.

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 des établissements.

Si la mission de service public impliquant l'accueil de tous les étudiants peut induire une logique de proximité pour la transmission du savoir, la création d'une masse critique en termes de recherche ne se décrète pas. L'extrême difficulté des essais volontaristes de délocalisation est attestée, en de nombreux cas, tant par la persistance de graves déséquilibres entre premiers et troisièmes cycles, au détriment de ces derniers, que par les difficultés rencontrées pour stabiliser les équipes d'enseignants-chercheurs. Des installations de qualité fournies par les collectivités et les bonnes volontés ne suffisent pas à éviter le danger de secondarisation ; les meilleures conditions matérielles offertes aux étudiants et les atouts que représente le rapprochement de l'utilisateur et de l'institution ne compensent pas l'absence de bibliothèques et de laboratoires.

On pourrait être tenté de disjoindre, dans l'établissement de cette carte universitaire, les premiers cycles des enseignements des deuxièmes et troisièmes cycles. Comme l'a souligné la Conférence des présidents d'université, ce serait là couper définitivement le premier cycle du reste des enseignements supérieurs, ce qui n'est souhaitable ni pour l'un, ni pour les autres.

Les deuxièmes cycles ne peuvent non plus être disséminés : leur qualité est fonction de la réunion des compétences des enseignants-chercheurs, des équipements scientifiques, des laboratoires et équipes de recherche sur lesquels ils s'appuient.

S'il existe certes des "politiques de site", et si les enjeux territoriaux de l'enseignement supérieur sont évidents, la complexité de l'institution universitaire ne permet pas, sauf au prix d'innombrables précautions, d'en faire l'instrument magique d'un développement nouveau du territoire.

## **XI - L'évaluation**

Les établissements d'enseignement supérieur sont soumis à de multiples formes d'évaluation :

- évaluation scientifique des laboratoires et équipes de recherche, conduites par la Mission scientifique et technique, le Centre national de la recherche scientifique, les grands organismes ;
- évaluation des projets de diplômes, en vue de leur habilitation par le Ministère ;
- évaluation institutionnelle, portant sur la globalité de l'activité de l'établissement, conduite par le Comité national d'évaluation.

L'évaluation est l'outil indispensable à l'université pour renforcer son autonomie en mesurant ses forces et faiblesses, pour déterminer ses orientations et définir ses projets de toute nature. Le CNE a constaté que l'évaluation interne des établissements, par eux-mêmes, était très insuffisamment développée en France.

L'appréciation des étudiants sur la pédagogie, les contenus de leurs enseignements est très exceptionnelle, alors que cette pratique est courante dans les pays anglo-saxons.

Il en va de même pour les conseils scientifiques, lorsqu'ils sont appelés à se prononcer sur l'activité des équipes de recherche : ils font trop peu souvent appel à des méthodologies assurées, et à des avis externes.

Les audits visant à améliorer l'organisation interne des services ou la gestion des ressources humaines sont également rares, alors que la communauté universitaire en recèle les compétences.

C'est dans le souci d'aider les établissements à développer leur évaluation interne, nécessité avivée par l'établissement de contrats avec l'État, mais aussi avec les collectivités territoriales, les entreprises, les établissements étrangers, que le CNE a désormais infléchi ses méthodes de travail : il fournit un cadre méthodologique, des instruments de mesure, pour que chaque université, qui va être l'objet d'une évaluation nouvelle, la prépare par une évaluation interne, conduisant à l'élaboration d'un rapport sous la responsabilité de son président.

Le CNE invite aussi les établissements à disposer d'une information précise, à élaborer des tableaux de bord efficaces, à être les acteurs, et non pas l'objet passif, de l'évaluation.

La dimension et la complexité croissante des institutions d'enseignement supérieur, leur internationalisation, la demande croissante de la nation à leur égard, rendent indispensables non seulement la poursuite, mais l'amplification de ce travail commun, interactif, et qui, pour être efficace, doit conduire à un accroissement de la fréquence des évaluations.

Le Comité national d'évaluation estime qu'il est nécessaire de multiplier les évaluations portant sur les disciplines, et d'approfondir sa réflexion sur les problèmes touchant à l'institution universitaire. Il situe aussi son action dans le cadre international, par une participation soutenue à la réflexion sur l'accréditation et sur l'évaluation institutionnelle, qui se développe dans tous les pays soucieux de se doter des instruments de connaissance et de pilotage des enseignements supérieurs.



# **Travaux en cours**

## **Evaluations de retour et politique de site**

Le Comité national d'évaluation s'est penché, de nombreuses fois, sur les relations des établissements universitaires avec leur environnement proche, scientifique, industriel, économique. Il a désormais décidé d'élargir et d'approfondir son examen, en appréhendant, à l'occasion des évaluations de "retour", l'ensemble des établissements présents sur un site, pour mieux apprécier l'ensemble de leurs interrelations, les échanges qu'ils entretiennent avec de multiples partenaires, afin de tenter de caractériser la spécificité d'un site universitaire.

La première tentative portera sur Lyon : les évaluations de huit établissements sont menées en parallèle : trois universités, l'INSA - l'ENS - l'Ecole Centrale et l'ENSSIB ; l'IUFM enfin. En même temps que les rapports d'évaluation spécifiques à ces établissements sera publié un rapport particulier sur la "politique du site" lyonnais.

