

Comité national d'évaluation

**LES MISSIONS DE
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR :**
principes et réalités

Rapport au Président de la République

Juin 1997

Comité national d'évaluation des établissements publics
à caractère scientifique, culturel et professionnel

LES MISSIONS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR :
principes et réalités

Rapport au Président de la République

Juin 1997

Sommaire

I - Préambule du Président	5
1 - L'indépendance du Comité	7
- ce qui la fonde	
- ce qu'elle permet	
- ce qu'elle exige	
2 - Les nouvelles orientations de l'enseignement supérieur : réflexions et recommandations	9
3 - L'action du Comité à l'étranger	12
- l'observation de l'évaluation à l'étranger	
- la participation du Comité à des programmes internationaux	
4 - La politique d'évaluation du Comité	15
- l'évaluation de retour	
- l'évaluation de site	
- les évaluations transversales	
II - Le programme de travail du Comité	19
1 - Les travaux déjà réalisés ou en cours	21
2 - La politique éditoriale et la communication du CNE	23
3 - Le CNE sur Internet	25
III - De quelques missions de l'enseignement supérieur	29
1 - Les formations d'enseignement supérieur dans une perspective régionale	31
- les relations universités/collectivités territoriales	
- peut-on parler de "site universitaire" ?	

deux essais de réponse - les universités nouvelles	
2 - Les étudiants dans l'université	38
3 - La politique documentaire des établissements	43
4 - Des champs de réflexion	45
- la valorisation de la recherche - la technologie - la vulgarisation du savoir	
5 - Des domaines de formation et de recherche	50
- les magistères - les IUFM - le troisième cycle de médecine générale - la pharmacie	
6 - Le programme Méditerranée du Comité	56
Annexe I : Le fonctionnement du Comité	59
1 - Les crédits du Comité national d'évaluation	61
2 - Les personnels du Secrétariat général	65
Annexe II :	67
1 - Textes officiels relatifs au CNE	
2 - Composition du Comité	
3 - Composition du secrétariat général	
4 - Liste des publications du Comité	

I - PRÉAMBULE DU PRÉSIDENT

I - Préambule du Président

1 - L'indépendance du Comité

Ce qui la fonde

La qualité d'autorité administrative indépendante, que la loi du 11 juillet 1989 confère au CNE, se traduit autant dans le rapport d'activité adressé au Président de la République et la publication de ses travaux, que dans sa composition.

Nommés pour quatre ans par décret pris en Conseil des ministres, ses membres sont désignés sur proposition du Conseil national des universités, du Comité national de la recherche scientifique, de l'Institut de France, du Conseil d'Etat, de la Cour des Comptes et du Conseil économique et social. Reconnus par leurs pairs qui ont proposé leur candidature, ils bénéficient de la durée et de la sérénité qu'implique le caractère non immédiatement renouvelable de leur mandat, cependant que le renouvellement du Comité par moitié tous les deux ans garantit à la fois l'évolution et la pérennité de l'institution.

La pluralité d'origine des membres du Comité, l'expérience qu'ils ont acquise dans les postes à responsabilité qu'ils ont occupés, et le fait qu'ils restent très impliqués dans le fonctionnement de notre enseignement supérieur, très soucieux de son devenir et de sa place dans la nation, sont gages d'une réflexion riche et impartiale.

Ce qu'elle permet

L'indépendance du Comité permet :

- *le libre choix* des établissements, des filières et des cursus à évaluer,

mais aussi :

- *une concertation libre* avec :

. les présidents et directeurs des établissements et avec leurs assemblées représentatives (Conférence des présidents d'université, Conférence des directeurs d'écoles et de formations d'ingénieurs, Conférence des directeurs d'Instituts universitaires de formation des maîtres, Conférence des directeurs d'Instituts universitaires de technologie, Conférence des doyens de pharmacie, Conférence des doyens de médecine...) pour établir les programmes des évaluations et élaborer des méthodologies spécifiques ;

. les tutelles (directeurs de l'Administration centrale, conseillers d'établissements, directeurs des grands organismes de la recherche) pour connaître les besoins, recueillir et émettre des avis ;

. les autres instances d'évaluation (Comité national d'évaluation de la recherche, Mission scientifique et technique), pour des informations réciproques.

Elle lui permet également :

- de proposer aux responsables des établissements une sensibilisation et une aide à l'organisation de leur évaluation interne ;
- de participer aux réflexions et aux actions des instances d'évaluation étrangères ;
- de mener des actions d'incitation et de conseil pour la mise en place d'instances d'évaluation dans des pays étrangers : pays européens, pays francophones, notamment en Afrique, pays d'Amérique du Sud.

Ce qu'elle exige

L'indépendance du Comité ne doit pas s'exercer sans possibilité de contradiction. Cette exigence est présente tout au long de l'évaluation :

- lors des diverses étapes de discussion du projet de rapport avec les responsables des établissements ;

- à la publication du rapport final avec la réponse du chef d'établissement ;

- par les avis exprimés ensuite sur le rapport, directement ou par voie de presse ;

mais aussi, et peut-être surtout,

- par les témoignages qui parviennent au Comité pendant plusieurs mois, voire des années, en provenance des établissements, de leurs usagers, des employeurs de leurs diplômés, des responsables de leurs tutelles, et qui apportent une appréciation sur les résultats concrets de la mise en application des recommandations du Comité ou, au contraire, sur les raisons objectives de choix différents.

A ces témoignages spontanés peuvent s'ajouter les réponses à des enquêtes menées par le Comité auprès de ses lecteurs (cf. II, 2).

Bien que les administrations centrales éprouvent quelques difficultés à admettre, depuis leur création par le législateur, que les autorités administratives indépendantes sont une forme de la modernisation du service public, *le Comité doit*, malgré le rattachement pour ordre de son budget à l'Education nationale, *disposer des moyens que lui garantit son appartenance à cette catégorie juridique*. Cela implique que, pour assurer la mise en oeuvre d'un programme de travail organisé selon un plan glissant à dix-huit mois, son Président puisse être entendu lors de la délimitation de ses moyens budgétaires et qu'il soit ainsi en mesure d'assurer des prévisions et une gestion rigoureuses.

Un problème équivalent se pose en matière de personnel. Sa solution se trouve pourtant dans le protocole d'accord proposé dès 1992 et qui, à ce jour, n'est toujours pas signé.

D'autre part, le Comité a relevé dans son Rapport, à propos des relations internationales, à quel point les règles de la gestion administrative centralisée sont peu adaptées à une organisation en expansion et ne permettent pas de répondre à la nécessaire adaptation de son activité au contexte européen. On constate, dans plusieurs pays voisins, une souplesse qui permet à une "agence" comme le Comité d'être contractant à part entière dans des programmes de l'Union européenne. Cela ouvre la possibilité de participer pleinement à des évaluations internationales, à des actions de recherche et de formation, et ce sans obérer les moyens propres de l'instance considérée.

A l'heure où l'évaluation apparaît de plus en plus indispensable, la France ne peut être absente, ou seulement sous-contractante, dans les actions européennes, d'autant plus que l'expérience de notre pays est fortement appréciée, notamment par les pays de l'Europe centrale et orientale.

2 - Les nouvelles orientations de l'enseignement supérieur : réflexions et recommandations

Le Comité National d'Evaluation a remis au Président de la République, en juillet 1995, son rapport intitulé "Evolution des universités, dynamique de l'évaluation 1985-1995". Plus récemment, à l'occasion des États généraux de l'université (1996), le Comité National d'Evaluation a repris les principaux points de son expérience et de sa réflexion concernant les nouvelles orientations de l'enseignement supérieur et le gouvernement des universités.

Il est temps que les établissements universitaires prennent la dimension des problèmes qui se posent à eux, fassent les efforts qui conviennent pour s'adapter aux évolutions actuelles et participent à la définition des nouvelles orientations de l'enseignement supérieur qui ne sauraient être laissées à l'initiative des seules Administrations centrales.

On peut ainsi dire qu'avec l'émergence d'un enseignement supérieur de masse c'est une diversification des demandes et des publics qui se présente. Le devoir des universités est d'y répondre, sans naturellement renoncer à leur autre mission : la recherche.

Pour y parvenir, les universités doivent avoir un véritable gouvernement qui sache réfléchir à la définition d'une politique d'établissement en matière de formation et de recherche. Sans doute, cela implique-t-il parfois des conflits et des arbitrages avec les tendances disciplinaires et, en tout état de cause, la recherche d'un équilibre et le souci d'une adaptation.

La vocation, définie par la loi, de l'enseignement supérieur, est de répondre aux attentes et aux besoins de formation du plus grand nombre de ceux qui sont en situation de la recevoir. Notre pays, un des premiers, a fait le choix d'un enseignement supérieur de masse. Il se trouve aujourd'hui parmi le tout petit nombre de pays qui accueillent plus de 55 % de chaque classe d'âge dans l'enseignement supérieur. S'il y est parvenu, c'est qu'il a dû consentir à une augmentation du budget de l'enseignement supérieur dans les années 1980. C'est aussi parce qu'il a renforcé la diversification du système de formation post-baccalauréat qui comprend à la fois les formations universitaires de premier, deuxième et troisième cycles - générales, spécialisées ou professionnalisées - , les formations doctorales et les formations de techniciens supérieurs, les classes préparatoires et les écoles.

La formation universitaire, formation difficile et exigeante, fondée sur le principe d'orientation plutôt que sur celui de sélection (mieux adapté à d'autres catégories d'établissements de l'enseignement supérieur), se doit d'assortir ce principe de modalités réalistes et respectueuses de l'intérêt général ; 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.

Le Comité recommande le développement des études de "suivi" des étudiants, non seulement au niveau national, mais au niveau de l'établissement.

L'orientation de l'étudiant, tant dans les deux dernières années du lycée qu'au début des premiers cycles universitaires, est une règle indispensable pour favoriser sa réussite dans la filière universitaire qu'il aura choisie, suivant ses capacités et sa motivation.

Dès 1990, le Comité National d'Evaluation, dans son rapport au Président de la République, affirmait avec force que "l'orientation est la priorité des priorités". Il est en effet essentiel, et la réforme actuelle de l'enseignement universitaire s'en préoccupe, de redéfinir et de mettre en oeuvre une véritable politique de l'orientation. Pour faciliter cette orientation, il est évidemment nécessaire que les filières universitaires et leurs débouchés professionnels soient parfaitement clairs.

Elle doit être menée dès le second cycle des lycées, dans la cohérence et la continuité, avec la collaboration de tous : conseillers d'orientation, enseignants du secondaire et de l'enseignement supérieur, spécialistes professionnels - elle doit être poursuivie au début des premiers cycles universitaires pour permettre à ce stade une réorientation qui, plus tard, dans le cursus universitaire devrait être favorisée par des passerelles.

Dans le cadre de cette réorientation, la formation continue doit offrir à chacun, tout au long de sa vie professionnelle, des voies de retour dans le système éducatif.

Le premier cycle, dans une université de masse voulue par le législateur, a dû faire face à un flux d'entrée de bacheliers qui a triplé de 1970 à 1995 ; nous avons dit le rôle essentiel que devait avoir l'orientation pour limiter le trop grand nombre d'échecs. Les premiers cycles doivent avoir comme préoccupation essentielle de donner des formations de base dans le savoir et des méthodes d'apprentissage (intérêt du tutorat).

Les deuxièmes cycles se doivent, d'une part, d'avoir un souci de professionnalisation (intérêt de la cohérence entre enseignants universitaires et professionnels de la spécialité), souci accompagné de la plus parfaite lisibilité, d'autre part de préparer certains étudiants aux troisièmes cycles universitaires : année de spécialisation pour l'entrée dans la vie professionnelle (DESS) ou année préparatoire à la recherche et au doctorat (DEA).

Quelle que soit la qualité de cette organisation universitaire, elle ne saurait porter ses fruits si tout n'était pas fait pour permettre à l'étudiant de s'y intégrer au mieux ; meilleure organisation des enseignements, des volumes horaires, en insistant sur la nécessaire présence des professeurs dans le premier cycle.

Enfin, en aucun cas l'accent mis sur l'amélioration des taux de succès en premier et second cycles ne doit procéder d'une approche normative ni risquer de subordonner l'exigence de qualité à la nécessité de résultat.

L'ouverture de lieux de travail à l'intérieur de l'établissement doit être une préoccupation constante ; de même l'accessibilité aux bibliothèques, véritables laboratoires de la connaissance, devrait être facilitée, notamment en ce qui concerne les horaires d'ouverture. *De ce point de vue le Comité s'est à maintes reprises inquiété de la politique documentaire des universités et de la situation des bibliothèques universitaires, qu'il s'agisse des bibliothèques de recherche comme des bibliothèques de premier cycle. On trouvera, dans un chapitre ultérieur de ce Rapport, quelques unes de ses analyses et de ses recommandations.*

La vie sportive, les possibilités de la pratique du sport sont trop souvent négligées par les responsables des établissements. *Le Comité, en liaison avec les responsables du sport universitaire et la Conférence des Présidents d'université, envisage de lancer une évaluation de ces activités au sein des établissements universitaires.*

De même, si la vie associative est souvent riche dans les universités, ses manifestations sont rarement coordonnées, et reconnues dans la vie de l'établissement. Les timides initiatives du législateur pour confier une responsabilité aux étudiants, par exemple pour la gestion du FAVE (Fonds d'amélioration de la vie étudiante), sont souvent peu convaincantes. *Le Comité est persuadé de la nécessité d'un changement profond de ces comportements. Il souhaite que les étudiants et leurs associations aient toute leur place au sein des établissements universitaires.*

Enfin on ne peut que regretter qu'une étude systématique du cheminement des cohortes au sein de l'appareil universitaire, puis un suivi de l'étudiant dans son insertion et dans sa vie professionnelle, soient encore trop souvent un vœu pieux et ne semble pas être une préoccupation des établissements ou du ministère de tutelle. On relève en revanche, dans un certain nombre de régions, des initiatives de qualité, par exemple en Rhône-Alpes et

dans le Nord. *Ces exemples devraient être suivis. L'Observatoire de la vie étudiante devrait également développer son activité.*

Les universités constituent un des lieux où s'élaborent les savoirs et où, en même temps, les savoirs sont transmis.

C'est la caractéristique de l'enseignement universitaire que d'être adossé à la recherche. Avec le soutien des grands organismes, la recherche universitaire s'est fortement développée ces deux dernières décennies, conduisant à l'émergence de centres de niveau international, mais aussi à la structuration - par un plan quadriennal - dans presque tous les établissements, d'une recherche de qualité.

Quand elle existe, la synergie avec les sites de recherche industrielle favorise l'indispensable effort que doit accomplir le monde universitaire pour la valorisation industrielle de sa recherche. Le *Comité a entrepris une réflexion sur ce thème tenant compte des travaux menés dans de nombreuses instances, et en particulier au sein de la Conférence des présidents d'université.*

S'il faut très certainement tenir compte du nécessaire travail d'équipe et de la créativité individuelle, suivant les spécificités universitaires, il faut que les établissements tendent, pour l'excellence, à une politique sélective de regroupement.

L'ouverture internationale des universités françaises est d'une évidente nécessité - le développement des programmes d'échanges dans le cadre de l'Union européenne (ERASMUS-TEMPUS) est bénéfique. Il faut cependant la développer par des bourses d'Etat accordées aux étudiants et par la multiplication des cursus intégrés ; en ce qui concerne les enseignants, il faut accroître la dotation en congés sabbatiques et faciliter l'insertion temporaire de professeurs étrangers. Cependant s'il est juste que chaque université ait sa politique internationale, ses échanges préférentiels, on peut regretter le grand désordre que constitue l'activité internationale de nos universités, désordre que ne fait qu'aggraver le manque de cohérence des actions des ministères. *En liaison avec les autorités responsables et la Conférences des Présidents d'Universités, le Comité entend définir des indicateurs de la qualité en ce domaine.*

Bien des tâches incombent ainsi à nos établissements universitaires (formations différenciées et multiples, recherche, valorisation, prise en compte à tous les niveaux des étudiants, mais aussi des enseignants). Encore faudrait-il que les établissements aient les moyens de leurs ambitions : nous n'évoquerons pas ici les nécessaires moyens financiers, mais ceux qui permettent la bonne gestion de ces établissements.

La politique contractuelle quadriennale devrait permettre aux établissements de mieux gérer les recrutements d'enseignants. C'est bien évidemment au CNU qu'il revient la charge du maintien des critères de qualification à un niveau élevé ; si la recherche doit rester un élément essentiel dans l'évaluation d'un enseignant, la pédagogie doit être davantage appréciée dans ce jugement, de même que la participation à des actions de valorisation.

Les personnels IATOS sont des acteurs essentiels de la communauté universitaire. Leurs modes de gestion trop souvent archaïques, centralisés, inadaptés aux besoins des établissements, sont une contrainte permanente. L'État doit accélérer la déconcentration de la gestion des agents à statut national, unifier les statuts qui régissent les corps des IATOS et laisser aux universités la maîtrise des dotations budgétaires afférentes aux primes et indemnités : en contre partie, de façon contractuelle, il doit veiller au développement de l'action sociale et de la formation de ses agents ; ce n'est qu'à ce prix que l'on peut espérer mettre fin à un certain laxisme et à des manques de respect des obligations de service.

Le gouvernement des universités implique la responsabilité de gestion et de développement d'organismes complexes dont la population peut atteindre la taille d'une ville moyenne. Il apparaît évident qu'il doit être exercé par un président, une équipe présidentielle, des conseils, ayant à leur disposition les moyens modernes de gestion.

Pour assurer la cohérence de cette gestion, il serait efficace que le secrétaire général, choisi par le président, puisse s'appuyer sur des services centraux de qualité, que les services de comptabilité lui fournissent des informations fiables et actualisées ; ceci suppose que les universités aient une connaissance permanente des crédits dont elles disposent, du patrimoine qu'elles ont en charge. Pour assumer ces charges, le gouvernement des universités doit assurer sa compétence sur tout le territoire scientifique de l'établissement et dans les domaines administratif et financier, sur toutes ses composantes, sans exclusive. Ces différentes responsabilités exigent un système de collecte de données et d'informations fiable, ainsi qu'un outil statistique indispensable à leur pilotage.