La définition d'un site universitaire n'est pas chose aisée : elle ne peut se limiter à celle de l'espace géographique desservi par un ou plusieurs établissements, même s'il est le lieu où se concentrent nécessairement des équipements interuniversitaires dont le rôle est essentiel (bibliothèques, centre régional des oeuvres universitaires, mais aussi grands équipements de recherche).

Cet espace est, certes, celui où s'établissent des relations entre les établissements d'enseignement publics et privés, généralistes et professionnels, entre les établissements et les structures de recherche publiques ou privées, mais aussi entre l'université et le CHU, les universités et l'IUFM.

L'espace administratif est structuré par des pouvoirs locaux, qui ont tous un rôle à jouer à l'égard des établissements d'enseignement supérieur : les services publics de l'Etat, et plus particulièrement le recteur, chancelier des universités. Les collectivités locales (ville, département, région, syndicats communaux) interviennent constamment, non seulement pour régler des problèmes immédiats d'infrastructures, mais désormais comme partenaires des projets de développement.

Enfin dans cet espace universitaire se déploie une organisation de conférences régionales des établissements d'enseignement supérieur, représentations des grands organismes de recherche, ANVAR ; ces liaisons s'inscrivent dans des réseaux infra-régionaux, mais aussi interrégionaux, voire nationaux : ainsi, le réseau des INSA, ou celui des Ecoles centrales.

Les autorités régionales affirment de plus en plus clairement avoir des politiques économiques, sociales, urbaines et des ambitions internationales, et sollicitent le concours des établissements d'enseignement supérieur : les établissements ont des relations particulières, bilatérales, avec les collectivités, mais aussi - et ceci se dessine dans le cas du site lyonnais - ils se fédèrent pour apporter des réponses collectives.

C'est dans le domaine de la recherche que se nouent, du niveau régional jusqu'au plan international, les collaborations à la fois les plus réelles, les plus denses, souvent multiformes et difficiles à percevoir entre individus, entre laboratoires, entre secteur public et entreprises.

Ainsi, certaines de ces liaisons s'établissent dans les logiques horizontales de proximité plus ou moins étroite, d'autres dans des structurations verticales : c'est notamment le cas pour les plus grands organismes de recherche.

Enfin, il revient au Comité de s'interroger sur la place de l'étudiant, acteur dans son environnement, étudiant-citoyen, qui n'est pas seulement membre de la communauté universitaire, mais aussi citoyen engagé dans la vie locale et nationale.

Le Comité national d'évaluation s'attachera à caractériser, au niveau régional, le potentiel de formation et de recherche d'un ensemble géographique donné, dans le souci de démontrer ce qu'il apporte à son environnement et ce qu'il peut encore apporter, mais aussi de quelle façon ses partenaires inter-agissent avec lui, le limitent ou l'enrichissent. Pour ce faire, il situera, comme il convient, son analyse au-delà des enjeux immédiats, partisans ou politiques.

Cet effort pour tenter d'expliquer la spécificité de tel ou tel site universitaire complète le choix que le Comité a fait pour mener ses évaluations "de retour" ou secondes évaluations des établissements. Pour ces dernières, le Comité a, en effet, privilégié une approche sélective, en s'attachant à percevoir les grandes évolutions que les établissements ont connues depuis leur premier examen, en s'appuyant sur les recommandations qui avaient alors été formulées et en retenant quelques thèmes qui donnent lieu à un examen plus approfondi. Cette analyse de chacun des établissements, volontairement partielle, exige qu'en contrepartie soient dégagées à la fois une vision d'ensemble et une hiérarchisation des problèmes, des enjeux et des projets que chaque université ne peut affronter ou concevoir isolément.

## **L'évaluation des IUFM**

Le Comité a entrepris en 1995 l'évaluation des IUFM - évaluation qui avait été demandée par la Conférence des directeurs d'IUFM dès 1994.

Sur cette question, qui a donné lieu à une abondance de rapports, la démarche du Comité est originale en ce sens qu'il a choisi de procéder d'abord à des évaluations d'établissements et de s'appuyer sur ces études pour envisager "l'institution IUFM", au lieu d'avoir une approche d'emblée générale.

Pour une première phase expérimentale, trois IUFM ont été retenus, ceux de Caen, Grenoble et Lyon. Il importait d'avoir un échantillon varié - en particulier quant à la taille des instituts, au nombre des universités de rattachement, à la situation régionale et académique, à la palette des concours préparés. Plusieurs IUFM s'étaient portés volontaires, dont celui de Caen. A Lyon, puisque le Comité allait évaluer au titre de la "politique de site" sept universités et écoles, il était naturel d'y adjoindre l'IUFM. En outre, il est apparu intéressant de retenir un des trois premiers IUFM créés, en l'occurrence Grenoble.

A l'aide d'un questionnaire spécifique, préparé par le Secrétariat général du Comité avec le bureau de la Conférence des directeurs d'IUFM, les trois instituts ont préparé chacun un dossier d'évaluation interne. Leur tâche a été facilitée par le fait qu'ils venaient, comme tous les IUFM, d'élaborer leur projet d'établissement, soumis au Ministère au printemps 1995.

L'évaluation externe a suivi le même déroulement que dans les universités. Les missions d'expertise ont été effectuées au printemps 1996. Pour ces premières évaluations, on a tenté de pallier l'absence de références en demandant à une même équipe d'experts de se rendre successivement dans les IUFM de Lyon et Grenoble et en s'appuyant sur cette expérience pour les expertises à l'IUFM de Caen. Les deux groupes d'experts étaient composés de six à sept personnes, désignées par le Président du CNE suivant les critères habituels du Comité : évaluation par les pairs, avec une double ouverture, internationale (un universitaire de Genève) et professionnelle (un chef d'établissement).

Les experts ont rencontré les principaux responsables des établissements (le directeur et son équipe, les responsables administratifs, pédagogiques), de nombreux personnels enseignants et non enseignants, des étudiants et des stagiaires. Ils se sont également entretenus avec les recteurs, des membres de l'inspection et des représentants des universités de rattachement.

L'évaluation de ces trois IUFM devrait s'achever en novembre 1996 : les projets de rapport d'évaluation, après avoir été soumis au Comité en séance plénière, seront adressés aux directeurs des instituts en août ; les membres du Comité responsables de ces trois programmes se rendront dans les établissements en septembre ; enfin le Comité se prononcera sur les trois rapports d'évaluation, qui seront publiés avec la réponse du directeur avant la fin de l'année 1996.

Au vu de ces premières évaluations, le Comité a décidé d'évaluer progressivement l'ensemble des IUFM, si possible en quatre ans (il en existe 29).

Un bilan du travail méthodologique doit être tiré avec le Bureau de la Conférence des directeurs. L'objectif est de déterminer des indicateurs d'évaluation (dans la même démarche que celle qui a été suivie avec la Conférence des Présidents d'université) et, en fonction de ces indicateurs, de revoir le questionnaire d'évaluation et de préparer des "mémento" pour les experts.

# **Rapport d'activité**

## Les crédits du Comité National d'Evaluation : évolution 1992 - 1996

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

### Recettes (1992-1996)

|                               | 1992             | 1993             | 1994             | 1995             | 1996*            | %<br>96/95    | %<br>96/92     |
|-------------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|---------------|----------------|
| <b>Services votés</b>         | <b>4 390 643</b> | <b>4 546 066</b> | <b>4 616 066</b> | <b>4 076 909</b> | <b>3 750 756</b> | <b>- 8%</b>   | <b>-14,57%</b> |
| - suppressions                |                  | - 680 000        | - 369 285        | - 400 000        | - 261791         |               |                |
| <b>Budget initial</b>         | <b>4 390 643</b> | <b>3 866 066</b> | <b>4 246 781</b> | <b>3 676 909</b> | <b>3 488 965</b> | <b>-5,11%</b> | <b>-20,54%</b> |
| § 10 : Rémunérations diverses | 2 144 000        | 1 995 000        | 1 995 000        | 1 658 000        | 1 730 000        | 4,34 %        | -19,31%        |
| § 20 : Fonctionnement         | 1 896 643        | 1 591 066        | 1 871 781        | 1 658 909        | 1 578 965        | -4,82%        | -16,75%        |
| § 30 : Immobilisations        | 350 000          | 280 000          | 380 000          | 360 000          | 180 000          | - 50%         | -48,57%        |

\* prévisionnel

On constate que **les services votés** par le Parlement ont suivi une évolution qui présente des augmentations (93 et 94) et des réductions (95 et 96) :

- en 93 : + 155 423 francs par rapport à 1992, soit + 3,54% ;
- en 94 : + 225 423 francs par rapport à 1992, soit + 5,13 %, et + 70 000 francs par rapport à 1993, soit +1,54% ;
- en 95 : - 313 734 francs par rapport à 1992, soit -7,15% et - 539 157 francs par rapport à 1994, soit - 11,68% ;
- en 96 : - 639 867 francs par rapport à 1992 soit moins - 14,57 %, et - 326 153 francs par rapport à 1995, soit - 8%.

Mais en fait, depuis 1993, les crédits réels (**budget initial**) sont largement inférieurs aux services votés, car ils ont été affectés par des mesures dites "de gel", en fait de suppression des crédits ou bien, comme en 1996, de report partiel de crédits :