Enfin *il ne peut exister de bonne gestion sans évaluation de celle-ci*. Les universités sont l'objet de multiples évaluations, dont celle du Comité national d'évaluation. Il leur faut également réaliser une évaluation interne pour renforcer leur autonomie en mesurant leurs forces et faiblesses : appréciation des étudiants sur la pédagogie, approche plus méthodologique des conseils scientifiques lorsqu'ils ont à se prononcer sur l'activité des équipes de recherche, audit visant à améliorer l'organisation interne des services ou la gestion des ressources humaines.

Dans le cadre des évaluations successives des établissements d'enseignement supérieur, le Comité national d'évaluation s'efforce de promouvoir cette méthodologie d'évaluation interne, indispensable au succès de nos universités.

3 - L'action du Comité à l'étranger

L'observation de l'évaluation à l'étranger

L'évaluation des établissements d'enseignement supérieur s'est imposée depuis une dizaine d'années comme une nécessité, en particulier dans les États membres de l'Union européenne, notamment en raison de l'ouverture internationale. Par rapport aux structures traditionnelles (voire archaïques) - qui conjuguent, au nom du prétendu respect des libertés académiques, l'excès d'individualisme, le carcan de la tutelle, l'absence de gestion cohérente - l'évaluation illustre et garantit une conception moderne du système de l'enseignement supérieur : l'autonomie des institutions, condition de la liberté de ses membres enseignants et chercheurs, mais aussi l'exigence de rendre des comptes à la Société, à l'État, à la communauté académique et scientifique toute entière.

Si l'évaluation a connu un regain d'intérêt dans de nombreux pays, depuis les années quatre-vingts, c'est dans la mesure où l'enseignement supérieur de masse tendait à s'imposer, y compris aux gouvernements les plus réticents, et à se substituer aux systèmes d'enseignement supérieur traditionnels réservés à une élite. C'est en particulier au sein de l'OCDE que cet intérêt s'est manifesté, et l'on comprend pourquoi cet organisme a joué, à cette occasion, un rôle clé de "caisse de résonance".

Une telle évolution impliquait naturellement une augmentation sensible des moyens alloués à l'enseignement supérieur, augmentation à laquelle les gouvernements avaient du mal à faire face. C'est pourquoi l'accent a été mis dans un certain nombre de pays, dont la Grande-Bretagne, sur la notion d'"accountability" ("rendre des comptes" ou, plus prosaïquement, "en avoir pour son argent" : "value for money").

La France, avec la création par la loi, en 1984, du Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, a su s'adapter à ce contexte nouveau. Depuis lors, le Comité a non seulement conservé et cultivé les contacts qu'il avait pris dès le début, en particulier avec la Grande-Bretagne, les États-Unis d'Amérique et le Canada, mais il s'est efforcé de développer ses relations aussi bien au sein des

organismes internationaux qu'avec les pays membres de la Commission européenne, avec les pays d'Europe centrale et de l'Est, avec le reste du monde.

Dans le même temps, de nombreuses voix se sont élevées dans ces pays contre la "dégradation de l'enseignement supérieur", en raison de la diminution des crédits, mais aussi de la modification des différentes formes de sélection (y compris sociale), ce qui a conduit bon nombre d'établissements et de responsables à mettre l'accent sur la notion de "qualité".

La France a su également se distinguer par rapport à ce comportement d'inquiétude, voire de crispation, en favorisant à la fois le développement d'un enseignement supérieur de masse, mais aussi une plus grande autonomie des établissements, conduisant à une plus grande responsabilité, avec un encouragement à l'"amélioration" de l'enseignement supérieur, grâce à des mesures de gestion et à des initiatives pédagogiques dont la principale caractéristique était qu'elles n'étaient pas imposées par décret, mais promues par les établissements eux-mêmes.

Ainsi s'est forgé un "modèle français de l'évaluation" qui a suscité curiosité, intérêt et, de plus en plus, des demandes et des propositions de coopération de la part de très nombreux pays.

L'évaluation demeure un des thèmes prioritaires *tant à l'OCDE/IMHE¹ qu'au Conseil de l'Europe*. Des efforts considérables sont faits, en particulier en direction des pays de l'Europe du Centre et de l'Est.

L'UNESCO s'intéresse également de plus en plus à l'évaluation dans la mesure où les pays d'Afrique, d'Asie ou d'Amérique latine se sont également rendu compte de son importance.

Naturellement, la Conférence des recteurs européens (CRE) consacre beaucoup d'énergie à l'évaluation ; elle a développé d'ailleurs une méthodologie d'évaluation institutionnelle très proche de celle du Comité National d'Évaluation.

La participation du Comité à des programmes internationaux

La Commission européenne a, dès 1991, à la demande du Conseil et des ministres de l'Éducation, entrepris et développé des actions communautaires en faveur de "l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur".

Une tentative pour la création d'une Agence européenne d'évaluation des établissements d'enseignement supérieur a été écartée par les ministres de l'Éducation, mais une démarche expérimentale a été approuvée : un Projet pilote européen, dont le secrétariat a été assuré par la France (Comité National d'Évaluation) et le Danemark (Evalueringsscenteret) a été entrepris en 1994-1995, associant dix-sept pays et quarante-six institutions. Il s'agissait d'une évaluation de filières dans deux disciplines :

- l'ingénierie ;
- le secteur art design / communication.

Une méthodologie commune a été définie par des représentants des quatre pays qui disposaient d'une agence d'évaluation à cette date : la Grande-Bretagne, la France, les Pays-Bas et le Danemark.

Le succès du Projet Pilote européen a conduit la Commission à proposer, en 1996, la mise en place d'un "réseau des agences nationales d'évaluation" dont le secrétariat serait à nouveau exercé par le Danemark et la France.

¹ IMHE : Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur

Les ministres de l'Education, à très juste titre, ne veulent pas que leur soit imposé un modèle unique d'évaluation, avec des standards, des règles, et peut-être une tentative de classement des formations, voire des universités.

La Commission européenne, qui a développé des programmes ambitieux, en particulier en matière d'échange d'étudiants, et qui veut développer un système de "transfert d'unités de crédits", n'a sans doute pas affirmé avec suffisamment de clarté la préoccupation d'autonomie des universités et le principe, essentiel en matière d'enseignement, de respect du contexte national.

Le Comité national d'évaluation, pour sa part a le souci de faire que chaque pays développe son propre système d'évaluation en tenant compte de son contexte social, culturel et historique.

Vis-à-vis des pays de l'Europe du Centre et de l'Est, le Comité national d'évaluation a non seulement reçu de très nombreuses délégations, désireuses d'étudier le système français d'évaluation, mais aussi le système d'habilitation et de contractualisation. Le Comité a pu, à plusieurs reprises, expliquer la politique de l'enseignement supérieur et la place que tient l'évaluation en ce domaine, et faire appel à ceux qui, au ministère chargé de l'Enseignement supérieur, sont responsables de la politique contractuelle et des procédures d'habilitation, notamment pour les écoles doctorales.

Le Comité a également apporté son concours à de nombreux programmes à financement européen (programmes PHARE), avec la Roumanie, la Bulgarie, la Hongrie, la Pologne, la République tchèque, les Pays Baltes.

Il est regrettable que le Comité national d'évaluation ne puisse, en raison de la lourdeur des réglementations administratives - en particulier le fait de ne pas disposer d'une régie de recettes (ou de devoir, pour obtenir cette régie, s'engager quasiment à disposer régulièrement de recettes supplémentaires, alors que l'objectif est de pouvoir bénéficier d'une gestion plus souple s'agissant de contrats au coup par coup, proches de contrats de recherche) - jouer un rôle de maître d'oeuvre pour de tels programmes, alors que dans la situation actuelle il doit se contenter de laisser des équipes étrangères, britanniques, néerlandaises, allemandes, assurer dans le cadre de contrats européens, la responsabilité de ces programmes, impliquant l'organisation de visites ou de missions, y compris quand il s'agit d'experts français ou d'établissements français !

D'une façon plus générale, le Comité national d'évaluation ne dispose pas de moyens spécifiques, ni en crédits ni en personnels, pour assurer régulièrement cette activité internationale. Depuis l'origine, toutes les actions entreprises se sont ajoutées aux programmes d'évaluation du Comité, à la charge de travail de ses membres ou de ceux des agents du Secrétariat général en mesure d'y consacrer leur compétence et leur temps.

C'est pourquoi il n'a pas été possible d'entreprendre des actions comme celles qui avaient été imaginées dans le prolongement du Projet pilote européen, en liaison avec les pays européens ou bien avec les pays de l'Europe de l'Est ou du Centre, ou encore avec les pays d'Afrique, par exemple la création d'un réseau d'agences d'évaluation dans les pays francophones. Pourtant, les demandes émanant de ces derniers pays (Côte d'Ivoire, Madagascar, Maroc etc.) sont nombreuses et pressantes.

4 - La politique d'évaluation du Comité

L'évaluation de retour

Le CNE a, en 1996, achevé le "tour de France" des universités mais, depuis deux ans déjà, il a amorcé son *retour* dans des établissements déjà évalués.

Le retour du Comité a surtout comme signification, dans le système de l'enseignement supérieur :

- de rappeler d'abord aux établissements l'absolue nécessité de développer une stratégie (ce que la politique contractuelle a contribué à imposer) ;
- de procéder à une actualisation de ce qui a été fait par rapport aux moyens accordés, et par rapport aux ambitions affichées dans la stratégie de l'établissement (et naturellement par rapport à l'évaluation première du Comité) ;
- de demander aux responsables de l'établissement une analyse des forces et faiblesses ainsi que des obstacles à la réalisation de tel ou tel objectif, et de leur permettre d'exprimer leur satisfaction d'avoir pu obtenir tel ou tel résultat.

L'évaluation de retour met aussi l'accent sur les responsabilités, qui peuvent être celles de l'Administration centrale elle-même :

- . contrat non respecté ;
- . temps excessif mis pour procéder à des nominations ou à des remplacements ;
- . non respect des mises en garde, en particulier sur des problèmes d'équipement ou de gestion ;

Avec une vision nouvelle de l'enseignement supérieur, le retour du Comité renforce donc un triptyque majeur :

- *l'autonomie des établissements, renforcée par les lois de 1984 et 1989, mais qu'il faudrait encore développer ;*
- *la responsabilité des dirigeants de ces établissements : présidents des universités, directeurs des écoles, ou encore des UFR et des instituts, mais aussi directeurs des laboratoires, directeurs de formations comme un magistère, un DESS, une maîtrise...*
- *l'évaluation, car il n'y a pas de responsabilité sans retour devant ses mandants et devant ceux qui vous ont confié cette responsabilité, donc sans évaluation de l'action menée.*

Le retour permet de mesurer le chemin parcouru et de poser aux autorités de tutelle un certain nombre de questions qui devraient, on peut l'espérer, trouver une solution dans un proche avenir :

- l'évaluation de retour permet en effet de tenir compte des tendances dans une évolution, et conduit à procéder à une analyse permanente des forces et des faiblesses.

- l'évaluation de retour doit conduire les responsables de la politique de l'enseignement supérieur à se poser la question du "suivi" des recommandations faites par le Comité à l'occasion de la première évaluation ;

- enfin, l'évaluation de retour doit prendre en compte l'avis des étudiants et solliciter leur appréciation sur les enseignements dispensés et, ultérieurement, sur leur utilité professionnelle, en favorisant le dialogue entre tous les partenaires, donc également avec les employeurs.

L'évaluation de retour conduit le Comité lui-même, mais aussi et surtout les responsables de l'établissement et tous ceux qui s'intéressent à l'établissement, à mesurer le chemin parcouru depuis la première évaluation, et la suite qui a été donnée aux recommandations du Comité. Si ces recommandations sont d'abord, et comme il convient à une autorité morale, une *appréciation sur la qualité*, et non pas une inspection ou une

injonction, il est très important de voir ce que l'établissement a réellement fait et, en tout état de cause, ce dernier a des explications à fournir s'il n'a pas suivi les recommandations du Comité.

L'évaluation de retour conduit donc l'établissement non seulement à procéder à un examen de conscience mais, plus concrètement, à entreprendre une véritable évaluation interne dans des conditions qui sont préparées et facilitées par le guide méthodologique élaboré par le Secrétariat général du Comité, qui est très en phase avec ce qui se fait dans les pays les plus avancés en ce domaine.

L'évaluation de site

Dès lors que tous les établissements ont été évalués une première fois, l'évaluation de retour permet de mesurer les synergies (ou les absences de synergie) entre établissements voisins, au sein d'une même région, au sein d'un même bassin d'emplois, avec des préoccupations qui sont voisines, ou par rapport à des objectifs qui devraient être communs ou partagés. En particulier, l'analyse des relations de toutes sortes qui peuvent être développées avec les entreprises devient un des points clé de l'évaluation.

Dès 1995, le Comité a décidé d'organiser ses évaluations, chaque fois que cela s'avère possible, de façon à avoir une perspective globale du potentiel d'enseignement supérieur d'un "site universitaire".

L'expérience conduite sur le site lyonnais, avec l'évaluation seconde des trois universités lyonnaises, l'évaluation de l'École Normale Supérieure, de l'École centrale et de l'Institut National des Sciences Appliquées (INSA), et celle de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) et de L'École Nationale des Sciences de l'Information et des Bibliothèques (ENSSIB), soit huit établissements regroupant entre 80 et 90 % du potentiel d'enseignement supérieur du grand Lyon - ainsi que l'évaluation transversale qui s'intéresse à des aspects majeurs comme la vie des étudiants, les bibliothèques, la valorisation - a été particulièrement importante.

On reviendra dans ce Rapport sur les premiers résultats d'un tel programme et sur certains aspects techniques, en particulier de méthode. Mais il est clair que le Comité s'est d'abord préoccupé de remplir au mieux sa mission, telle que la loi le prescrit, et d'aider les établissements et les pouvoirs publics - quitte à adapter profondément sa méthodologie en fonction des interrogations que se posent les différents partenaires de l'enseignement supérieur sur le terrain.

Si la notion de "politique de l'enseignement supérieur" a un sens, c'est d'abord en effet dans le cadre d'une région, géographique, économique, sociale, culturelle et même administrative. Mais comme le Comité le soulignait dans son rapport de 1996 :

"La définition d'un site universitaire n'est pas chose aisée : elle ne peut se limiter à l'espace géographique desservi par un ou plusieurs établissements, même s'il est le lieu où se concentrent nécessairement des équipements inter-universitaires dont le rôle est essentiel (bibliothèque, centre des oeuvres universitaires, mais aussi grands équipements de recherche). C'est donc la mesure des interactions qui va devenir l'élément clé de l'évaluation de site.

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

"L'espace administratif est structuré par les pouvoirs locaux qui ont tous un rôle à jouer à l'égard des établissements d'enseignement supérieur".

L'université, cependant, a une beaucoup plus grande liberté, et se situe aussi au niveau national et au niveau international. On peut dire que l'université va définir *une offre* de formation, qu'il est important qu'elle en soit la principale responsable (dans le cadre d'une politique nationale), et qu'il est particulièrement important de faire en sorte que cette offre réponde aussi à *la demande locale*.

Il serait beaucoup plus délicat de procéder à l'inverse, c'est-à-dire de postuler que l'université devrait répondre avant tout à la demande locale, car cette demande n'est pas évidente à définir et encore moins à prévoir à terme : elle est aléatoire, souvent momentanée, et le coût de l'adaptation d'un établissement universitaire à cette demande locale, dans ces conditions, risquerait d'être disproportionné par rapport à l'avantage retiré.

C'est cependant aujourd'hui un des enjeux majeurs de la politique d'aménagement régional, et le Comité entend donner très simplement son avis en ce domaine, en particulier concernant l'action des collectivités locales, qu'il s'agisse du Conseil régional, du Conseil général ou des municipalités.

Les évaluations transversales

Parallèlement aux évaluations d'institutions (universités, écoles, IUFM), qui sont conduites établissement par établissement, le CNE engage aussi des évaluations transversales, qui portent soit sur une discipline (la Géographie, les Sciences de l'Information et de la Communication, l'Odontologie, la Pharmacie), soit sur un cursus (la formation des cadres de la Chimie, les Magistères, le 3^e cycle de médecine générale) dans l'ensemble des établissements français.

Ces évaluations transversales demandent que soit menée, en amont, une approche analytique rigoureuse portant sur :

- la définition du domaine concerné, qui n'est pas toujours chose aisée : ainsi la pharmacie se situe à la rencontre de plusieurs sciences (la chimie minérale et organique, la biologie cellulaire et moléculaire), de plusieurs domaines d'enseignement ou de recherche, et de pratiques professionnelles spécifiques (la pharmacognosie, la pharmacologie, la galénique) ;

- la (ou les) problématique(s) propre(s) à ce sujet : domaine spécifique, enseignement, recherche, mais aussi domaine professionnel, développements passés et attendus, comparaisons internationales ;

- ce qui sera, de la façon la plus précise, le champ d'analyse sur lesquels porteront les travaux du Comité, les points sur lesquels il attachera une attention particulière et poussera ses investigations ; a contrario, le Comité peut aussi décider d'exclure du champ tel ou tel autre aspect de la pratique disciplinaire ou du thème retenu : ainsi, dans ce type d'évaluation, ne sont généralement pas prises en compte l'organisation administrative et la gestion financière, qui sont traitées lors de l'évaluation des établissements où cette discipline est représentée :

- la faisabilité des travaux et leur mode d'organisation : peut-on embrasser la totalité des formations, des UFR, des disciplines ou des diplômes ? Si l'on décide de travailler sur un échantillon, quelle peut être sa taille, quelle doit en être la composition pour qu'il soit significatif ? De quel type doit être le groupe d'experts (nationaux, étrangers, académiques ou professionnels, chercheurs ou non) ? Quel sera le coût de cette opération ? Quel est le calendrier possible, compte tenu des contraintes particulières du rythme universitaire ?

Ce n'est généralement qu'après une telle phase de travail interne de "défrichage" que le Comité peut prendre la décision de lancer tel ou tel type d'évaluation disciplinaire ou

thématique, et d'en informer la communauté universitaire, les autorités administratives, voire les milieux professionnels qui seront concernés.