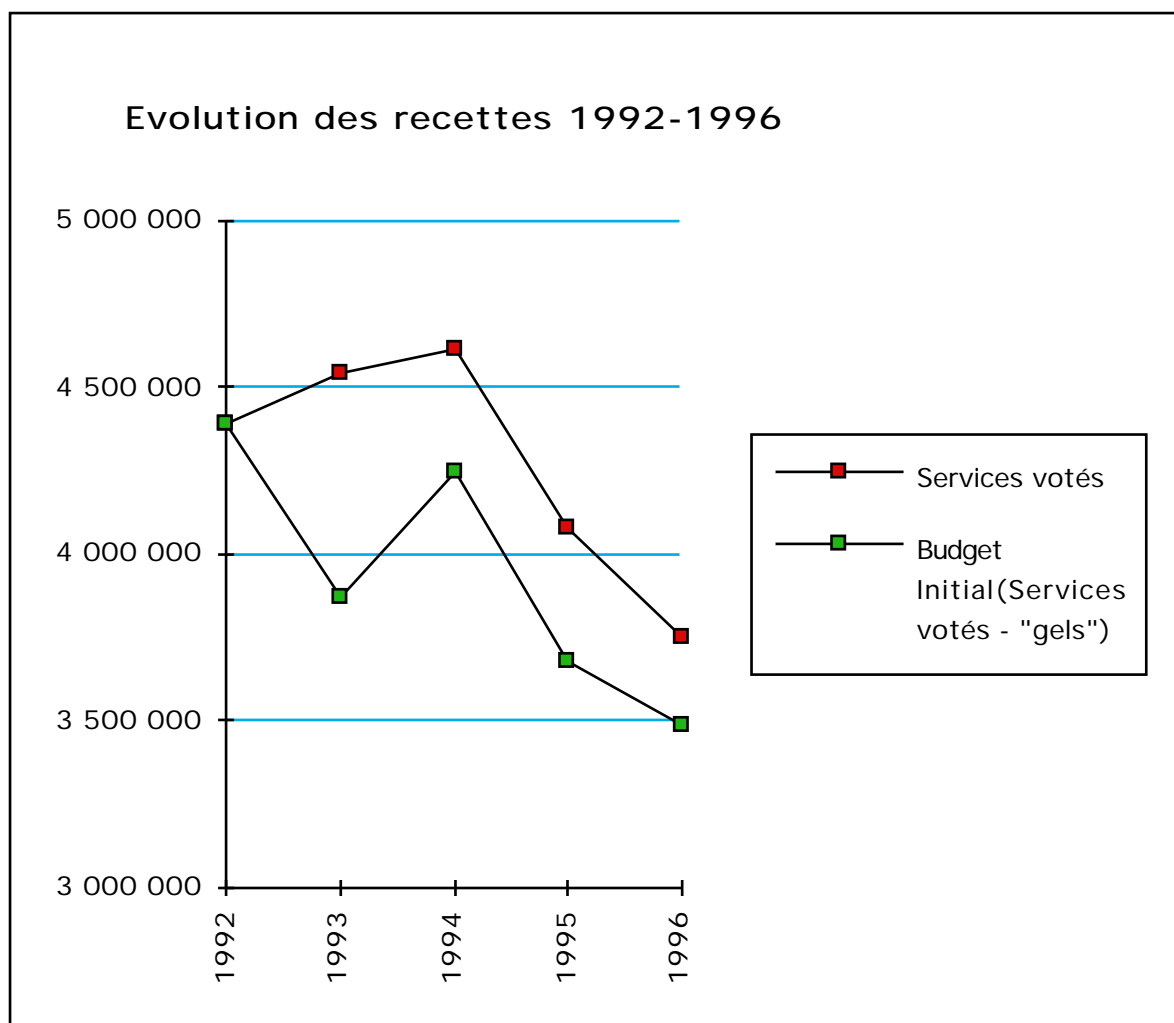
- une diminution de près de 15 % en 1993, soit - **680 000 francs** ;
- une diminution de 8 % en 1994, soit - **369 285 francs** ;
- une diminution de près de 10 % en 1995, soit - **400 000 francs** ;
- une diminution de près de 7% en 1996, soit - **261791 francs**.

\*

Par rapport à 1992, année normale, les crédits réels disponibles (**budget initial**) ont donc été fortement réduits :

- de près de 11,95% en 1993 par rapport à 1992, soit - **524 577 francs** ;
- de - 3,28% en 1994 par rapport à 1992, soit - **143 862 francs** ;
- de - 16,26% en 1995 par rapport à 1992, soit - **713 734 francs** ;
- de - 20,54% en 1996 par rapport à 1992, soit - **901 678francs**.

\*



Si l'on tient compte des dépenses telles qu'établies dans les comptes financiers, c'est-à-dire en intégrant les reports qui ont pu intervenir, notamment en 1993/1994, on a le tableau suivant :

#### Dépenses (comptes financiers 1992-1995)

|                                  | 1992                | 1993                | 1994             | 1995               | 1996*            | 96/95            | 96/92            |
|----------------------------------|---------------------|---------------------|------------------|--------------------|------------------|------------------|------------------|
| <b>Budget initial</b>            | <b>4 390 643</b>    | <b>3 866 066</b>    | <b>4 246 781</b> | <b>3 676 909</b>   | <b>3 488 965</b> | <b>- 8 %</b>     | <b>- 14,57 %</b> |
| <b>+ reports</b>                 |                     | <b>+ 374 064</b>    | <b>+ 28 920</b>  |                    |                  |                  |                  |
| <b>Total</b>                     | <b>4 390 643</b>    | <b>4 240 130</b>    | <b>4 275 701</b> | <b>3 676 909</b>   | <b>3 488 965</b> | <b>- 5,11 %</b>  | <b>- 20,54 %</b> |
| <b>&amp; 10: Rémunérations</b>   | <b>1 869 351,66</b> | <b>2 019 424,06</b> | <b>2 107 442</b> | <b>1 595 785,5</b> | <b>1 730 000</b> | <b>8,41 %</b>    | <b>- 7,45 %</b>  |
| <b>&amp; 20: Fonctionnement</b>  | <b>2 035 077,91</b> | <b>1 915 946,46</b> | <b>1 659 285</b> | <b>1 439 578,7</b> | <b>1 578 965</b> | <b>9,68 %</b>    | <b>- 22,41 %</b> |
| <b>&amp; 30: Immobilisations</b> | <b>486 213,43</b>   | <b>304 759,48</b>   | <b>508 974</b>   | <b>641 544,80</b>  | <b>180 000</b>   | <b>- 71,94 %</b> | <b>- 62,98 %</b> |

\* prévisionnel

On constate donc, s'agissant des dépenses réelles, que les années 93/94 marquent une certaine stabilisation à un niveau de 4 200 000/4 300 000 francs. En revanche, la diminution, en 1995 puis en 1996, apparaît comme tout à fait catastrophique.

Le Comité a pu faire face en 1995, mais dans de mauvaises conditions, et pour des raisons très particulières : le renouvellement du Comité (pour la moitié de ses membres, et pour son Président), qui devait intervenir le 19 juillet, n'a eu lieu, en Conseil des Ministres, que le 6 décembre. Les activités du Comité ont donc été réduites pendant plusieurs mois ; un certain nombre de programmes ont dû être retardés. 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. Les dépenses ont été de ce fait également réduites. Par ailleurs le Ministère a assuré l'impression de six rapports du Comité, ce qui a permis de compenser les brutales mesures de "gel" (qui ont été prises en juillet 95, mais n'ont été connues du Comité qu'en septembre 95).

\*

En 1996, le Comité a finalement échappé à des mesures de "gel", mais les Services votés ont été réduits par rapport à 1995, et il a été affecté par des reports partiels de crédits 95 et le contre-coup de la suppression de la franchise postale au 1er janvier 96 : le coût de la diffusion des rapports du Comité peut être évalué à 350 000 francs ; celle-ci était assurée jusque là par le ministère de l'Education.

**Sans mesure exceptionnelle en 1996 (le Comité souhaitait obtenir un million de francs) le Comité a été contraint de décaler son programme de travail, ainsi que l'impression et la diffusion de ses rapports déjà achevés.**

\*

L'analyse des dépenses montre une stabilité en 1992, 1993 et 1994, puis une baisse sensible en 1995, qui s'est encore poursuivie en 1996.

Si l'on considère les principaux postes de dépenses, on peut faire trois constatations :

1) Le chapitre indemnitaire a connu une augmentation en 1993 et 1994, en raison du relèvement de l'indemnité d'expertise (qui est passée de 3 000 à 4 000 francs), pour un volume d'activité à peu près constant (par rapport à 1992).

Par la suite, une forte baisse est intervenue en 1995 : elle a porté essentiellement sur la réduction des indemnités des membres du Comité, à la fois parce que le Comité a siégé à effectif réduit pendant près de cinq mois, et parce que le Comité a accepté une sensible diminution de ses indemnités. En 1996, la dépense a été stabilisée, dans la mesure où le Comité a prolongé la diminution de ses indemnités, qui ne devait être que temporaire.

2) Les dépenses de fonctionnement ont connu une réduction continue de 1992 à 1996. L'année 1994 a connu une réduction apparente, compensée en fait par la modification intervenue dans le mode de gestion des déplacements et missions : de 1987 à 1994, c'est le Commissariat à l'Énergie Atomique qui assurait, par convention agréée par le Ministère des finances, cette gestion. En 1994 le Comité a dû, à la demande de la Direction de la Comptabilité, l'assurer par lui-même, et les réserves disponibles ont été de ce fait consommées.

En 1995, on constate une réduction de près de 30% de ces charges : elle a été supportée en raison d'une baisse d'activité du Comité - puisque celui-ci n'a pas fonctionné à effectif complet pendant cinq mois et parce que le Ministère a assuré l'impression de six des rapports du Comité.



En 1996, sans mesure supplémentaire, et sans à nouveau une aide du Ministère en matière d'impression, le Comité ne pourra pas assurer sur son budget le coût de l'impression de ses rapports achevés : **près de dix rapports risquent d'être en attente de publication à la fin de cette année si les crédits de fonctionnement restent au niveau de 1995.**

3) Quant aux immobilisations, dépenses par nature moins rigides, elles concernent essentiellement les dépenses informatiques du Comité, celui-ci ayant su se doter d'un outil performant, tant en matière de gestion que de traitement de l'information, sans constituer de lourdes bases de données, qui relèvent de l'Administration centrale.

L'année 1995, celle du déménagement du Comité rue de la Procession, a entraîné un besoin d'investissement plus fort, en fonction également d'un équipement en PAO et de la mise en place d'un site Internet.

L'année 1996, en revanche devrait voir ces dépenses diminuer de près de 80 %, ce qui ne serait pas trop dramatique si le chapitre d'investissement était rétabli à un niveau normal en 1997.