Le Comité a aussi, pendant cette phase exploratoire, nourri sa réflexion de travaux bibliographiques et de consultations, de discussions avec des personnalités qui peuvent être très diverses : représentants des académies, des grands organismes de recherche, des ordres professionnels, des ministères, des entreprises.

La décision prise, la construction d'une méthodologie adéquate, et adaptée aux finalités de l'investigation peut commencer. Le Comité désigne en son sein deux ou plusieurs de ses membres qui seront en charge de cette évaluation, - ceux-ci ne sont pas le plus souvent des spécialistes du champ disciplinaire, et cela est sain. Ce groupe s'entoure d'un Comité de pilotage (quelques spécialistes, dûment choisis pour en refléter les variables) qui jouera auprès de lui le rôle de conseil et de critique. Ce groupe va aussi procéder à des auditions, questionnant officiellement tous ceux dont il attend des éclairages. Sous sa surveillance, vont être élaborées successivement :

- *une enquête auprès des établissements* pour rassembler la documentation nécessaire et aider à la préparation de l'évaluation interne ;

- *une grille d'évaluation*, à l'usage des experts, cernant les points sur lesquels portera leur travail, les objectifs poursuivis. Se situent là, sans doute, l'étape et l'épreuve les plus délicates du travail. Il s'agit en effet à la fois d'encadrer et de prédéterminer avec le plus de rigueur possible l'approche qui sera faite sur le terrain, tout en anticipant largement sur la connaissance de ce terrain. Il convient aussi de s'assurer de la pertinence des questions et de veiller à la compatibilité, à la cohérence des démarches qui peuvent être menées par des experts différents sur des terrains également divers. Cette exigence de cohérence est plus vive encore lorsque l'objectif choisi par le Comité est de conduire des évaluations comparatives, qui s'appliquent à des domaines homogènes (l'ENSAM avec ses différents centres, les UFR d'odontologie, les UFR de pharmacie).

Enfin, le Président du CNE désigne les experts qui se rendront sur le terrain et prépare pour eux, en préalable à leur mission, une session d'information. Ce séminaire est d'une grande importance, car la problématique, l'information disponible, les modalités de travail doivent être clairement perçues de ceux et de celles qui, désignés par le CNE, devront les mettre en oeuvre, prenant la responsabilité d'adopter et de décliner les objectifs et les méthodes définis par le Comité.

Après que les missions sur le terrain ont eu lieu et après rédaction des rapports (chaque expert rédige un rapport), le groupe organise une seconde réunion de bilan et de confrontation des points de vue, avant que le Comité adopte les conclusions et recommandations dont il est le responsable.

Les évaluations de disciplines ou de cursus requièrent une réflexion et un encadrement méthodologiques poussés, qui doivent être faits "sur mesure" pour chacun des sujets choisis, en réponse aux problématiques retenues. Cependant, cette démarche n'est pas isolée et elle ne relève pas spécifiquement de l'évaluation française. Elle est largement pratiquée en Europe, et repose toujours sur la réunion préalable d'une information importante et sur l'élaboration de grilles d'expertise rigoureuses, parfois même "pesantes". Le développement des échanges du Comité avec les organismes pratiquant l'évaluation dans les autres pays, mais aussi avec de multiples partenaires doit permettre d'enrichir cette démarche et de l'élargir à de multiples champs.

II - LE PROGRAMME DE TRAVAIL DU COMITÉ

II - Le programme de travail du Comité

1 - Les travaux déjà réalisés ou en cours

Depuis le dernier Rapport au Président de la République (Juin 1996) **15 rapports d'évaluation** ont été publiés ou sont en voie de l'être. Ils concernent :

- l'université Panthéon-Assas - Paris II (septembre 1996)
- l'université de Provence - Aix-Marseille I (octobre 1996)
- l'Institut national des sciences appliquées de Lyon (octobre 1996)
- l'École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques (octobre 1996)
- l'IUFM de l'académie de Caen (novembre 1996)
- l'IUFM de l'académie de Grenoble (novembre 1996)
- l'IUFM de l'académie de Lyon (novembre 1996)
- l'École centrale de Lyon (novembre 1996)
- l'université Claude Bernard - Lyon I (décembre 1996)*
- l'université Lumière - Lyon II (décembre 1996)*
- l'université Jean Moulin - Lyon III (décembre 1996)*
- l'École normale supérieure de Lyon (janvier 1997)
- le site universitaire de Lyon (mars 1997).
- l'université de La Rochelle (septembre 1997)
- le Palais de la Découverte (septembre 1997)

Parmi ces 15 rapports, 9 ont été consacrés à la région lyonnaise (8 rapports, d'établissement dont 3 "de retour", et 1 rapport regroupant des réflexions générales sur l'ensemble du site lyonnais).

Ceci marque une nouvelle étape dans les évaluations du Comité dans la mesure où ils constituent *la première expérience d'évaluation simultanée d'un ensemble d'établissements relevant d'un même site universitaire*.

L'actuel programme de travail 1997-1998 du Comité comprend *une nouvelle évaluation "de site"* : la "Normandie", avec les établissements suivants :

- . l'université de Caen* et l'Institut des sciences de la matière et du rayonnement*
- . l'université du Havre*
- . l'université de Rouen*
- . l'Institut national des sciences appliquées de Rouen*
- + un rapport transversal

et

une évaluation thématique circonscrite à une zone géographique, consacrée aux formations à la technologie dans les établissements suivants :

- . l'université technologique de Compiègne*
- . l'institut polytechnique de Sévenans*
- . l'université de Troyes
- + un rapport transversal.

* Seconde évaluation, dite "de retour"

L'évaluation des IUFM, commencée avec ceux des académies de Caen, de Grenoble et de Lyon, se poursuit. Deux nouvelles étapes sont d'ores et déjà engagées.

La première (printemps 1997 - printemps 1998) concernera les académies suivantes :

- . Amiens
- . Dijon
- . Lille
- . Reims
- . Rouen ;

La seconde (été 1997 - fin 1998) celles de :

- . Créteil
- . Paris
- . Versailles
- . Orléans-Tours
- . Besançon.

Deux évaluations d'établissement sont prévues :

- celle de l'université d'Amiens*
- celle de l'université de Reims*

Trois évaluations disciplinaires ont d'ores et déjà été engagées. Il s'agit :

- de la médecine ;
- de la pharmacie ;
- des formations à l'environnement (en réponse à une demande du ministère de l'Environnement).

Deux autres évaluations sont prévues :

- la valorisation de la recherche ;
- la pratique du sport par les étudiants.

Enfin, parmi les nouveaux "chantiers" du CNE, figure le Programme Méditerranée, dont l'objet est constitué d'un ensemble d'établissements originaux, *les Ecoles françaises à l'étranger*, avec :

dans un premier temps (1997)

- . la Casa de Velázquez (Madrid)
- . l'Ecole française d'Athènes
- . l'Ecole française de Rome

et

dans un deuxième temps (1998)

- . l'Institut français d'archéologie du Proche Orient (Damas)
- . l'Institut français d'archéologie orientale (Le Caire).
- + un rapport transversal.

* Seconde évaluation, dite "de retour"

2 - La politique éditoriale et la communication du CNE

Les leçons de l'enquête de lecture

Cette enquête, menée en septembre 1996 auprès de l'ensemble des destinataires des publications du Comité (Bulletin du CNE ou rapports d'évaluation), soit 2147 personnes ou institutions, avait été rendue nécessaire par l'accroissement excessif du fichier de diffusion dont les seules mises à jour étaient le résultat de la constatation d'anomalies (signalement d'un changement de coordonnées ou retour d'envoi) ou de lacunes.

Outre les informations institutionnelles et nominales qui ont été recueillies à cette occasion et qui ont permis au CNE de reconstituer un nouveau fichier de diffusion parfaitement à jour - qu'il suffira maintenant d'entretenir régulièrement -, des données de première importance pour la définition d'une véritable politique éditoriale ont été fournies par cette enquête. (cf. II, 2)

L'analyse de ces réponses a ainsi montré que, sur l'ensemble des responsables d'établissements d'enseignement supérieur intéressés par la diffusion des publications du CNE (Présidents, vice-présidents ou secrétaires généraux d'université ; directeurs d'écoles),

- 60 % souhaitent recevoir ces rapports uniquement sous leur forme de publications "papier" ;
- 40 % déclaraient pouvoir les consulter - donc, le cas échéant, les télécharger - sur Internet.

Si l'on considère la totalité des réponses, c'est-à-dire si l'on comprend les diverses institutions - nationales ou territoriales -, la presse, les centres de documentation, les organismes consulaires, les enseignants et chercheurs individuels, on obtient des chiffres beaucoup plus significatifs encore :

- 46% seulement n'ont accès à ces publications que dans leur présentation imprimée alors que
- 54% peuvent en prendre connaissance via Internet.

Il apparaît donc clairement que, pour nombre des lecteurs - et même pour une large partie du lectorat "universitaire" -, Internet est devenu un outil, non seulement d'information, mais aussi de documentation, habituel dans leur activité professionnelle.

Une nouvelle politique éditoriale

Ces constatations ont naturellement amené le CNE à élaborer *un projet de politique éditoriale nouveau*, qui repose sur quelques grands objectifs :

- réduire la diffusion des publications du CNE sous forme imprimée.

Seules les catégories de lecteurs suivantes en seront destinataires :

- . tous ceux qui en auront fait explicitement la demande ;
- . toutes les universités, mais la diffusion sera limitée à un seul exemplaire par présidence au lieu de trois ;
- . tous les organismes publics ou institutions que le rôle dévolu au CNE le conduit à informer de ses travaux (gouvernement, Parlement, collectivités territoriales etc.).

- développer la communication des publications du CNE sur Internet (cf. II, 3).

Chacune des publications actuelles du CNE (Rapport d'évaluation ou Bulletin du CNE) est rendue disponible, en texte intégral, dès sa parution ; il en sera de même pour les nouvelles publications à venir (cf. infra) ;

- modifier le contenu et la périodicité du Bulletin du CNE.

Une nouvelle maquette est à l'étude, qui permettra de faire du Bulletin un document d'information régulier (une périodicité de 6 numéros par an est envisagée), reprenant, dans chaque fascicule, des rubriques identiques (la méthodologie, l'actualité, le programme de travail du CNE, l'évaluation dans le monde etc.)

Ainsi, le lecteur pourra suivre, à l'aide de repères explicites, l'évolution d'un certain nombre de thèmes qui constituent, à l'occasion des évaluations conduites par le CNE ou en complément de celles-ci, des sujets de réflexion permanente au sein du Comité.

- créer une nouvelle ligne éditoriale.

Une publication nouvelle, "Profil", devrait répondre à un besoin souvent exprimé par les lecteurs : celui de disposer, en un petit nombre de pages, d'une synthèse claire et structurée, reprenant les grands axes et les points marquants de chacun des rapports d'évaluation, et dont la parution serait, dans toute la mesure du possible, couplée avec celle du rapport concerné.

Un groupe de travail a été constitué en mars 1997 au sein du Secrétariat général pour réfléchir à ce projet et mettre au point une maquette. Les dix premiers numéros de Profil sont sortis en mai 1997.

Cette nouvelle publication devrait apporter une aide précieuse à tous ceux qui ont besoin d'un document rassemblant en peu de mots les éléments essentiels à la connaissance d'un établissement, d'une discipline, d'une filière etc.

- soit dans le souci de répercuter une information (médias) ;
- soit dans celui de s'informer personnellement, d'une manière rapide, du contenu de chacun des rapports (responsables dont le secteur d'activité relève du domaine de l'enseignement supérieur) ;
- soit encore pour aborder la lecture détaillée d'un rapport d'une manière "guidée" (responsables et usagers d'établissements ou d'institutions en lien direct avec l'objet du rapport).

La communication du CNE

Deux conférences de presse ont été organisées par le CNE :

- la première, le 9 juillet 1996, au cours de laquelle le Président a présenté aux journalistes
 - . la contribution du CNE aux Etats généraux de l'Université (cf. Bulletin du CNE n° 21, juin 1996) ;
 - . les rapports d'évaluation consacrés aux universités nouvelles du Nord et de la région parisienne (Artois et Littoral ; Cergy-Pontoise, Evry-Val d'Essonne, Marne-la-Vallée, Versailles - Saint-Quentin-en-Yvelines) ;
 - . le rapport d'évaluation de l'Ecole nationale supérieure des Arts et métiers ;
- la seconde, le 26 février 1997, organisée conjointement avec la Conférence des directeurs d'IUFM, au cours de laquelle le Président du CNE et le Président de la Conférence des directeurs d'IUFM ont présenté
 - . les trois rapports d'évaluation déjà réalisés (IUFM des académies de Caen, de Grenoble et de Lyon) ;
 - . la méthodologie adoptée dans le cadre de ces évaluations particulières (cf. Bulletin du CNE n° 23, février 1997) ;
 - . le calendrier des prochaines évaluations d'IUFM.

Deux nouvelles conférences de presse sont prévues en septembre 1997 :

- l'une, organisée à Lyon, pour rendre compte des travaux menés par le CNE sur huit établissements d'enseignement supérieur lyonnais ;
- l'autre, qui se tiendra à Paris, au cours de laquelle sera présenté ce Rapport au Président de la République (édition 1997) : Les missions de l'Enseignement supérieur, principes et réalités.

La communication du CNE se développe aussi sur Internet.

Ainsi, le Bulletin bibliographique du CNE, publication bi-mestrielle conçue à l'origine comme instrument d'information destiné aux membres du Comité et aux personnels du Secrétariat général et présentant, classées sous différentes rubriques et accompagnées d'une brève analyse descriptive, les références bibliographiques des documents acquis par le CNE durant la période écoulée (ouvrages, annuaires, rapports, actes de colloques, textes officiels, articles de revues) est consultable sur Internet depuis le n° de février-mars 1996.

Ces informations, jointes à d'autres relatives au CNE, permettent à un public plus large de connaître

- les missions et les activités du CNE ;
- les documents que le Service de documentation peut mettre à sa disposition.

Cela témoigne du souci du CNE de toucher un lectorat toujours plus nombreux et plus varié, et de sa franche volonté d'ouverture et de transparence.

3 - Le CNE sur Internet

Entièrement conçu et développé par les chargés d'études du Secrétariat général du CNE, le site Internet du Comité national d'évaluation a été ouvert le 17 juin 1996 avec un double objectif :

- diffuser les rapports du CNE ;
- mettre en place un lien interactif avec le public.

A ce jour, la totalité des rapports publiés depuis janvier 1995 est disponible en ligne ainsi que le Bulletin du CNE et des notes bibliographiques en format HTML (Hypertext Mark-Up Language).

Les rapports sont édités au format PDF (Portable Document Format) dans une mise en page reproduisant exactement l'édition papier. Une fois téléchargé sur le poste de la machine cliente, le rapport est lisible directement à l'écran ou imprimable sur une imprimante PostScript.

Ce site a connu d'emblée *un succès certain*, marqué par une fréquentation régulière et des demandes d'informations spécifiques adressées via E-Mail au Service de documentation du Comité. Il a été rapidement constaté que le serveur du CNE et le Service de documentation jouaient, pour partie, le rôle de centre d'information sur l'enseignement supérieur français. Les demandes émanent pour l'essentiel d'enseignants du supérieur, de chercheurs et d'étudiants du troisième cycle universitaire.

Le Bulletin bibliographique du CNE est régulièrement consulté depuis la France et l'étranger.

En onze mois le serveur a enregistré plus de 5500 connexions, qui ont donné lieu à plus de 2000 téléchargements de rapports.

La moyenne quotidienne est en croissance constante. Elle est aujourd'hui de l'ordre de 30 visiteurs.

L'impact réel du serveur est certainement supérieur à ce que ces quelques chiffres semblent indiquer. En effet, pour autant qu'on puisse en juger à partir des listes de connexions, un nombre important d'accès provient de postes en libre service dans les universités. De plus, l'intégralité du contenu du serveur est visité et recopié par des serveurs de proximité (proxy), tant en France qu'à l'étranger.

Le nombre de visiteurs différents dépasse les 3000. Il s'agit majoritairement d'un public universitaire ou institutionnel. Les visiteurs sont pour 80% français. Les connexions de l'étranger proviennent de plus de 45 pays dont les plus représentés sont les pays de l'Union Européenne et les Etats-Unis.

Le serveur du CNE a *une vocation internationale*.

Les pages de présentation sont rédigées en français, allemand, anglais et italien. Elles seront prochainement traduites en espagnol. Le serveur propose des liens vers l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur français et étrangers dotés de sites Web. On y trouve aussi un carrefour international vers des institutions publiques ou privées dans les domaines de l'enseignement et de l'évaluation. Cette information est tenue à jour et présente les résultats d'un travail de veille sur l'Internet consacrée principalement au développement de l'évaluation institutionnelle dans le monde.

Présentation du serveur *

Informations pratiques

Comment se rendre au CNE

Annuaire téléphonique et E.mail du secrétariat général du CNE

Présentation du CNE

Les missions du Comité

Les principes d'action

La méthodologie

Les membres du Comité

L'actualité du CNE

Les dernières publications

Les derniers Profils

Les derniers Bulletins du CNE

Les programmes d'évaluation en cours

Les publications

Les évaluations institutionnelles d'établissement

Les évaluations de disciplines et les évaluations transversales

Les rapports sur les problèmes généraux de la politique de l'enseignement supérieur

Les Profils

Le projet pilote européen

Le centre de documentation

Présentation du centre de documentation

Les bulletins bibliographiques depuis le 1er janvier 1996

* Adresse Internet du Comité : <http://www-cne.mesr.fr>

III - DE QUELQUES MISSIONS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

III - De quelques missions de l'enseignement supérieur

1 - Les formations d'enseignement supérieur dans une perspective régionale

Les relations universités/collectivités territoriales

Le principe des "blocs de compétences" posé par les lois de décentralisation ne se vérifie pas de manière absolue. Il existe, engendrant des financements croisés, des secteurs partagés, au premier rang desquels figurent de toute évidence les universités. Si celles-ci relèvent de l'Etat, elles ont toujours eu des liens avec les villes dans lesquelles elles ont leur siège ; elles en ont aussi, dans une mesure moindre, avec les autres collectivités locales.

Le schéma Université 2000, élaboré en 1990, a été arrêté par plusieurs comités interministériels d'aménagement du territoire réunis de 1991 à 1993. Il a ouvert une étape importante de l'histoire universitaire : les collectivités territoriales (Régions, mais aussi départements et communes) apportent désormais un concours financier à l'Etat, notamment pour réaliser des constructions nouvelles, au demeurant indispensables.

Cet effort est désormais celui de toutes les régions, ce qui n'était pas le cas dans le cadre des contrats de plan Etat-Région où, dès leur lancement en 1983-84, figuraient les enseignements supérieurs. Une seule région s'est montrée déficiente sur ce point : l'Ile-de-France.

La répartition par moitié du financement des 32,9 milliards de francs de constructions prévues pour la période 1991-95 (49,1%) a concrétisé une première fois l'intervention des collectivités dans la construction des bâtiments universitaires, pourtant compétence exclusive de l'Etat, cependant que la loi du 10 juillet 1990 autorisait que la maîtrise d'ouvrage des universités leur soit déléguée.

En quelques années, les Régions et les diverses collectivités territoriales sont ainsi devenues des interlocuteurs majeurs pour les universités : l'évaluation par le Comité du "pôle lyonnais" montre que celles-ci savent en tirer parti pour leur équipement, pour leur recherche et, dans une mesure moindre, pour leur fonctionnement.

L'amélioration du potentiel immobilier, par constructions neuves ou par rénovation, est en effet spectaculaire. Des programmes de recherche sont suscités par les Régions, et maintes réunions scientifiques de haut niveau (congrès, colloques...) sont, pour une part au moins, financées par les collectivités locales. S'agissant du fonctionnement, le soutien, sans doute moins systématique, est également important : il prend la forme tantôt d'aide à la mobilité des étudiants dans le cadre de programmes européens ou de conventions internationales conclues par les universités, tantôt de contribution à des programmes spécifiques (magistères, formation professionnelle en fin d'études ou en formation continue par exemple).

Ce constat ne signifie pas que ces relations soient uniformément ni également réparties sur le territoire. Il est constant que les universités parisiennes n'ont que des liens extrêmement réduits avec la Région Ile-de-France, et de manière générale, avec les collectivités locales dont elles ne reçoivent qu'un soutien très modeste. Si tel n'est pas le cas en province, cela ne se traduit pas pour autant partout par un comportement identique : certaines Régions favorisent ainsi les grandes écoles, ne réservant aux universités qu'une part réduite ; d'autres ont favorisé l'essaimage de formations courtes, notamment de départements d'IUT.

Toutefois cette dynamique n'est pas sans risque. Il serait dommageable pour l'autonomie des universités que le soutien des collectivités locales ne confère finalement à certaines d'entre elles un caractère régional limitant leur influence et leurs possibilités de développement.

Mais, au motif généralement invoqué d'aménagement du territoire, un autre danger est d'ores et déjà plus immédiatement perceptible.

Tout d'abord, la création d'universités de plein exercice sous la pression des collectivités locales, en privilégiant un certain effet d'affichage au détriment des exigences minimales, en matière d'enseignants-chercheurs notamment, risque de fragiliser l'ensemble de l'institution universitaire et particulièrement ses structures de recherche.

La délocalisation des formations de premier cycle, ensuite, largement commencée dans les chefs-lieux de département, voire dans les agglomérations les plus importantes, présente l'avantage incontestable de rapprocher les enseignements supérieurs des usagers. Mais si cet objectif est louable, la qualité de la formation n'est pas toujours assurée, faute que puissent être affectés en permanence, en toutes circonstances et en tous lieux, les personnels de qualité nécessaires à ces antennes, faute aussi de disposer des moyens documentaires indispensables. Ces lacunes placent d'ores et déjà les étudiants concernés, aujourd'hui principalement dans le secteur du droit et des sciences économiques, dans une situation d'infériorité dont les effets réels se mesureront à l'issue du second cycle.

Le bilan des "antennes universitaires" qui se sont multipliées sur le territoire montre les limites d'une délocalisation volontariste qui ne fait disparaître ni les déséquilibres, ni les difficultés rencontrées pour réunir ou seulement stabiliser des équipes d'enseignants chercheurs et qui prouve au contraire la nécessité d'un environnement spécifique. Produits d'un partenariat d'autant plus volontiers évoqué qu'il n'est jamais clairement défini, des installations de qualité fournies par les collectivités et les bonnes volontés ont sans doute le mérite d'offrir à la population un service de proximité en rapprochant l'institution de l'utilisateur ; mais le nécessaire aménagement du territoire ne se résume pas à une simple opération immobilière : il ne saurait se réduire à un simple essaimage, solution de facilité à courte vue aux dangers évidents.

Les relations qui se sont établies entre universitaires et élus, grâce à une évidente volonté de dialogue et à une meilleure compréhension réciproque, ont fait apparaître l'université comme "une grande entreprise du savoir". Mais les problèmes d'infrastructure intellectuelle ne relèvent pas du court terme. Des recherches orientées exclusivement en fonction du tissu économique local, d'une part, des filières de formation visant un bassin d'emploi géographiquement trop réduit et débouchant sur des diplômes "maison", d'autre part, ne peuvent servir de produit de substitution à une ambition à plus longue échéance.

Peut-on parler de "site universitaire" ? deux essais de réponse

Afin de tenter une définition territoriale plus élaborée des politiques universitaires, le Comité s'est attaché à approfondir l'étude des relations des établissements, institutions par lesquelles est définie et s'exerce la part d'autonomie conférée par l'Etat, avec leur environnement proche. Il s'efforce de voir comment les systèmes, les acteurs et les pouvoirs se situent dans le rapprochement entre ces établissements et l'économie. L'évaluation spécifique de huit d'entre eux a constitué le socle d'une première réflexion transversale au sein de l'agglomération lyonnaise ; elle se poursuit dans les deux régions de Normandie.

La notion de site universitaire, que le Comité essaie de cerner à partir des travaux qu'il a conduits à Lyon, renvoie certes à la situation géographique des établissements. Mais, comme cela a déjà été dit plus haut, elle ne se limite pas à une concentration de moyens dans un espace desservi par une ou plusieurs institutions d'enseignement supérieur, publiques et privées, généralistes et professionnelles, même s'il s'agit du lieu où se concentrent nécessairement des équipements interuniversitaires essentiels, tels les bibliothèques, les CROUS ou les grands équipements de recherche. Elle peut également prendre la forme d'un site étendu organisé en réseau, qui se définit à la fois par les effets de la distance et par l'importance des interrelations entre établissements.

Dans les deux cas, structuré par des pouvoirs locaux, qui ont abandonné depuis longtemps la passivité envers l'enseignement supérieur où la loi et la tradition les cantonnaient, cet espace administratif est aujourd'hui ouvert à une action commune : celle des services de l'Etat et des collectivités locales qui n'interviennent pas seulement pour régler des problèmes d'infrastructure mais aussi comme partenaires de projets de développement. Conduisant des politiques économiques, sociales, urbaines, les autorités régionales, qui affichent également des ambitions internationales, sollicitent, pour mener à bien les unes et les autres, le concours des établissements d'enseignement supérieur. Ceux-ci ne s'engagent pas seulement dans des relations bilatérales ; ils peuvent se fédérer pour apporter des réponses collectives.

Si le site ne relève pas de la géographie administrative, il n'est d'ailleurs pas non plus clos sur lui-même dans ses frontières. Dans sa plasticité, il est en relations avec beaucoup d'autres, à l'échelle nationale comme internationale. Exportant des personnes et des activités scientifiques, il attire des étudiants, des doctorants, des enseignants, des chercheurs ; il génère aussi des activités. Le Comité s'est attaché à cerner le potentiel de formation et de recherche de cet ensemble géographique, avec l'intention de démontrer ce qu'il apporte et peut apporter à son environnement, mais aussi avec la volonté de voir, au delà des enjeux immédiats, partisans ou politiciens, de quelle façon des partenaires inter-agissent avec lui, le limitent ou l'enrichissent.

Un programme achevé : Lyon

Le Comité national d'évaluation, à l'occasion de l'évaluation de tout établissement d'enseignement supérieur, s'est intéressé de nombreuses fois aux relations de ces établissements avec leur environnement proche, scientifique, industriel, économique. Il a récemment décidé d'approfondir cette démarche en appréciant sur un site, l'ensemble des établissements présents, leurs interrogations, les échanges qu'ils entretiennent avec de multiples partenaires, tentant ainsi de caractériser les spécificités d'un site universitaire.

La première tentative a porté sur Lyon, en raison de l'importance de cette ville et de la densité de son enseignement supérieur. Les évaluations de huit établissements ont été menées en parallèle (3 universités - l'INSA - l'ENS - l'Ecole centrale, l'ENSSIB, l'IUFM). Cette évaluation a, d'autre part, conduit à une réflexion transversale n'excluant pas certains établissements d'enseignement supérieur, qui ne dépendent pas du MENESR.

L'enseignement universitaire est riche et dense sur le site lyonnais : en 1994-95 (source INSEE) il y avait 124 135 étudiants dont 108 954 fréquentaient des établissements publics et plus précisément 84 024 les trois universités. Notons aussi l'étroite collaboration des établissements publics avec l'université catholique de Lyon.

Si les formations supérieures scientifiques sont clairement concentrées à l'université Claude-Bernard, la partition intervenue en 1970 et 1974 entre Lyon II et Lyon III a entraîné l'apparition, au sein de ces deux universités, de doublons se colorant avec le temps d'options différentes, rendant ainsi un choix peu lisible à l'étudiant.

A côté des universités, il existe sur le site lyonnais de nombreuses écoles d'enseignement supérieur : les unes très importantes telles que l'ENS, l'INSA, l'ENTPE, l'Ecole vétérinaire, l'Ecole d'architecture, l'Ecole centrale, qui font partie des réseaux nationaux et ont un recrutement et des débouchés nationaux.

Citons encore des écoles d'ingénieurs de statut privé, de diverses tailles, s'inscrivant le plus souvent dans les spécialisations du tissu industriel local (textile et chimie). Enfin, certaines écoles ont, de par leur spécialité, une dimension nationale : ENSSIB, Ecole nationale supérieure de police, Ecole de santé militaire.

L'interaction entre l'enseignement supérieur et les pouvoirs locaux est importante à Lyon. La ville s'intéresse, tout particulièrement depuis quelques années, à l'activité et à la qualité de l'enseignement supérieur tandis que la Courly (Communauté urbaine de Lyon) se préoccupe des problèmes d'infrastructure, notamment de transport.

La Région, pour sa part, a été une des premières à promouvoir une politique de soutien à la recherche, et de développement de la mobilité des étudiants par l'octroi des bourses. Les objectifs et les méthodes sont clairement affichés, créant ainsi des collaborations nombreuses et bien définies.

Dans les rapports qui existent entre les établissements d'enseignement supérieur, et les différents organismes de tutelle, il faut insister sur la création au niveau du site lyonnais, d'un organisme de concertation : le PUL (Pôle universitaire lyonnais) dès 1991. Cette structure réunissant les trois universités, l'Ecole centrale de Lyon, l'INSA et l'ENS, constituée en association depuis janvier 1995, s'est progressivement donné pour mission d'animer et de coordonner l'action des établissements d'enseignement supérieur lyonnais pour :

- faciliter leur dialogue,
- combler le déficit d'image des universités,
- réinsérer l'université dans la ville,
- promouvoir l'action internationale.

Son organisation est légère, vraisemblablement trop légère (3 personnes permanentes) ; son fonctionnement est assuré par les cotisations de ses membres (50 000 F / établissement).

Dans ce cadre lyonnais, la création de cette structure va très certainement dans le bon sens pour la recherche d'équilibres nouveaux et de consensus.

Le PUL, structure encore trop restrictive dans sa composition mais aussi dans l'ambition de ses interventions, devrait être avant tout le lieu de réflexion commune et prospective sur le développement de l'ensemble universitaire lyonnais, ainsi que sur les modalités et les conséquences des projets universitaires de toute nature, qu'ils concernent les enseignements supérieurs ou la recherche.

Actuellement, deux projets nécessitent une réflexion collective :

L'un des points forts du potentiel d'enseignement supérieur lyonnais - mais qui demeure encore en partie un point d'interrogation - est le "*projet Gerland*" : non pas simple extension de Lyon I, mais projet innovant, édifié avec la collaboration scientifique active de l'ENS Sciences et celle, plus difficile à percevoir encore aujourd'hui des deux autres universités. Il ne s'agit, aux dires des responsables, nullement d'un projet "élitiste" mais de la création de premiers cycles d'un type nouveau, Deug Sciences et Santé à l'ouverture plus large que les PCEM1 actuels. Font actuellement l'objet d'une réflexion des 2e et 3e cycles qui supposeraient des collaborations exemplaires entre scientifiques, y compris l'ENS et le secteur santé. De même, en raison de la cessation d'activité de l'Institut Pasteur, certaines réorganisations de laboratoires, permettraient la création d'un IFR en immuno-virologie (INSERM, CNRS, INRA, IBCP).

Une autre décision majeure est celle d'*installer à Lyon l'ENS Lettres-sciences humaines* (ex Fontenay - Saint-Cloud). Mais pour être réussi, ce transfert - ou plutôt cette "re-création" - suppose que deux problèmes majeurs soient réglés. L'un est la recomposition scientifique d'un certain nombre de secteurs disciplinaires, actuellement éclatés entre Lyon II et Lyon III. L'autre est la réorganisation en profondeur de l'offre documentaire : des fonds très riches sont rendus quasiment inutilisables à cause de problèmes de pouvoir et de gestion devenus, avec le temps, inextricables. Il convient de créer un établissement public, et de réinstaller la bibliothèque centrale de façon à ce qu'elle puisse répondre aux besoins de l'ensemble des publics lyonnais.

Un programme qui commence : la Normandie

Malgré le découpage administratif, en dépit de l'absence de coordination institutionnalisée chez les différents acteurs, et dans une situation caractérisée par des relations inter-établissements faibles ou à caractère individuel, la Normandie n'écarte plus la recherche d'un niveau critique pour les universités pluridisciplinaires de la grande couronne parisienne.

Face à un environnement modifié par la nouvelle carte universitaire parisienne, les établissements normands, pour ne pas être les victimes de cette proximité, ont pris conscience des problèmes qu'ils avaient en commun : instabilité d'un corps enseignant marqué par le tropisme francilien, risque d'émiettement du fait d'antennes délocalisées plus ou moins voulues.

En même temps, ils ont mesuré ce que pouvait apporter leur potentiel non négligeable d'étudiants (près de 70 000), de chercheurs permanents (3 000) et de doctorants (7 000), qui leur permet d'envisager un ensemble universitaire multidisciplinaire de taille raisonnable. C'est, malgré la difficulté à maîtriser un nombre inhabituel de paramètres sur l'environnement économique et social, une amorce de réponse au risque de constituer des îlots disciplinaires ou territoriaux.

Constatant, sans qu'il y ait encore coordination explicite ni instance de pilotage, la volonté de dépasser les clivages politiques, les susceptibilités interrégionales, et les méfiances universitaires ancrées dans le passé, le Comité a lancé cette deuxième étude de site : il s'agit, à partir des évaluations spécifiques de retour, de voir comment, en fonction des complémentarités ou des spécialisations, avec une part de compétition qui reste à définir, une cohérence est en voie de constitution entre des établissements affirmant leur identité. Cela donnerait une dimension nouvelle au problème de l'enseignement supérieur dans son environnement régional.

Les universités nouvelles

Le schéma de développement et d'aménagement des universités, dit "Université 2000", a engendré la création, en 1991, de 6 "universités nouvelles" : 4 en Ile-de-France (Marne-la-Vallée, Evry - Val-de-Marne, Versailles - Saint-Quentin-en-Yvelines, Cergy-Pontoise), 2 dans le Nord - Pas-de-Calais (Littoral et Artois). Ensuite est apparue l'université de La Rochelle, et enfin celle de Lorient-Vannes.

Ces universités ont reçu un statut dérogatoire, les dérogations devant avoir pour objet "d'assurer la mise en place de nouveaux établissements ou d'expérimenter des formules nouvelles". Cependant ces dérogations, telles que précisées par la loi n° 94639 du 25 juillet 1994, s'appliquant, d'une façon pour le moins curieuse, rétroactivement, et prévues pour une durée limitée, se sont réduites au seul domaine de l'organisation institutionnelle interne de l'établissement, lequel reste par ailleurs soumis pour son activité pédagogique, le développement de sa recherche et tous les aspects de sa vie scientifique, aux règles communes à l'ensemble des universités.

La loi précitée faisant obligation au Comité national d'évaluation d'évaluer ces établissements, cette tâche a été accomplie en 1996 pour les 6 premières universités créées, et en 1997 pour celle de La Rochelle.

Les conclusions que l'on peut tirer de cet examen sont multiples, bien que l'on puisse considérer, de façon lapidaire, qu'ont été créées de nouvelles universités, plus que des universités nouvelles.

La croissance de ces universités s'est faite rapidement, dans la mesure où elles ont répondu au besoin social d'un bassin démographique d'une taille suffisante (La Rochelle démontrant a contrario ce point).

La réponse que ces universités ont apportée au besoin d'accueil de populations étudiantes qui, sans doute, n'auraient pas pu, dans un autre contexte, accéder à l'enseignement supérieur, est en soi positive, bien que souvent l'insuffisance quantitative de l'encadrement pédagogique n'ait pas permis d'obtenir les meilleurs résultats.

Ces universités ont délibérément développé des formations professionnalisées, en bonne synergie avec leur environnement industriel et économique, notamment en choisissant de créer des IUP (instituts universitaires professionnalisés). Ces liens sont à renforcer par le développement de recherches appliquées et de transferts de technologie.

En ce sens, les universités nouvelles participent au développement local. Dans la plupart des cas, les collectivités territoriales ont certes financé leur part de l'investissement initial, mais elles ont aussi apporté un intérêt soutenu à la vie des établissements.