\*  
\* \*

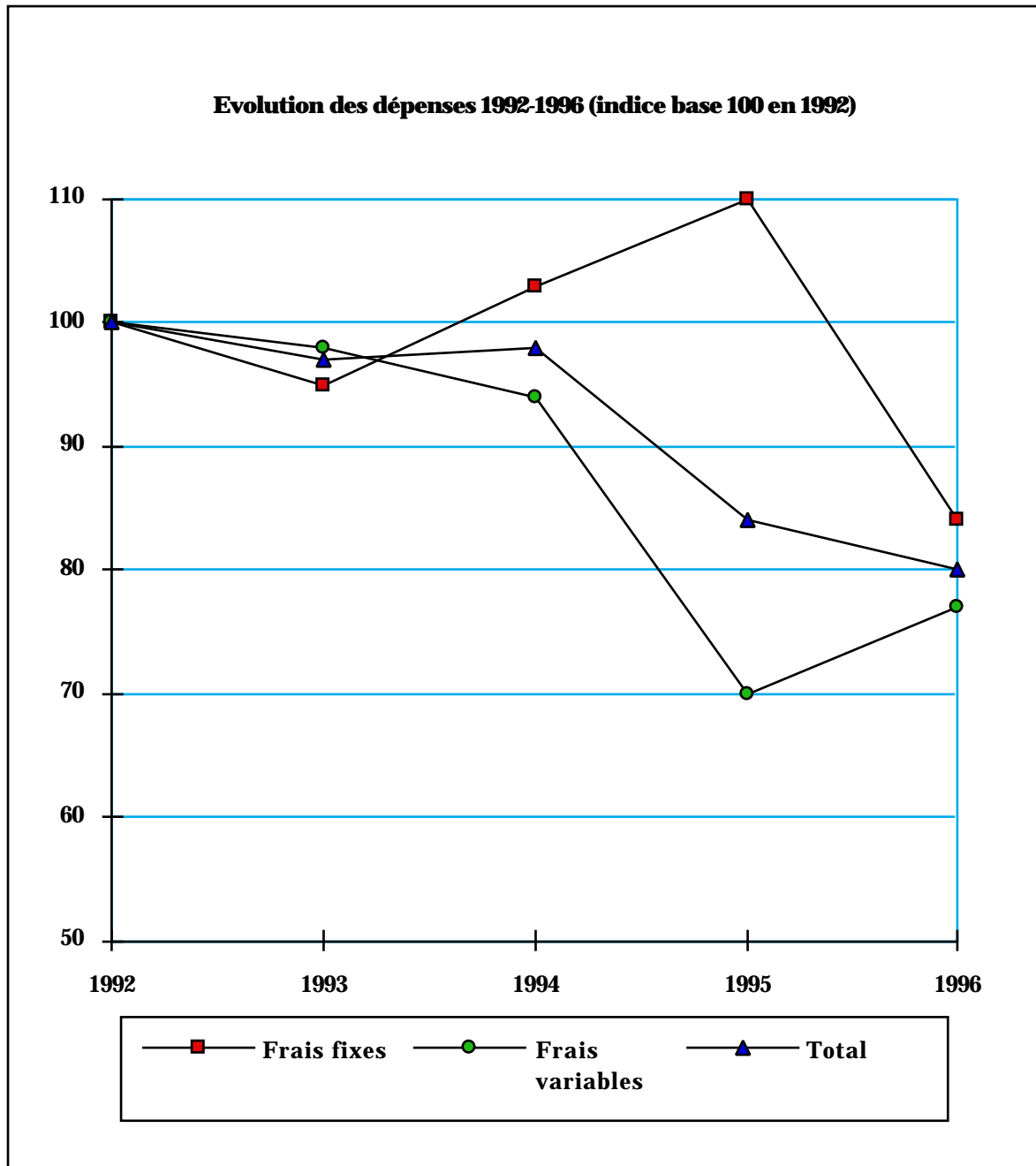
Une autre approche peut être faite pour l'analyse des dépenses du Comité de 1992 à 1996 : il s'agit de distinguer **l'évolution des frais fixes et des frais variables, année par année**. Les frais variables sont liés strictement au nombre et aux caractéristiques des programmes d'évaluation et, en particulier, au nombre des experts auxquels le Comité fait appel, aux dépenses de mission et de déplacement, qui dépendent naturellement de la localisation de l'établissement évalué, aux vacances et indemnités des membres du Comité, à la publication également (ce qui explique que, lorsque le rapport n'est pas publié, ou que le coût est assuré par le Ministère, la diminution des frais variables soit très forte !).

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

L'évolution 92-96 a été la suivante (indice 100 en 1992)

|                        | 1992       | 1993      | 1994       | 1995       | 1996*     |
|------------------------|------------|-----------|------------|------------|-----------|
| <b>Frais fixes</b>     | <b>100</b> | <b>95</b> | <b>114</b> | <b>110</b> | <b>84</b> |
| <b>Frais variables</b> | <b>100</b> | <b>97</b> | <b>101</b> | <b>70</b>  | <b>77</b> |
| <b>Total</b>           | <b>100</b> | <b>97</b> | <b>106</b> | <b>84</b>  | <b>80</b> |

\* prévisionnel



Si on analyse les frais variables dans un plus grand détail de fonctionnement, l'évolution est la suivante, pour les indemnités des experts, les dépenses de publications et les dépenses des missions :

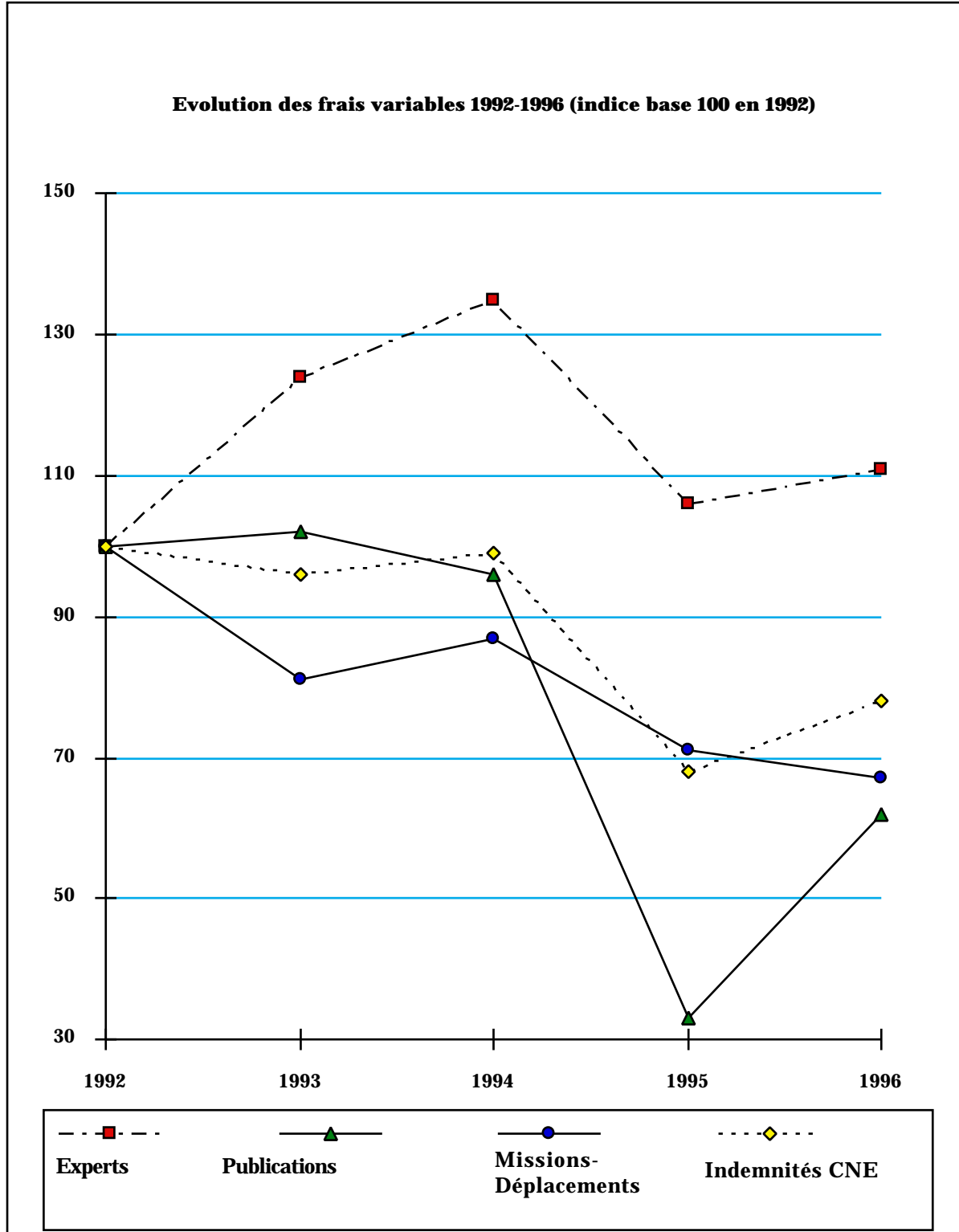
|   | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996* |
|---|------|------|------|------|-------|
| <b>Indemnités experts</b>                 | 100  | 124  | 135  | 106  | 111   |
| <b>Dépenses de publication</b>            | 100  | 102  | 96   | 33   | 62    |
| <b>Dépenses de mission / déplacements</b> | 100  | 81   | 88   | 71   | 67    |

\* prévisionnel

L'évolution des indemnités du Comité aura connu l'évolution suivante :

|                | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996* |
|----------------|------|------|------|------|-------|
| Indemnités CNE | 100  | 96   | 99   | 68   | 78    |

\* prévisionnel



## **Les personnels du Secrétariat général**

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.

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".

En juin 1995 dans le rapport au Président de la République : "Évolution des universités, dynamique de l'évaluation", le Comité devait constater :

"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."**

**En juin 1996, malheureusement, le Comité déplore que, malgré les soutiens chaleureux dont il a été assuré tant du côté du Ministre de l'Éducation que du côté du Ministre du Budget, l'inertie administrative perdure.**

**Il demande instamment que la loi soit respectée, et qu'une Autorité Administrative Indépendante ne soit pas traitée comme un service extérieur.**

# **Annexes**

# **COMITE NATIONAL D'EVALUATION 1995 - 1997**

**Monsieur Jean-Louis AUCOUTURIER, *président***

**Monsieur Georges CREMER, *vice-président***

**Monsieur Henri DURANTON, *vice-président***

**Monsieur Claude CAMBUS**

**Monsieur Raymond LEGEAIS**

**Monsieur Yves CHAIGNEAU**

**Monsieur Patrick LEGRAND**

**Monsieur François DAGOGNET**

**Monsieur Georges LESCUYER**

**Monsieur Robert FLAMANT**

**Monsieur Maurice MAURIN**

**Monsieur Pierre GILSON**

**Madame Chantal MIRONNEAU**

**Monsieur Jean-Claude GROSHENS**

**Monsieur Pierre TOUBERT**

**Monsieur Claude JESSUA**

***Secrétaire général***

**Monsieur André STAROPOLI**

**43, rue de la Procession 75015 PARIS    Tel. : 01 40 65 60 97 - Télécopie : 01 40 65 63 94  
Internet : <http://www-cne.mesr.fr>**

***Autorité administrative indépendante***

# Publications du Comité national d'évaluation

## Evaluations institutionnelles

### *Les universités*

L'université Louis Pasteur - Strasbourg I, 1986  
L'université de Pau et des pays de l'Adour, 1986

L'université de Limoges, 1987  
L'université d'Angers, 1987  
L'université de Rennes II- Haute Bretagne, 1987

L'université Paris VII, avril 1988  
L'université P. Valéry - Montpellier III, 1988  
L'université de Savoie, 1988  
L'université Claude Bernard - Lyon I, 1988  
L'université Paris VIII - Vincennes à Saint-Denis, 1988  
L'université de Provence - Aix-Marseille I, 1988

L'université de Technologie de Compiègne, 1989  
L'université Paris Sud - Paris XI, 1989  
L'université de La Réunion, 1989  
L'université Lumière Lyon II, 1989  
L'université Jean Monnet - Saint-Etienne, 1989  
L'université Rennes I, 1989  
L'université du Maine, Le Mans, 1989

L'université Ch. de Gaulle - Lille III, 1990  
L'université Paris XII - Val de Marne, 1990