Le Conseil d'orientation, conçu comme une mesure dérogatoire, devait, comme son nom l'indique, proposer les voies, les choix de développement de ces nouveaux établissements. Celui-ci a été une instance utile lorsque son fonctionnement a respecté ces objectifs.

Dans sa composition, les universitaires sont minoritaires, les représentants des milieux socio-économiques locaux et nationaux très largement représentés.

La croissance de ces universités n'a été véritablement accompagnée ni par les universités voisines, ni par les instances académiques, ni par le Ministère. Leur perspective de développement scientifique n'a pas été nourrie d'une réflexion commune, pas plus qu'une programmation décente et continue n'a accompagné leur émergence, année après année. Dans à peu près tous les cas, l'établissement de contrats quadriennaux, qui eût pu être leur cadre et leur appui, a pour le moins tardé.

Les administrateurs provisoires et leurs équipes ont, presque toujours, fait preuve d'un grand dynamisme, d'un esprit pionnier. Mais ils ont eu, et ont encore, à se débattre quotidiennement dans des difficultés matérielles de tous ordres. La création de véritables bibliothèques prend du retard. L'on attendait de ces jeunes universités des initiatives, des innovations institutionnelles ou pédagogiques qui ne se sont pas dégagées.

Le plus grave problème est celui de l'émergence de la recherche, qui ne peut se décréter sans disposer des moyens humains et matériels appropriés. Les équipes jeunes, récentes ou petites, qui ont pu se constituer au gré des créations d'emplois d'enseignants-chercheurs, ont peine à exister. La tentation, pour un maître de conférences arrivant dans une université nouvelle, est naturellement de rester attaché à son laboratoire d'origine. Le risque qu'il court est d'être soumis à des charges d'enseignement particulièrement lourdes. Et l'on s'installe dans un cercle vicieux.

En dehors de quelques rares cas de transferts d'équipes reconnues, les grands organismes et les instances d'évaluation des formations de recherche, qui confèrent des labels et donc des crédits, ne permettent pas à une petite structure sans grands moyens d'atteindre la masse critique nécessaire et de recevoir les soutiens indispensables. Dans ce domaine aussi, la Mission scientifique et le Ministère doivent sans doute réserver des enveloppes particulières et veiller à accompagner les jeunes établissements.

Désormais inscrites dans le paysage universitaire, les universités nouvelles sont encore des établissements fragiles. *Lorsque l'on mesure les efforts accomplis, les coûts consentis, mais surtout les difficultés rencontrées et celles qui demeurent, l'on a la démonstration que l'on ne peut multiplier des établissements, qu'ils soient "nouveaux" ou "thématiques", ou encore "technologiques" sans courir le grave risque d'affaiblir l'institution universitaire tout entière.*

Une réflexion d'ensemble sur la carte universitaire doit être menée, qui ne soit pas réduite à un souci d'aménagement du territoire, mais prenne en compte clairement la concurrence qui existe entre les établissements, leur hiérarchisation, leur degré de spécialisation autant que la nécessité d'un service de proximité.

2 - les étudiants dans l'université

Dans ses évaluations, le CNE a pris en compte de manière croissante la place et l'attention accordées aux étudiants par les universités. Après avoir procédé au recueil systématique de l'avis des étudiants dans le cadre de l'évaluation de filières ou diplômes tels que l'odontologie ou les magistères, le CNE a élargi sa démarche à l'occasion de l'évaluation du site lyonnais où les conditions de vie étudiante ont été retenues comme thème d'étude transversal. Ce choix a été réitéré lors de la mise en place de l'évaluation des universités normandes. Le questionnaire actuellement soumis aux établissements envisage de façon très détaillée les divers aspects de la vie et de l'activité des étudiants, laissant de côté leurs conditions d'études. La place des étudiants dans l'université est un sujet très vaste dont il convient de délimiter le champ d'analyse.

Le CNE se propose ainsi d'apporter sa contribution à une connaissance plus fine des publics étudiants, de leurs attentes et de leurs besoins ainsi que des politiques mises en oeuvre pour les connaître et les satisfaire.

La démarche est d'autant plus indispensable que l'accroissement de la population étudiante s'est traduite par une diversification sociale : la qualité des conditions de travail et de vie des étudiants constitue l'une des conditions essentielles de l'efficacité du système de formation.

On doit aussi s'interroger sur l'accent mis sur l'amélioration des taux de succès en premier et en second cycles, dans une approche trop souvent incantatoire ou normative, qui peut subordonner l'exigence de qualité à la nécessité de résultat.

Pour la clarté de l'exposé, il faut distinguer les domaines où il convient d'analyser la place des étudiants et les modalités de leur participation, individuelle ou collective.

Les domaines d'analyse

Il est possible de les définir en inventoriant les activités de l'université, c'est-à-dire tout ce qui mobilise des ressources et fait l'objet de décisions de la part des responsables de l'établissement.

La formation

La formation est la mission traditionnelle de l'université, inséparable de la recherche puisqu'il s'agit d'une formation de haut niveau articulée sur le savoir en train de s'élaborer.

La palette des formations offertes, les conditions de travail au sens strict (nombre de places dans les salles de cours et de travail, taux d'encadrement) et la qualité de l'enseignement et de la certification ont longtemps constitué la préoccupation principale.

Depuis quelques années, les universités sont plus attentives aux conséquences du passage à l'enseignement supérieur de masse : en effet, alors que l'hétérogénéité des étudiants est croissante, elles sont fortement incitées par le Ministère non seulement à améliorer leurs taux de diplômés, mais encore à ménager à leurs étudiants des parcours de réussite. Cet impératif, qui trouve sa traduction dans les politiques successives menées par l'État, résulte d'une demande sociale accrue à l'égard de l'institution universitaire, ainsi que d'un consensus autour de la nécessité d'accroître le niveau de compétence et de qualification.

Le développement des enseignements de soutien et des diverses formes de tutorat répond à cette attente, tout comme les réformes de l'organisation des études et du contrôle des connaissances.

Cette évolution va dans le sens d'un engagement accru de l'université envers les étudiants, au-delà de la seule obligation d'offrir les meilleurs enseignements possibles dans des conditions d'écoute jugées convenables.

La recherche

Le Comité a rappelé en bien des occasions que l'enseignement universitaire était irrigué par la recherche : sans doute l'influence de la recherche ne se révèle-t-elle pas de la même façon en premier cycle, en deuxième cycle ou en troisième cycle - dans les formations générales ou dans les formations professionnalisées. Mais il est capital que les étudiants soient confrontés à la préoccupation de la recherche, que les enseignants-chercheurs fassent une partie de leurs cours en premier cycle, que les laboratoires soient ouverts, que des stages soient organisés.

Dans la majeure partie des universités françaises, les enseignants sont bien convaincus de cette nécessité. Encore faut-il ne pas les décourager mais redoubler d'effort lorsque les conditions d'accueil des étudiants ne sont pas très satisfaisantes. Encore faut-il que l'on ne baptise pas "université" tout établissement d'enseignement supérieur, en particulier ceux qui sont mal pourvus en personnels et en matériels de recherche.

L'orientation

Une bonne orientation suppose une collaboration étroite et suivie entre le lycée et l'université.

Naguère, l'orientation initiale était considérée comme faite avant l'inscription à l'université. Puis il est apparu que beaucoup d'étudiants avaient besoin d'un premier contact avec la discipline qu'ils avaient choisie pour savoir si elle correspondait à leurs goûts, à leurs intérêts et à leurs capacités. Ceci a conduit à la mise en place de périodes d'orientation, de séances d'information au début de l'année universitaire.

La même idée inspire une partie de la réforme en cours avec le souci d'éviter une perte de temps si le choix initial n'est pas confirmé.

L'université est donc censée jouer un rôle actif dans l'orientation et ne plus se contenter d'afficher les conditions générales requises pour pouvoir suivre les enseignements. Cet élargissement de sa mission est cohérent avec ce qui a été noté plus haut à propos des enseignements de soutien et de l'encadrement par le tutorat.

La préparation à l'insertion professionnelle

Le CNE a consacré un rapport à cette question.

Les universités développent des formations professionnalisées. D'autre part, l'université voit se dessiner une responsabilité nouvelle : celle d'aider les étudiants à définir leur projet professionnel et à le réaliser, en favorisant les stages, en créant des ateliers de préparation à la prospection d'emploi et, demain, en mettant en place "l'unité d'expérience professionnelle".

Cela se faisait depuis longtemps dans certaines filières de 2^o et 3^o cycles. Mais il s'agissait d'une pratique laissée à l'initiative de quelques enseignants et à la demande de l'étudiant.

Aujourd'hui, on tend à en faire un élément de la mission de formation dévolue à l'université. L'émergence et la multiplication de structures nouvelles, telles que les observatoires de l'insertion professionnelle, les cellules université-entreprises ou encore - mais moins fréquemment - les services des stages, témoignent de cet infléchissement.

Toutefois, il serait parfaitement illusoire de rechercher une réelle adaptation des formations à ce que l'on nomme "les besoins de l'économie". L'adéquation à l'emploi n'entre pas dans les missions de l'université mais dans celle des employeurs (entreprises privées, entreprises publiques ou administrations). *Les difficultés d'emploi actuelles ne sont pas dues, sauf rares exceptions, à une inadéquation qualitative entre offre et demande. Si la qualité de la formation et l'élévation du niveau des connaissances améliorent statistiquement les probabilités individuelles d'embauche, l'appareil de formation est impuissant à modifier le volume même de l'offre d'emploi.*

L'université, lieu de vie

Beaucoup d'étudiants souhaitent trouver à l'université plus qu'un lieu d'enseignement. Là encore, ce n'est pas une nouveauté et la pratique du sport universitaire, en particulier, a largement précédé l'université de masse.

Ce qui prend plus d'importance est cependant lié à l'université de masse, à la fois par un simple effet de nombre et par la diversification des origines sociales.

L'effet de nombre fait surgir des problèmes : par exemple, un établissement de quelques centaines d'élèves n'a guère besoin de prévoir un service d'aide psychologique, alors qu'une université de 15 000 étudiants est conduite à s'en préoccuper.

La diversification des origines sociales, associée à l'effet de nombre, tend à rendre plus difficile l'établissement spontané d'un réseau de relations entre les étudiants, surtout en premier cycle.

L'augmentation des effectifs de l'enseignement supérieur s'est traduite par l'arrivée à l'université de jeunes qui n'y venaient pas antérieurement. Dans ce contexte, le

développement des activités culturelles et sportives est essentiel : la culture et le sport ne peuvent pas être envisagés comme de simples prestations de service mais comme des vecteurs d'intégration et de formation, offrant à ces étudiants - souvent en difficulté - des chances accrues de réussite.

L'université et les étudiants dans la cité

Longtemps ignorée ou crainte, l'université est devenue l'un des enjeux des politiques locales. Elle est désormais considérée comme le moyen de revitaliser un département ou une ville. Au delà des dérives que cet engouement a pu engendrer, le regain d'intérêt que manifestent les collectivités locales à l'égard de l'université permet d'envisager les conditions de vie étudiante dans une dimension nouvelle.

Il est évident que l'université ne peut trouver en son sein tous les moyens d'une politique sportive, culturelle, sociale, ou encore sanitaire. En aurait-elle la possibilité qu'elle se priverait des richesses offertes par un partenariat diversifié avec les collectivités et les diverses institutions locales. L'amélioration des conditions de vie des étudiants passe à l'évidence par cette politique de partenariat. L'université ne peut se contenter d'ouvrir ses portes aux étudiants sans se préoccuper du reste. Dans le même esprit, il est tout à fait nécessaire de développer des politiques partenariales avec le CROUS .

Les formes de la participation étudiante

Les actions individuelles

Dans la vision traditionnelle du travail à l'université, l'étudiant devait apprendre à s'organiser puisqu'il jouissait d'une grande liberté et il devait fournir l'effort nécessaire à sa réussite, aidé par les conseils des enseignants. Tout en reconnaissant l'aspect positif du caractère très formateur de cette mise en situation de responsabilité, on a souvent souligné que cette liberté était néfaste à tous ceux qui ne parvenaient pas à s'organiser ou n'y avaient pas été préparés dans l'enseignement secondaire. On a ainsi opposé les filières universitaires stricto sensu aux filières du secteur sélectif, où l'encadrement proche de celui du secondaire rassurait les étudiants et réduisait les risques d'échec.

L'évolution en cours tend à améliorer l'encadrement en le diversifiant et à étoffer les services aux étudiants (cf. supra). Mais apparaît aussi quelquefois l'idée - fort vague - d'un "contrat" entre l'université et l'étudiant. Ce que cette notion cherche à exprimer est proche, probablement, de la relation qui existe dans les Ecoles, où la quasi-garantie de succès final est accompagnée d'un suivi pédagogique destiné à susciter et maintenir l'effort requis. Mais la différence est que l'université n'a ni l'encadrement, ni les règles d'admission des grandes écoles, de sorte que la réalité de cette relation apparaît bien difficile à cerner.

Par ailleurs, il convient de souligner des formes naissantes de participation individuelle des étudiants au fonctionnement de l'institution telles que le tutorat d'accueil ou le tutorat pédagogique, qui requièrent la collaboration d'étudiants de second ou de troisième cycle pour venir en aide à leurs cadets. Mais ces actions ne peuvent avoir des résultats positifs que là où elles sont attentivement encadrées par les enseignants.

Les participations collectives

Le CNE a souvent eu l'occasion d'évoquer la question de la participation des étudiants à la vie de l'université au sein des Conseils. Les étudiants ont aussi des responsabilités dans la gestion du FAVE (Fonds d'amélioration de la vie étudiante) et, naturellement, dans toutes les activités culturelles ou pré-professionnelles comme les Junior entreprises.

Il faut également se féliciter du développement de la vie associative, même si elle se caractérise par une certaine prolifération brouillonne.

Néanmoins, si l'on s'en réfère aux faibles taux de participation électorale et à l'absentéisme des élus étudiants dans les conseils de certaines universités, on peut parfois se demander si les étudiants, qui ont tendance à se situer plus souvent sur le terrain de la revendication et de la contestation que sur celui de la responsabilité partagée, se considèrent comme des acteurs à part entière de l'institution. Les modalités actuelles d'expression des étudiants dans le cadre institutionnel doivent être améliorées, notamment par des mesures telles que la formation des élus étudiants et par une mise en oeuvre plus rigoureuse des procédures de concertation.

L'évaluation des enseignements par les étudiants

L'influence des représentants des étudiants sur l'organisation des enseignements et la définition de leurs contenus est très mal connue. Elle est considérée comme faible, et lors des évaluations, les représentants des étudiants ont souvent dit que leurs demandes n'étaient pas satisfaites.

Au delà, le point essentiel est de savoir quelle est la logique qui préside à la définition d'un cursus, si les enseignants et les étudiants suivent la même logique, et si les enseignants expliquent aux étudiants la logique et la progression du cursus...

Les évolutions constatées - qui vont dans le sens d'un engagement accru de l'université envers les étudiants - sont susceptibles d'entraîner des changements dans les modalités de la participation collective des étudiants. Plus le degré d'engagement de l'université augmente, plus celle-ci est conduite à reconnaître que l'opinion des étudiants peut être utile pour atteindre les objectifs fixés. C'est dans cette perspective que s'inscrivent les propositions relatives à l'évaluation des enseignements par les étudiants. La distinction entre l'évaluation des enseignements et celle des enseignants doit être claire, et implique l'interrogation de populations d'étudiants chronologiquement différentes.

Le CNE a une mission générale de réflexion sur l'enseignement supérieur.

C'est dans ce cadre que doit être définie la place des étudiants dans l'université, question d'autant plus essentielle aujourd'hui que les attentes de la société à l'égard de l'institution sont fortes et que la population universitaire s'est considérablement accrue et diversifiée depuis une dizaine d'années.

Pour mener à bien la lourde mission que constitue la formation de masse et offrir des parcours de réussite, les établissements doivent - plus que jamais - prendre en considération les mutations intervenues et les nouvelles exigences qui en découlent en termes d'accompagnement des formations.

Cette réflexion aurait l'intérêt, en outre, de revoir de façon synthétique des thèmes trop souvent envisagés de façon isolée, notamment : celui de l'évaluation des enseignements par les étudiants, séparée de son contexte ; celui d'une pédagogie exigeante, assortie d'une certification rigoureuse.

3 - La politique documentaire des établissements

La loi de 1984 a assigné des missions à caractère documentaire à l'enseignement supérieur : celle de la conservation et de l'enrichissement des collections, celle de la diffusion de l'information scientifique et technique.

Les bibliothèques sont aussi un des lieux privilégiés où les étudiants devraient être systématiquement familiarisés avec les médias électroniques.

Malgré l'accroissement substantiel des moyens mis à la disposition des bibliothèques universitaires depuis le Rapport Miquel de 1989, moyens en partie absorbés par la croissance très vive de la démographie étudiante, les bibliothèques universitaires françaises restent très en retrait par rapport à celles des pays de niveau économique ou scientifique comparable, qu'il s'agisse des collections, du volume des acquisitions, des surfaces ou des personnes. Sur ce dernier point, on peut noter que le taux d'encadrement a chuté à 2,7 pour 1000 en 1995 alors qu'il est actuellement de l'ordre de 8,7 en Allemagne. Le retard ne cesse de s'accroître entre ce qui était visé et la situation actuelle, car les pouvoirs publics n'investissent pas assez dans ce service.

Pourtant, depuis une période récente, certaines universités, sous l'impulsion de leur Président, ont modifié leur comportement et ont fait de leur bibliothèque une composante fortement intégrée dans leur établissement, composante jouant un rôle d'interface entre une offre documentaire de plus en plus large et des besoins multiformes qu'elle s'emploie à satisfaire. Lorsqu'il est un outil de fédération et d'intégration de toutes les bibliothèques dispersées dans les divers UFR, instituts, laboratoires ou centres de recherche de l'université, le service de la bibliothèque est alors en situation d'être l'opérateur d'une vraie politique documentaire.