L'université J.Fourier - Grenoble I, 1991  
L'université Strasbourg II, 1991  
L'université de Nantes, 1991  
L'université de Reims, avril 1991  
L'université des Antilles et de la Guyane, 1991  
L'université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, 1991  
L'Institut National Polytechnique de Grenoble, 1991  
L'université de Bretagne occidentale - Brest, 1991  
L'université de Caen - Basse Normandie, 1991  
L'université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, 1991  
L'université de Rouen, 1991  
L'université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 1991  
L'université Paris X, 1991

L'université de Toulon et du Var, 1992  
L'université Montpellier I, 1992  
L'université des sciences et technologies de Lille I, 1992  
L'université de Nice, 1992  
L'université du Havre, mai 1992  
L'Institut National Polytechnique de Lorraine, 1992  
L'université Michel de Montaigne - Bordeaux III, 1992  
L'université Jean Moulin - Lyon III, 1992  
L'université de Picardie-Jules Verne - Amiens, 1992  
L'université Toulouse - Le Mirail, 1992  
L'université Nancy I, 1992

L'université Bordeaux I, 1993  
L'université René Descartes - Paris V, 1993  
L'université de Haute Alsace et l'ENS de Chimie de Mulhouse, 1993  
L'université Pierre Mendès France - Grenoble II, 1993  
L'université Paris IX - Dauphine, juin 1993  
L'université de Metz, 1993  
L'université d'Orléans, 1993  
L'université de Franche-Comté, 1993  
L'université Robert Schuman - Strasbourg III, 1993  
L'université des Sciences et Techniques du Languedoc - Montpellier II, 1993  
L'université de Perpignan, 1993

L'université de Poitiers et l'ENSMA, 1994  
L'université François Rabelais - Tours, 1994  
L'université d'Aix-Marseille II, 1994  
L'université Paris XIII - Paris Nord, 1994  
L'université Stendhal - Grenoble III, 1994  
L'université Bordeaux II, 1994  
L'université des sciences sociales - Toulouse I, 1994  
L'université d'Auvergne - Clermont-Ferrand I, 1994  
L'université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II, 1994  
L'université Nancy II, 1994  
L'université Paul Sabatier - Toulouse III, 1994  
L'université Aix-Marseille III, 1994

L'université de Corse Pascal Paoli, 1995  
L'université Pierre et Marie Curie - Paris VI, 1995  
L'université Paris I - Panthéon Sorbonne, 1995



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

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

#### *Les écoles et autres établissements*

L'Ecole française de Rome, 1986  
  
L'Ecole nationale des Ponts et Chaussées, 1988  
  
L'Ecole Normale Supérieure, 1990  
  
L'Ecole Supérieure de Commerce de Dijon, 1991  
L'Ecole française d'Athènes, 1991  
L'Institut national des langues et civilisations orientales, 1991  
L'Ecole Nationale Supérieure de Mécanique de Nantes, 1991  
L'Institut des sciences de la matière et du rayonnement - Caen, 1991  
L'Institut national des sciences appliquées de Rouen, 1991  
  
L'Ecole des Chartes, 1992  
L'Observatoire de la Côte d'Azur, 1992  
L'Ecole Nationale Vétérinaire d'Alfort, 1992  
Les Ecoles d'architecture de Paris-Belleville et de Grenoble, 1992  
Le Groupe ESC Nantes-Atlantique, 1992  
  
Le Conservatoire National des Arts et Métiers, 1993  
L'Ecole Nationale Supérieure de Chimie de Montpellier, 1993  
  
L'Institut national des sciences appliquées de Toulouse, 1994  
L'Institut National Polytechnique de Toulouse, 1994

L'Ecole Nationale Supérieure de mécanique et des microtechniques de Besançon, 1995  
L'Ecole Nationale Supérieure de Chimie de Paris, 1995  
L'Ecole Nationale Supérieure d'Arts et Métiers, 1995

Le Muséum National d'Histoire Naturelle, 1996  
L'Ecole Nationale Supérieure des Sciences de l'Information et des Bibliothèques, 1996

#### *Les évaluations de retour*

L'université Louis Pasteur - Strasbourg I, 1994  
L'université de Nantes, 1995  
L'Ecole centrale de Nantes, 1995  
L'université Rennes I, 1995

#### **Evaluations disciplinaires**

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

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

L'Odontologie dans les universités françaises, 1994

La Formation des cadres de la Chimie en France, 1996

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

##### *Rapports au Président de la République*

Où va l'Université ?, (rapport annuel) Gallimard, 1987  
Rapport au Président de la République, 1988.  
Priorités pour l'Université, (rapport 1985-1989), La Documentation Française, 1989  
Rapport au Président de la République, 1990  
Universités : les chances de l'ouverture, (rapport annuel), La Documentation Française, 1991  
Rapport au Président de la République, 1992  
Universités : la recherche des équilibres, (rapport 1989-1993), La Documentation Française, 1993  
Rapport au Président de la République, 1994  
Evolution des universités, dynamique de l'évaluation (rapport 1985-1995), La Documentation Française, 1995  
Rapport au Président de la République, 1996

*Rapports thématiques*

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

**L'enseignement supérieur de masse, 1990**

**Les enseignants du supérieur, 1993**

**Le devenir des diplômés des universités, 1995**

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

**Les magistères, 1995**

**Bulletins n° 1 à 22**

**Directeur de la publication : Jean-Louis Aucouturier**  
**Edition - Diffusion : Francine Sarrazin**