Cette évolution devrait être facilitée depuis que l'Ecole Nationale Supérieure des Sciences de l'information et des Bibliothèques (ENSSIB), modifiée par le décret du 9 janvier 1992, prépare à la fonction de conservateur, chargé des services de documentation et d'information, corps dorénavant distinct de celui des bibliothécaires.

En dépit de ces orientations, encore trop rares mais très porteuses, affirmant, au sein de l'université, une politique documentaire animée par des spécialistes (le SCD, Service commun de la documentation), la situation apparaît actuellement très variable, parfois incohérente, voire critique, notamment dans la région parisienne.

Ainsi à l'heure où la mise en réseau de l'ensemble des ressources documentaires est une impérieuse obligation (en effet, la bibliothèque elle-même cesse de valoir comme telle et doit être connectée aux autres centres de l'information, sinon elle court à ses limites), trop d'universités privilégient encore l'essaimage des fonds documentaires dans des bibliothèques dites de proximité.

Or, ces centres diversifiés sont d'autre part assez fermés : les heures d'ouverture y sont limitées et le personnel qui les gère ne présente pas toujours la garantie professionnelle exigée. A l'inverse, les bibliothèques universitaires sont largement ouvertes aux enseignants comme aux étudiants. Toutefois, certains centres documentaires ont su élargir leurs horaires, de façon à être plus accessibles.

En outre, si le décret du 1er juillet 1985 jetait les bases d'une politique globale des universités dans ce domaine, il excluait de son champ de réalisation les académies de Paris, Versailles et Créteil. Il a fallu attendre 1992 pour compléter le dispositif réglementaire. Ce chantier reste ouvert ...

S'il est souhaitable que chaque université poursuive sa politique, encore faut-il bien définir ce qui relève de la responsabilité de l'université et ce qui relève d'une politique nationale assurant une cohérence d'ensemble.

Le bouleversement technologique, la nécessité de faire face à l'accroissement de l'offre et de la diversification des supports d'information, conduisent à privilégier, en matière de politique documentaire dans les établissements d'enseignement supérieur, quatre orientations principales afin de ne pas prendre un retard qui, en raison de la rapidité des évolutions technologiques, deviendrait cette fois-ci difficilement rattrapable.

Moderniser les bibliothèques.

La modernisation des bibliothèques, qui constitue un élément déterminant de la modernisation de l'université et de l'appropriation par les universitaires et les étudiants des nouveaux instruments d'accès à l'information, se décline selon trois modes qui doivent se développer parallèlement :

. La mise en oeuvre de systèmes informatiques locaux de gestion intégrée de l'ensemble des fonctions documentaires (acquisition, catalogage, prêt d'ouvrages, etc...). Si la quasi-totalité des bibliothèques sont aujourd'hui informatisées, la moitié d'entre elles seulement disposent de systèmes de nouvelle génération, ouverts à la communication avec l'extérieur et performants. Il convient d'inciter le Ministère à poursuivre cette implantation, en particulier à travers les contrats d'établissement.

. La mise en oeuvre d'une nouvelle génération d'outils collectifs nationaux, permettant le signalement et la fourniture à distance de documents sur tous supports. Aux catalogues collectifs actuels et au système de prêt entre bibliothèques existant qui sont, les uns et les autres, marqués par leur non-communicabilité et leur obsolescence - hétérogénéité des catalogues, absence de continuité entre le signalement d'un document et sa fourniture, redondance des outils (trois catalogues collectifs d'ouvrages), non évolutivité des systèmes informatiques existants - doit se substituer un dispositif moderne, ouvert sur l'Europe et le monde, et répondant aux normes de communication en vigueur.

. Le développement de l'accès aux ressources électroniques. L'émergence des documents électroniques de tous statuts (littérature grise, édition commerciale), aux contenus les plus divers (données bibliographiques, revues de sommaires, revues électroniques) et diffusés sur CD-Rom ou par des serveurs sur les "réseaux", constitue non seulement un phénomène que l'on ne peut ignorer, mais surtout une chance à saisir par les richesses documentaires qu'elle recèle et la souplesse d'utilisation qu'elle permet.

. Certaines bibliothèques universitaires, soucieuses du travail des étudiants, ont prévu - et toutes devraient prévoir - des salles réservées aux premiers cycles, avec des ouvrages de base en libre accès. Des séances d'initiation à la documentation devraient également être envisagées au bénéfice des nouveaux arrivants.

Développer la formation à l'usage de la documentation.

Force est de constater que la proportion des usagers autonomes est faible, que leur diversité est grande et leur curiosité inégale. Il est nécessaire de les former aux méthodes de la recherche documentaire de façon à leur permettre d'accéder aux ressources qui leur sont affectées et de leur fournir des repères exigés par une "société de l'information". La bibliothèque doit en effet constituer au sein de l'université le lieu privilégié d'appropriation des nouvelles technologies de l'information et contribuer au développement de leur usage comme outils de recherche et de formation. Celle-ci concourt de façon éminente à l'acquisition de méthodes de travail par les étudiants et à leur réussite. Elle devrait pouvoir se situer dans la continuité de formations dispensées dès l'enseignement secondaire, lorsqu'elle existe, et être davantage présente :

- dans les cursus de l'enseignement supérieur, du 1er cycle aux écoles doctorales ;
- à travers des actions de tutorat documentaire, confiées à des étudiants avancés.

Engager une politique du personnel appropriée, notamment en direction de l'encadrement supérieur des bibliothèques. La réforme de l'Ecole nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques (ENSSIB) devra être poursuivie et amplifiée, de façon à couvrir l'ensemble des champs de compétences attendues des conservateurs, à la fois dans les domaines scientifiques, de l'ingénierie documentaire et administratifs.

Par ailleurs, des mesures propres à favoriser une plus grande mobilité de ces agents et la mise en oeuvre de passerelles avec les corps correspondants d'enseignants-chercheurs mériteraient d'être examinées.

Ne pas créer d'université nouvelle sans implantation prioritaire d'une bibliothèque moderne.

Une seule des universités nouvelles récemment créées a fait une place sérieusement réfléchie à sa bibliothèque. Etudiants et universitaires risquent ainsi d'être privés pendant longtemps de vrai moyen d'accès à une vraie documentation scientifique. Rappelons que, dès 1989, le Rapport Miquel indiquait qu'en Allemagne aucune université ne pouvait être créée sans disposer d'une collection minimale de 200 000 volumes.

4 - Des champs de réflexion

La valorisation de la recherche

La "valorisation de la recherche" au sens de "donner une valeur au produit, au procédé, à l'outil, à l'appareil, résultats d'une démarche de réflexion, de recherche, d'expérimentation, de production, puis de l'étape de l'échange ou de la vente", est aussi ancienne que les temps des premières découvertes effectuées par l'homme.

Depuis plusieurs siècles déjà, dans de nombreuses disciplines, l'enseignement supérieur, à travers universités et écoles, a accompli de manière ponctuelle et variée une tâche de valorisation. Cependant, c'est surtout dans les toutes dernières décennies que semblent se concrétiser le mieux, grâce à des lois successives, les conditions de réalisation de la mission de valorisation de l'Université.

La loi de 1982 inscrit la mission de valorisation dans les objectifs de la recherche publique :

- développement et progrès de la recherche dans tous les domaines de la connaissance ;
- valorisation des résultats de la recherche ;
- diffusion des connaissances scientifiques ;
- formation à la recherche et par la recherche.

La loi de 1984 ajoute les préoccupations que doit aussi intégrer la valorisation, entre autres : formation initiale et continue, coopération internationale. De plus, le partenariat socio-économique est annoncé. Les enseignements supérieurs sont organisés en liaison avec les milieux professionnels.

Le service public de l'enseignement supérieur s'attache à développer et à valoriser dans toutes les disciplines, et notamment dans les sciences humaines et sociales, la recherche fondamentale, la recherche appliquée et la technologie.

Le principe de l'évaluation est exprimé.

La loi de 1985 accentue l'élargissement de la mission de valorisation aux divers acteurs et disciplines :

- mieux valoriser les résultats de la recherche industrielle ;
- insérer les Sciences de l'homme et de la société dans l'ensemble des recherches sur les entreprises ;

- impliquer l'ensemble des acteurs de l'entreprise dans l'accroissement de l'effort de recherche-développement .

Enfin, *la loi de 1996* traite de la mise en place des fonds communs de placement innovation (FCPI) et de l'intéressement des acteurs de la valorisation, en particulier celui des fonctionnaires et agents de l'Etat et de ses établissements publics, auteurs d'une invention.

Ce court récapitulatif permet de voir l'évolution de l'importance accordée, par les pouvoirs publics, à la mission de valorisation. Il apparaît alors que devoir et vouloir mieux l'appréhender imposent en préalable d'en trouver la meilleure définition.

En termes relativement concentrés, on pourrait dire que : "la valorisation correspond à l'accroissement des connaissances en vue de les rendre marchandes".

Dans un sens plus large et plus explicite, on peut dire aussi que la valorisation de la recherche dans les établissements publics et d'enseignement supérieur concerne un transfert à double courant des établissements supérieurs de recherche avec leurs compétences scientifiques et techniques, les avancées de leur savoir, vers le monde socio-économique, c'est-à-dire en particulier les entreprises avec leurs exigences économiques de production et de vente et les problèmes incessants qui s'y rapportent de manière vitale : améliorer, innover. Cela entraîne la nécessité d'interfaces pour associer les courants réciproques nécessaires à la meilleure émergence des problèmes et à leur résolution, d'où la construction des partenariats socio-économiques les mieux ciblés et les plus efficaces possibles.

Ce domaine des structures d'interface, qui bénéficie déjà d'un certain passé, se révèle multiple, complexe et d'efficacité variable. Il apparaît bien souvent mal coordonné dans certains secteurs disciplinaires, insuffisamment développé et, dans plusieurs situations, probablement beaucoup trop éclaté. Il peut être :

- local : Service de formation continue, Service des relations industrielles, filiales,
- régional : ADER, ARIST, CRIT, CRT, CTI, CTP, DRIRE,⁽¹⁾
- inter-régional : réseaux régionaux de transferts technologiques,
- national : ANVAR, ANVIE, CRIE⁽¹⁾, réseau CURIE,
- entré dans les préoccupations européennes vis-à-vis du développement de la recherche scientifique et des technologies : PCRD⁽¹⁾.

Le CNE a pu constater, lors de ses évaluations, que les universités et les écoles sont déjà engagées de manière plus ou moins forte dans la valorisation.

De grandes questions apparaissent :

- Quelles sont les meilleures interfaces à mettre en jeu et comment les coordonner au mieux dans un souci d'efficacité ?
- Quels sont les véritables indicateurs de l'activité de valorisation ?
- Où et comment s'exprime l'activité de valorisation ?

(1) ADER : Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche
ANVAR : Agence nationale pour la valorisation de la recherche
ANVIE : Association nationale pour la valorisation interdisciplinaire des sciences de l'homme et de la société auprès des entreprises
ARIST : Agence régionale d'information scientifique et technique
CRIE : Consortium de recherche et d'innovation pour l'entreprise
CRIT : Centre régional d'innovation et de transferts technologiques
CRT : Centre de ressources technologiques
CTI : Centre technique industriel
CTP : Centre technique professionnel
DRIRE : Direction régionale de l'industrie, de la recherche et de l'environnement
PCRD : Programme-cadre de recherche et de développement

Afin d'avoir une vue globale, le CNE se devait de par ses missions les plus fondamentales, mais aussi de par sa longue expérience d'évaluation des établissements de l'enseignement supérieur, d'entreprendre l'évaluation de la valorisation de la recherche en tant qu'évaluation transversale.

C'est ainsi qu'au début de l'année 1997, il a procédé à des auditions de personnalités compétentes (CPU, ANVAR, CNRS, INSERM, ...)⁽¹⁾ afin d'aboutir à une doctrine assurant la réflexion sur ce sujet délicat.

L'évaluation transversale proprement dite sera entreprise à l'issue de cette phase préparatoire. Elle portera sur un échantillon représentatif de secteurs disciplinaires et d'établissements.

La technologie

Chacun reconnaît qu'il n'y aura pas de grand pays en tête de la compétition économique sans développement d'une recherche qui se rapporte aux grands domaines technologiques d'actualité et des formations qui leur sont liées.

La définition la plus simple que l'on puisse donner du technologique, empruntée au Larousse, est : "Etude des outils, des procédés et des méthodes employées dans les diverses branches de l'industrie". Même en restant dans ce cadre étroit, il apparaît clairement aujourd'hui qu'outils, procédés, méthodes concernent un milieu plus large que celui de l'entreprise et ouvrent des domaines nombreux et variés tels, par exemple, que la gestion ou la communication... C'est dire que la technologie ne concerne pas seulement les sciences dites dures, mais aussi les sciences humaines et sociales et donc, par voie de conséquence, les secteurs secondaire et tertiaire de l'économie.

En ce qui concerne la part de la France dans le concert européen, sans être négligeable, elle n'est pas à la hauteur des légitimes ambitions qu'elle peut avoir. Cela relève de la part trop faible donnée à la technologie, aussi bien en matière de formation que de recherche.

Il faut être conscient qu'il n'est pas de recherche technologique sans recherche fondamentale de haut niveau, et que la synergie entre elles doit être constante et forte.

Même s'il faut savoir distinguer les objectifs des uns et des autres, on peut avancer que les grands secteurs de recherche fondamentale sont fortement liés aux principaux domaines technologiques clés. Il en est ainsi, par exemple, des sept secteurs multidisciplinaires prioritaires récemment définis par le Comité Interministériel de la Recherche Scientifique et Technique : industries agro-alimentaires ; transports terrestres et aéronautiques ; industrie électronique ; chimie de formulation ; recherche médicale ; recherche dans les domaines liés à l'environnement et au cadre de vie ; recherches technologiques de base en recherche et innovation pour l'entreprise.

Enfin, la formation ne doit pas être conçue ni apparaître comme étant "restreinte" à la technologie, et donc a priori dévaluée dans les esprits quant à son niveau.

Les formations existantes

En matière de formations professionnalisées, souvent confondues avec les formations technologiques, le dispositif existant est extrêmement diversifié.

Les filières courtes regroupent les sections de techniciens supérieurs implantées dans les lycées, les instituts universitaires de technologie (composantes des universités) et les filières technologies de 1er cycle des universités (DEUG TI ou DEUST).

(1) CPU : Conférence des présidents d'université
CNRS : Centre national de la recherche scientifique
INSERM : Institut national de la santé et de la recherche médicale

Les filières longues sont encore plus diversifiées : instituts universitaires professionnalisés, maîtrises de sciences et techniques, maîtrises des sciences de gestion, maîtrises de technologie industrielle, écoles d'ingénieurs (grandes écoles, universités technologiques, instituts nationaux polytechniques, instituts nationaux des sciences appliquées, écoles universitaires), diplômes d'études supérieures spécialisées, formations doctorales. Pour ces filières, l'ensemble des formations est soutenue au moins partiellement par des laboratoires ou des centres de recherche en technologie.

La part des étudiants qui choisissent ces formations est encore faible (20% contre 35% en Allemagne) malgré un accroissement d'étudiants inscrits dans ces filières plus important au cours des dix dernières années que dans les filières de formation générale comme l'atteste le tableau ci-après.

Evolution du nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur entre 1985 et 1995

	1985	1995	Evolution
Universités	960 084	1 463 371	+ 52,4%
dont écoles d'ingénieurs dépendant des universités	12 424	24 186	+ 94,7%
Instituts universitaires de technologie	61 905	102 897	+ 66,2%
Sections de techniciens supérieurs	117 766	225 233	+ 91,3%
Classes préparatoires aux grandes écoles	47 334	76 030	+ 60,6%
Préparations intégrées	2 790	2 209	- 20,8%
Ecoles d'ingénieurs indépendantes des universités	32 941	51 454	+ 56,2%

Construire une véritable voie technologique universitaire

La question essentielle qui se pose est de savoir comment offrir aux étudiants une formation incluant la technologie, susceptible de les attirer et de répondre ainsi aux besoins de la nation à une époque plus que jamais dominée par les avancées scientifiques et techniques.

La réponse n'est pas simple. On peut néanmoins penser qu'elle doit inclure deux concepts importants :

- des parcours de formation clairs qui, s'ils peuvent être pluralistes, doivent permettre des "entrées" et des "sorties" à tous les niveaux et offrir des possibilités de passerelles ;
- une formation qui prenne en compte l'aspect technologique sans oublier la nécessité de l'aspect fondamental, fondée sur une recherche finalisée qui doit être en synergie constante et forte avec une recherche de base.

Mais avant toute chose, une réflexion sur le potentiel existant est nécessaire. Elle peut s'appuyer sur les travaux d'évaluation que le Comité a conduits depuis onze ans. Elle doit aussi prendre en compte les évolutions récentes intervenues dans les établissements, ce que le Comité s'applique à faire en procédant à un retour dans certains d'entre eux, tels que l'Université technologique de Compiègne, l'Institut polytechnique de Sévenans, l'Institut national des sciences appliquées de Rouen, l'Institut des sciences de la matière et du rayonnement de Caen.

C'est à partir de cette analyse que le Comité pourra conduire une réflexion transversale sur les formations technologiques longues. Celle-ci devrait aider à la définition des meilleures conditions d'émergence d'une véritable voie universitaire dont la création est attendue par les acteurs du système universitaire et du système économique.

La vulgarisation du savoir

Le Muséum national d'histoire naturelle

Le Comité national d'évaluation avait procédé en 1995-1996 à l'évaluation du Muséum national d'histoire naturelle. Il avait, dans ses recommandations, insisté sur les missions essentielles du Muséum :

- la recherche ;
- l'enseignement ;
- la sauvegarde et la conservation des collections du patrimoine national ;
- la diffusion des connaissances auprès de tous les publics.

Le Comité a rappelé ces différentes missions, s'agissant aussi bien du Muséum dans son ensemble que du Musée de l'Homme en particulier. Cela étant, la fonction de "vulgarisation" du Muséum est à mener en liaison avec l'ensemble du dispositif d'enseignement et doit dépasser le cadre d'actions prestigieuses, mais ponctuelles.

A cet effet, les expositions constituent un instrument incomparable de diffusion des connaissances, qui correspond à une forte demande du public.

Les actions de muséologie et de diffusion des connaissances doivent être encouragées et multipliées.

Dans ces conditions, et de façon plus globale, *le Comité national d'évaluation s'est interrogé sur le fonctionnement de la tutelle et a souhaité que les responsabilités qui doivent être prises en ce domaine le soient, qu'il s'agisse du rappel de l'objectif - la nécessaire politique de vulgarisation scientifique qui incombe aux pouvoirs publics - ou des moyens indispensables, lesquels ne sont pas de même nature que ceux de la recherche, et ne devraient pas être confondus.*

Dans cet esprit, le Comité a également entrepris l'évaluation du Palais de la Découverte.

Le Palais de la Découverte

Le Grand Palais fut construit en 1897 à l'occasion de l'exposition "Arts et techniques dans la vie moderne". Le Palais de la Découverte fut créé en 1937, au sein du Grand Palais, à l'occasion de l'Exposition universelle, sur une idée de Jean Perrin "rendre manifeste la part que la science a prise dans la création de notre civilisation et faire comprendre que nous ne pouvons espérer rien de nouveau dans notre société que par la recherche et la découverte". Depuis cette date le Palais de la Découverte occupe 13 000 m² de l'aile ouest du Grand Palais. Vivant aujourd'hui sous la tutelle de l'Education nationale, et sous la menace d'une délocalisation souhaitée par le ministère de la Culture, le Palais de la Découverte a accompli la mission voulue par Jean Perrin : essentiellement pédagogique, par la démonstration concrète des phénomènes expérimentaux aboutissant à la découverte, à l'aide d'exposés.

Depuis ces dernières années certaines réflexions sont venues mettre en cause sinon l'existence du Palais de la Découverte et la mission qui lui a été dévolue, mais sa localisation au sein du Grand Palais et l'expression même de sa mission pédagogique. Depuis longtemps le plus délaissé des grands musées scientifiques, malgré un fugitif espoir de réhabilitation à l'occasion des grands travaux, le Palais de la Découverte s'est vu progressivement aux prises avec de multiples problèmes patrimoniaux ou de gestion, dans l'indifférence de son ministère de tutelle, l'Education nationale. Chacun convient aujourd'hui que des décisions s'imposent, décisions patrimoniales, décisions de gestion multiples, si l'on veut pérenniser cette mission de divulgation scientifique : la direction du Palais de la Découverte, la direction responsable au sein du ministère de l'Education nationale, enfin la réactualisation actuelle des musées

parisiens poussent à une évaluation de la situation actuelle du Palais de la Découverte ; le Comité national d'évaluation a entrepris de la mener.

Sans pouvoir transcrire dès maintenant les différents éléments de cette évaluation, il semble bien que trois points principaux la fixeront.

La situation patrimoniale d'abord : le risque de délocalisation du Palais de la Découverte a déjà fait couler beaucoup d'encre. Ce risque, qui pèse sur le Palais de la Découverte depuis de nombreuses années, est pour beaucoup dans "l'attentisme" de sa gestion et, avant toute décision politique, il apparaît indispensable de mesurer l'impact qu'aurait pour la science en général, l'exclusion de celle-ci du cadre de la culture.

La gestion intérieure du Palais de la Découverte semble devoir être entièrement revue : gestion financière, gestion des personnels, gestion pédagogique aussi tout en gardant à l'esprit la difficulté de l'expression d'un système scientifique informel.

Enfin, *il semble indispensable que les responsables scientifiques* du Palais de la Découverte *s'attachent à obtenir une véritable valorisation universitaire et fassent partager*, sur les plans tant international que national, *leur savoir-faire pédagogique si spécifique* ; c'est sur l'ensemble de ces points que se poursuit l'actuelle évaluation du Comité national d'évaluation.

5 - Des domaines de formation et de recherche

Les magistères

La notion de magistère a été introduite, en 1985, dans un discours du ministre de l'Education nationale, et le concept développé dans une lettre d'appel d'offres émise par la Direction de l'enseignement supérieur.

L'objectif : satisfaire "les partenaires de l'éducation nationale, et particulièrement les milieux économiques, l'administration, notamment dans le domaine de l'activité internationale, les grands organismes de recherche" qui demandent "la création de formations de haut niveau destinées à pourvoir des emplois d'encadrement dans des secteurs encore mal servis par les filières universitaires traditionnelles".

Le public visé : "répondre aux souhaits d'étudiants très motivés, ayant déjà montré leur aptitude à un effort intellectuel constant, et désireux de recevoir des enseignements associant acquisitions fondamentales, connaissances scientifiques, applications professionnelles et initiation à la recherche".

Le cadre : un diplôme d'université pour favoriser l'esprit d'initiative et assurer une certaine diversité, mais une commission nationale d'accréditation (un peu comme une "appellation contrôlée") pour garantir une conformité aux exigences de qualité et d'originalité. Par contre, un contenu relativement libre, à organiser dans un cursus de 3 ans à partir de Bac + 2, le moteur d'évolution étant confié, comme dans les Ecoles d'ingénieurs, à une commission de perfectionnement largement ouverte, en principe, sur l'extérieur.

Le Comité National d'Evaluation s'est intéressé aux magistères dès le printemps 1994. Il a procédé à une enquête factuelle aussi complète que possible, malgré l'absence d'un recensement central. Comme il était trop lourd d'examiner en détail chaque magistère (il y en a plus de 60), l'évaluation complète a porté sur un échantillon, que l'on a voulu aussi large et aussi représentatif que possible. Le résultat de ces travaux a été consigné dans un rapport publié en décembre 1995. Ce qui suit se fonde sur cette étude.

On peut distinguer deux familles principales dans l'ensemble des magistères.

La première est dominée par la recherche, et intéresse toutes les disciplines dites dures, depuis les mathématiques jusqu'aux sciences de la terre. Le cursus est étroitement lié au cursus ordinaire, licence, maîtrise, et troisième cycle, et le supplément est constitué essentiellement de séjours plus ou moins longs en laboratoire. En général les diplômés s'orientent vers la préparation d'une thèse, bien que l'on constate pour certains d'entre eux, de très grande qualité, une évocation, en troisième année, vers les grandes écoles d'ingénieurs. Dans cette famille, il convient de distinguer les magistères des Ecoles Normales Supérieures (Paris et Lyon). Dans ce cas, le magistère est la scolarité normale pour les élèves, et par conséquent un élément fondamental dans l'organisation pédagogique de ces établissements, mais en association avec les universités locales. Une certaine proportion - croissante quand on va des mathématiques aux sciences de la terre, où elle devient majoritaire - d'étudiants non normaliens sont admis en parallèle, avec le souci, légitime, de garder une certaine homogénéité de niveau.

La deuxième famille, dominée par des soucis d'insertion directe des diplômés dans le monde économique (magistères dits professionnalisés), concerne des disciplines comme les sciences économiques, les sciences de gestion, les sciences juridiques, ou certains secteurs tertiaires comme l'aménagement et le tourisme. Les cursus se rapprochent quelquefois des cursus ordinaires, mais on note une très forte tendance à rechercher, quelquefois avec un réel bonheur, des créneaux particuliers, relativement étroits, par exemple "juriste d'affaires franco-allemand". Les stages se font, dans leur grande majorité, dans les milieux économiques.

Deux tiers environ des magistères actuellement existants ont été créés en 1985-1986, un autre tiers en 1987-1988. Depuis, quelques uns ont disparu, très peu ont été créés. Un rapport d'évaluation a été fait en 1988, en principe pour savoir si la formule devait être maintenue, mais ce rapport n'a pas été publié, et n'a pas eu de suites. La commission nationale d'accréditation a disparu, bien qu'en principe cette accréditation n'ait été donnée que pour trois ans. L'attitude du Ministère a varié, allant d'un bon soutien financier au début à une volonté d'ignorance, sinon d'hostilité, puis à une réintégration plus ou moins tacite dans les contrats quadriennaux. Sur le plan national, la seule cohérence rencontrée est celle assurée par une association des responsables de magistères, ou des associations régionales (Ile-de-France). Dans les universités, les magistères sont soit très fortement soutenus, soit plus ou moins tolérés.

Quelle que soit la catégorie, le Comité estime que les magistères sont dans l'ensemble des formations qui fonctionnent bien et qui atteignent, pour bon nombre d'entre elles, les objectifs qui leur avaient été assignés, en dispensant à des étudiants très sélectionnés un enseignement de grande qualité, et par conséquent il estime que *la formule mérite d'être maintenue et poursuivie*.

Malgré une attitude pour le moins incertaine des autorités de tutelle, ces formations n'ont pu subsister que par l'attachement des enseignants et surtout des étudiants. Dans un contexte général d'enseignement de masse et de nivellement, *il est heureux que certaines universités puissent ouvertement développer des filières sélectives d'excellence*.

Le Comité a néanmoins noté des problèmes :

- certains magistères ont des promotions beaucoup trop faibles, et certains critères de rentabilité ne peuvent être négligés ;
- les conseils de perfectionnement, qui devaient jouer un rôle essentiel dans l'adaptation des cursus aux objectifs poursuivis, ne fonctionnent pas toujours de manière satisfaisante ;

- quelle que soit la catégorie, il est hautement utile que les responsables du magistère, et les conseils de perfectionnement, soient correctement renseignés sur le devenir des diplômés ;

- le titre est très insuffisamment reconnu, sur le plan administratif, par les responsables économiques, ce qui a des conséquences regrettables sur le recrutement et sur la première entrée dans la vie active.

Il serait difficile de prôner une solution satisfaisante de tous ces problèmes tant que les magistères ne sont pas réintégrés dans la politique générale de l'enseignement supérieur - sinon administrativement, du moins politiquement. Pour corriger ces défauts, il est nécessaire de faire savoir que les efforts seront appréciés. Le titre est un label de qualité qu'on ne peut laisser à la merci de n'importe quelle dérive.

Il est par conséquent urgent que la commission d'accréditation reprenne un fonctionnement normal.

On ne peut admettre que la liste des magistères ait été close en 1988. On ne peut admettre que l'accréditation, donnée en principe pour trois ans, ait une durée indéterminée: certains magistères doivent disparaître. Il est nécessaire de *revenir à une normalité et à un fonctionnement réglementé de ces formations.*

Les IUFM

Le CNE a engagé en 1995 l'évaluation des IUFM avec, dans un premier temps, l'évaluation de trois instituts : ceux des académies de Caen, Grenoble et Lyon.

La décision qui a été prise par le Comité d'évaluer progressivement tous les IUFM trouve un écho très favorable auprès des Directeurs : l'évaluation est d'autant plus souhaitée qu'elle apparaît comme indissociable de la procédure de contractualisation entre le Ministère et les instituts, qui est actuellement mise en place parallèlement à la contractualisation de leurs universités de rattachement.

Le Comité s'est refusé à tirer des conclusions à partir des trois premières évaluations. Ce serait prématuré et contraire à la démarche adoptée : le Comité n'a pas voulu faire d'emblée un rapport général sur les IUFM mais a choisi de procéder d'abord à des évaluations d'établissements et, ensuite seulement, en s'appuyant sur ces études, d'avoir une réflexion générale sur les IUFM et, plus largement, sur la formation des enseignants en France.

En revanche, un bilan méthodologique a pu être fait, au terme de cette première expérience, avec le Bureau de la Conférence et les directeurs des trois instituts évalués. Il est apparu nécessaire de recentrer l'évaluation sur la finalité professionnelle des IUFM, et donc d'accorder une attention plus grande au plan de formation et à sa mise en oeuvre - cette dimension ayant été en partie éclipsée par les questions de gouvernement et de gestion.

Le cadre méthodologique des futures évaluations a été défini, toujours en concertation avec la Conférence des Directeurs. Il est présenté dans le bulletin n° 23 du CNE, *Références pour l'évaluation des IUFM*. Ce document situe les IUFM, leurs missions et les conditions de leur fonctionnement (cadre réglementaire, contexte national et contextes spécifiques, partenariats intrinsèques avec les universités et le terrain, plan de formation et projet d'établissement) et pose les grandes rubriques de l'évaluation, tant interne qu'externe :

"L'évaluation par le CNE a pour objet d'examiner comment les IUFM remplissent leurs missions de service public. Pour ce faire, elle s'attache tout particulièrement à voir quels sont les objectifs définis par chaque IUFM, quels sont les moyens qu'il a mis en place pour les réaliser et quels sont les résultats. Dans ces établissements à finalité professionnelle, l'évaluation s'intéresse en priorité au plan de formation et à sa mise en oeuvre, en tenant compte de la qualité des relations établies avec les partenaires.

Chaque évaluation, dans sa phase interne et externe, est organisée autour de grandes rubriques, qui sont développées dans le guide pour l'évaluation interne et les guides d'expertise.

Ce sont :

I - Les activités de l'Institut

Formation initiale et continue

Recherche

Autres activités

II - Les acteurs

Étudiants et stagiaires

Enseignants, formateurs associés et maîtres de stage

Personnels administratifs et techniques

III - Le fonctionnement de l'Institut

Organisation interne

Gouvernement

Gestion

Moyens d'accompagnement de la formation."

Le *guide pour l'évaluation interne* a été construit à partir du premier questionnaire et suivant ces *Références*. Il est consultable sur Internet. Les *guides d'expertise* sont en cours d'élaboration.

Deux nouvelles séries d'évaluation ont été lancées. La première comprend cinq IUFM : ceux des académies d'Amiens, Dijon, Lille, Reims et Rouen - en relation avec d'autres programmes du Comité (dans le cas de Lille, l'évaluation des universités nouvelles conduite en 1996 ; dans le cas de Rouen, d'Amiens et de Reims, la seconde évaluation des universités de la grande couronne parisienne). Commencées en février 1997, ces évaluations devraient s'achever au printemps 1998. La seconde série comporte aussi cinq IUFM : ceux des académies de Paris, Créteil, Versailles, Orléans - Tours et Besançon, ainsi que l'ENFA de Toulouse (Ecole Nationale de Formation Agronomique), dont la mission centrale est la formation professionnelle de tous les enseignants de l'enseignement technique agricole public. Commencant à l'automne 1997, ces évaluations devraient s'achever fin 1998.

Le troisième cycle de médecine générale

L'évaluation du 3ème cycle de médecine générale s'inscrit dans les évaluations transversales que le CNE conduit parallèlement aux évaluations d'institutions. Mais, alors que les évaluations de l'Odontologie (dont le rapport a été publié en 1994) et de la Pharmacie (qui est en cours) portent sur des disciplines dans leur globalité (recherche et enseignement), cette évaluation-ci se concentre sur un seul cursus, celui du 3ème cycle de Médecine générale ou résidanat**.

** Rappelons qu'actuellement, au niveau du 3ème cycle, les étudiants en médecine effectuent soit le résidanat de médecine générale, soit (sur concours) l'internat de spécialité

Le Comité a choisi de s'intéresser au 3ème cycle de médecine générale en raison de l'accord qui se dégage actuellement sur l'intérêt de ce domaine, pour divers motifs :

- le médecin généraliste ou de famille offre des prestations de proximité sur l'état de santé global d'un individu pris dans son environnement ;
- il est bien placé pour orienter vers un spécialiste ou une hospitalisation pour une phase difficile d'une maladie ;
- il est à même de suivre régulièrement un patient pour les phases chroniques ;
- il délivre des soins "primaires" dans les nombreux cas d'incidents de santé sans répercussion grave et peut contribuer de manière importante à la résolution de problèmes psychologiques ;
- il doit être un artisan efficace à l'échelon individuel des campagnes de Santé publique lancées par les instances nationales ou régionales ;
- il est reconnu par les pouvoirs publics comme un allié efficace dans la maîtrise des dépenses de santé en pratiquant une médecine "sobrie", même si l'on admet que ses interventions sous tous les aspects méritent d'être justement rétribuées.

Parallèlement à la réforme du système de santé qui a été engagée ces dernières années, d'importantes réformes sont en cours ou à l'étude dans le domaine des études médicales. Le Comité a été entendu par les deux parlementaires, les professeurs Mattei et Etienne, qui avaient été chargés par le Ministre de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, le Ministre du Travail et des Affaires sociales et le Secrétaire d'Etat à la Santé et la Sécurité sociale, "d'établir un diagnostic sur l'état des études médicales" dans l'optique de "préparer, dans les meilleures conditions d'acceptabilité pour tous, une réforme qui permette de répondre aux enjeux des années à venir", concernant notamment "les modalités du recrutement des médecins et la qualité de leur formation".

Au travers des évaluations d'universités, qui englobent les UFR de médecine, le Comité a pu relever les dysfonctionnements du PCÉM1, les problèmes posés par le concours de l'internat, les différences majeures qui apparaissent d'un site à l'autre dans le traitement du 3ème cycle de médecine générale ; il s'est interrogé sur l'existence de plusieurs UFR de médecine au sein d'une même université et rappelé que les universités doivent tenir vraiment leur place dans la formation continue, désormais obligatoire. L'évaluation du 3ème cycle de médecine générale permettra de connaître beaucoup plus précisément la situation actuelle dans chaque université.

En préparant cette évaluation, avec le soutien d'un petit groupe de travail, le Comité a pris connaissance des nombreuses enquêtes et études dont le 3ème cycle de médecine générale a fait l'objet ces dernières années, et il a également procédé à de nombreuses auditions.

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

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

L'évaluation du 3ème cycle de médecine générale, comme toutes les évaluations conduites par le CNE, va se dérouler en deux phases, interne (de juin 1997 à la mi-septembre 1997) puis externe (de l'automne 1997 au printemps 1998).

. La phase interne consiste, pour les UFR de médecine, à préparer un rapport d'évaluation interne, en s'appuyant sur un guide spécifique, préparé par le groupe de travail du CNE, à

partir des auditions et des questionnaires d'enquête disponibles (en particulier, ceux du rapport Beylot, du rapport Lachaux, de l'AUFEMO et du CNGE)⁽¹⁾.

. L'évaluation externe s'appuiera sur les rapports d'évaluation interne, analysés par le CNE et ses experts. Des visites d'expertise seront effectuées dans un certain nombre d'établissements, le choix étant fait par le Comité en fonction de cette analyse. Le rapport final d'évaluation, publié sous la seule responsabilité du Comité, sera préparé à partir de trois sources principales : les rapports d'évaluation interne, les rapports confidentiels des experts et les auditions organisées par le CNE.

La pharmacie

Le CNE a inscrit à son programme de travail l'évaluation transversale de la pharmacie. Certes, au travers des évaluations des universités, le Comité avait examiné, sur une période de 10 années, les 24 facultés de pharmacie françaises. A l'évidence, et outre que les approches n'étaient pas homogènes, de nombreuses modifications se sont fait jour ;

Pourquoi évaluer la pharmacie ?

La particularité de la pharmacie est d'être une formation universitaire conduisant à plusieurs types d'exercice professionnel bien définis. Cette formation universitaire, exigeante, se doit d'être aussi une formation professionnelle.

Dès lors, plusieurs questions se posent :

- Quelle est l'originalité intrinsèque et relative de cette formation, encadrée par de multiples textes réglementaires ?

- En quoi cette formation est-elle spécifique ? Existe-t-il des disciplines spécifiquement pharmaceutiques ? Ne faut-il pas chercher cette spécificité dans la culture d'un savoir interdisciplinaire, reposant sur des interfaces fondamentales, telle que l'interface chimie-biologie ? L'acquisition des connaissances est centrée sur le médicament (synthèse-structure, propriétés pharmaceutiques, effets thérapeutiques et secondaires, mécanismes d'action cellulaires et moléculaires). Mais le pharmacien est aussi un acteur essentiel de la santé publique, et l'on ne peut négliger les aspects juridiques et éthiques de son exercice professionnel dans la délivrance du médicament ou des produits apparentés (vaccins, produits sanguins, hormones) - donc dans sa formation.

- La formation des pharmaciens conduit à des métiers différents : l'officine pour 80 % d'entre eux, mais aussi la pharmacie industrielle, et, à travers l'internat, aux laboratoires de biologie médicale. Comment se fait, au travers du cursus, la spécialisation vers ces différentes orientations ?

- Comment se fait, tout au long de la carrière professionnelle, l'actualisation des connaissances, rendue indispensable par l'évolution très rapide des champs scientifiques et des pratiques technologiques, formation continue désormais imposée par les directives européennes ?

- Quelle est l'articulation formation-recherche ou plutôt, comment les développements d'une recherche multi-disciplinaire irriguent-ils l'évolution des enseignements dispensés par les facultés de pharmacie françaises ? Comment se développent les formations et la recherche liées aux nouvelles technologies telles que le génie des procédés ou la thérapie génique, ou aux nouvelles approches telles que l'analyse de la structure tridimensionnelle des biomacromolécules ?

(1) CNGE : Collège national des généralistes enseignants

Enfin, il convient de replacer dans une perspective au moins européenne le "modèle" de formation à la française, alors que des directives européennes sont élaborées afin de favoriser la libre circulation des diplômés.

Comment évaluer la pharmacie ?

Le Comité national d'évaluation a élaboré une méthodologie particulière pour aborder ce champ à la fois complexe et étendu.

Il a procédé en 3 phases :

- d'octobre 1996 à janvier 1997, les 24 facultés de pharmacie françaises ont répondu à une enquête assez lourde du Comité, décrivant leurs activités de formation initiale et continue, leur public, leurs pratiques pédagogiques, les laboratoires de recherche ;

- de janvier à mai 1997, le Comité s'est entouré d'un Comité de pilotage composé de professeurs étrangers, de directeurs de recherche (INSERM, CNRS et groupes industriels) et de praticiens ; ce groupe de pilotage a établi une grille d'évaluation, dégageant un certain nombre de questions sur des points précis et des critères, afin de guider les experts sur le terrain, et de procéder à une approche comparative dans l'analyse des différentes facultés ; un échantillon de 8 d'entre elles a été retenu pour être l'objet d'une évaluation approfondie sur le terrain par des équipes d'experts désignés à cette fin ; ces experts sont des professeurs étrangers, des directeurs de recherche-développement et des pharmaciens en exercice ;

- de mai à septembre 1997, les missions d'expertise et diverses réunions de synthèse conduiront à l'élaboration d'un rapport présentant l'état de la formation des pharmaciens en France, et analysant plus précisément un certain nombre de points, considérés comme essentiels dans les 8 facultés visitées.

Parallèlement, le Comité a rencontré des représentants de la Conférence des doyens, de l'Ordre des pharmaciens, de l'Académie de pharmacie, de l'Agence du médicament, des syndicats professionnels.

Le Comité entend poursuivre ses auditions afin de s'assurer du meilleur éclairage sur l'activité des sciences pharmaceutiques, la qualité des formations et de la recherche, les problématiques actuelles.

Le rapport devra être publié à la fin de l'année 1997.

6 - Le programme Méditerranée du Comité

. L'objectif général du programme Méditerranée est d'évaluer l'ensemble des "écoles" et instituts français à caractère scientifique établis dans les pays du pourtour méditerranéen.

Les grands établissements concernés par ce programme d'évaluations menées en parallèle sont les suivants :

- *en Méditerranée occidentale* : l'École française d'Athènes, l'École française de Rome et la Casa de Velázquez à Madrid ; l'évaluation a été engagée.

- *en Méditerranée orientale*, où l'on peut citer l'Institut français d'archéologie du Proche-Orient (IFAPO) à Beyrouth, Damas et Amman, l'Institut français d'archéologie orientale (IFAO) du Caire et l'Institut français d'Istanbul. Les premiers contacts vont être pris.

Cette simple énumération suffit à montrer qu'il s'agit d'établissements de taille et de nature très différentes.

Pour plusieurs d'entre eux, comme l'Institut français du Caire et les Écoles françaises d'Athènes et de Rome, il s'agit de centres de recherche de fondation ancienne (1846 pour Athènes, 1873 pour Rome, 1880 pour le Caire, 1920 pour Madrid) riches non seulement d'un passé prestigieux mais d'une remarquable présence actuelle dans le champ de la recherche internationale grâce à la fois à la richesse de leurs fonds documentaires, à l'activité de leurs personnels et à la qualité de leurs publications.

. Une telle évaluation en série cohérente, il faut le noter d'emblée, n'a jamais été faite jusqu'à présent, ni par le CNE ni par aucun autre organisme. On entend donc :

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

- exprimer s'il y a lieu *des recommandations* destinées à promouvoir entre eux une meilleure coordination de leurs activités respectives et une articulation plus satisfaisante de ces activités avec celles des centres de recherches qui existent au sein de plusieurs grandes universités françaises dans le domaine des études méditerranéennes.

. Compte tenu des traditions originales et de la diversité des domaines de spécialisations couverts par chacun de ces établissements, il est apparu qu'*une première phase d'évaluation* devait être conduite institution par institution - voire site par site dans le cas de l'IFAPO. Il va néanmoins de soi que si, dans cette première phase, il convenait de se garder de toute évaluation comparative, *le questionnaire de base* concernant chaque établissement avait intérêt à se conformer à une grille relativement homogène. Dans chaque cas, l'évaluation portera ainsi, avec les priorités et les nuances qui s'imposent, sur les points suivants :

- structure interne de l'établissement (sources de financement, modes de gestion, organisation interne et circuits de décision, etc.) ;

- mode de recrutement du personnel scientifique en activité dans l'établissement (cadres, membres titulaires, pensionnaires et boursiers, -français et étrangers-, professeurs associés s'il y a lieu, etc.) ;

- on insistera plus spécialement sur les points a priori critiques que sont :

- les concours et les modalités variées de recrutement des membres de ces grandes écoles,

- la durée de leur séjour,

- leurs obligations statutaires durant ce séjour,

- leurs conditions concrètes de retour et de réinsertion professionnelle en France (université, CNRS, autres débouchés),

- le statut et les problèmes spécifiques posés par la présence d'un personnel administratif et technique de statut local,

- la conservation et la gestion des fonds documentaires (bibliothèques, archives de fouilles, photothèques, etc.).

. Dans tous les cas, il conviendra aussi d'évaluer la qualité des relations - contractuelles ou informelles - que chaque établissement a su nouer avec les pays d'accueil où s'exerce son activité de recherche. On ne peut plus aujourd'hui, sauf cas d'exception à mieux identifier, concevoir le développement des programmes archéologiques ou d'enquêtes historiques en dehors d'*un contexte de partenariat* avec les organismes de recherche nationaux des pays hôtes. Ceci est particulièrement net dans le cas des pays de la Communauté européenne (Espagne, Italie, Grèce). Il serait en effet nécessaire d'assurer *une présence française plus*

active au sein de plusieurs grands programmes européens à financement communautaire qui concernent au premier chef des thèmes de recherche relevant du domaine ordinaire de compétence de nos grandes écoles en Méditerranée.

Un problème connexe également digne d'examen, est constitué par la nature et la qualité des liens existants entre nos grands établissements et les autres instituts étrangers actifs dans ces mêmes pays (principalement anglais, allemands et américains).

. Nos grands établissements dans le monde méditerranéen ont tous, par tradition, une vocation prioritaire à la recherche dans les domaines archéologiques et historiques au sens large. Sans préconiser de profonds changements d'orientation, notre évaluation devra cependant examiner de près la pertinence de recommandations visant à développer, au moins dans certains cas, une meilleure prise en compte de disciplines actuellement absentes ou presque de leur champ d'activité comme la géographie, l'économie, le droit comparé, l'anthropologie, les sciences sociales en général. Au prix, parfois, de quelques réajustements dans les modes de recrutements des membres scientifiques des grands établissements, ces orientations seraient peut-être susceptibles de diversifier notre présence culturelle dans les pays hôtes et d'y améliorer la qualité de nos partenariats avec les universités et organismes de recherche locaux.

. Un dernier grand problème qui, dans une large mesure, commande et justifie cette évaluation en série est celui des rapports entre nos grands établissements en place dans les pays méditerranéens et nos instituts de recherche universitaires français spécialisés dans ces mêmes problèmes.

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

ANNEXE I :
LE FONCTIONNEMENT DU COMITÉ

Annexe I : Le fonctionnement du Comité

1 - Les crédits du Comité national d'évaluation

L'évolution du budget du Comité national d'évaluation (chapitre 37-94) a été la suivante sur 4 ans :

Recettes (1994-1997)

	1994	1995	% 95/94	1996	% 96/95	1997*	% 97/96	% 97/94
Services votés	4 616 066	4 076 909	-11,68%	3 750 756	-8%	3 750 756	=	-18,75%
- suppressions	- 369 285	- 400 000		- 261 791				
Budget initial	4 246 781	3 676 909	-13,42%	3 488 965	-5,11%	3 750 756	+ 7,5%	-11,68%
§ 10 : rémunérations	1 995 000	1 658 000	-16,89%	1 730 000	+4,34%	1 970 000	+ 13,87%	-1,25%
§ 20 : fonctionnement	1 871 781	1 658 909	-11,37%	1 578 965	-4,82%	1 600 756	+ 1,38%	-14,48%
§ 30 : immobilisations	380 000	380 000	- 5,26%	180 000	-52,63%	180 000	=	- 52,63%

* prévisionnel

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

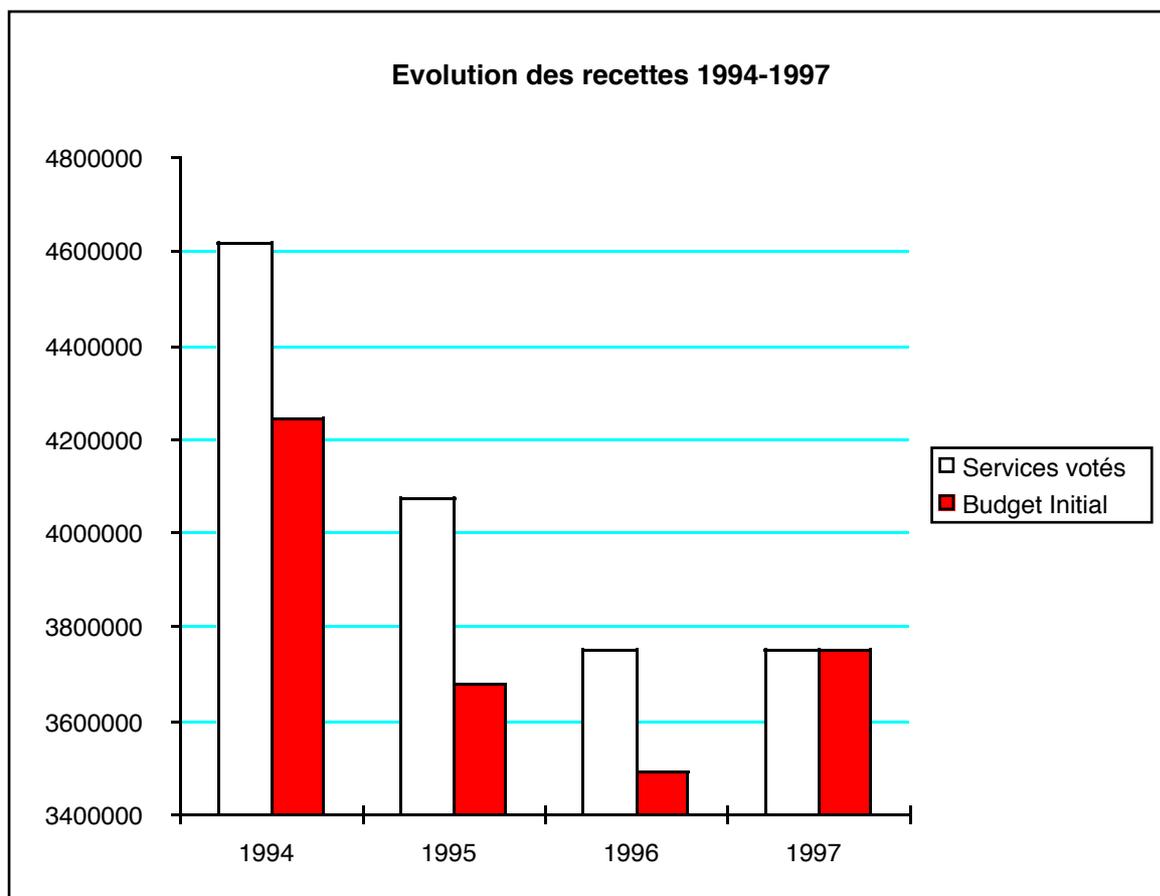
De plus, depuis 1993, les crédits réels (*budget initial*) sont largement inférieurs aux services votés, car ils sont affectés par des mesures dites "de gel", en fait de suppression des crédits :

- une diminution de 8 % en 1994, soit - **369 285 francs** ;
- une diminution de près de 10 % en 1995, soit - **400 000 francs** ;

En 1996, le Comité a été finalement dispensé de ces mesures mais il a subi le contrecoup d'un non report de crédits 1995 pour un montant de 261 791 francs, soit une réduction de 7% des services votés.

Le budget initial de 1997 est supérieur à celui de 1996, mais en baisse par rapport aux années 1992-1994 (-11,68%).

Cette réduction a été, dans le budget prévisionnel, essentiellement répercutée sur le budget d'immobilisations (- 52,63% par rapport à 1994).



Dépenses 1994-1997 (comptes financiers)

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

	1994	1995	% 95/94	1996	% 96/95	1997*	% 97/96	% 97/94
Budget initial	4 246 781	3 676 909	-13,41%	3 488 965	-5,11%	3 750 756	+7,5%	-11,68%
+ reports	+ 28 920							
Total (1)	4 275 701	3 676 909	-14,00%	3 488 965	-5,11%	3 750 756	+7,5%	-12,28%
& 10 : Rémunérations	2 107 442	1 595 785,5	-24,28%	1 833 910,52	+14,92%	1 970 000	+7,42%	-6,52%
& 20 : Fonctionnement	1 659 285	1 439 578,7	-13,24%	1 442 992,44	+0,24%	1 600 756	+10,9%	-3,53%
& 30 : Immobilisations	508 974	641 544,8	+26,05%	212 039,35	-66,95%	180 000	-15,11%	-64,63%

* prévisionnel

On constate donc, s'agissant des dépenses réelles, que les années 95/96 marquent un net repli par rapport à 1994.

La baisse des recettes des années 1995-1996 a été répercutée sur les postes "rémunérations" et "fonctionnement" en 1995 (ralentissement de l'activité consécutif au retard intervenu dans la nomination des nouveaux membres du Comité) ; en 1996, les dépenses de fonctionnement ont été maintenues à leur niveau (faible) de 1995 mais les immobilisations ont été fortement réduites (- 66,95%).

(1) Pour information, crédits à reporter : 0,03 F en 1995 ; 22,69 F en 1996.

L'année 1997 (année normale de fonctionnement si aucun retard n'intervient dans la nomination des nouveaux membres du Comité) devrait se traduire par un retour du niveau des dépenses de fonctionnement à celui de 1994 (dû essentiellement à la hausse du poste publications, directement lié à l'activité du Comité), mais baisse de recettes oblige, le poste immobilisations devrait se situer à son niveau le plus faible depuis 1994.

Evolution des frais variables, des frais fixes et des immobilisations (1994-1997)

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

- au nombre d'experts auxquels le Comité fait appel et au nombre de membres du Comité impliqués dans les évaluations ;
- aux dépenses de mission et de déplacement, qui dépendent naturellement de la localisation de l'établissement évalué ;
- aux dépenses de publication.

On trouvera ci-après l'évolution des principales dépenses liées à l'activité: leur part dans les dépenses totales devrait retrouver en 1997 son niveau de 1994 (de l'ordre de 50%) après une diminution en 1995 et en 1996.

	1994	%	1995	%	1996	%	1997*	%
Experts	671 311,20	14,45%	527 740,80	14,35%	521 518,20	14,95%	600 000	16,00%
Vacations	43 014,34	0,93%	17 599,86	0,48%	7 050	0,20%	30 000	0,80%
Publications	537 835,00	11,58%	187 928,47	5,11%	201 363,35	5,77%	450 000	12,00%
Missions	1 046 271,86	22,53%	848 643,32	23,08%	815 028,29	23,36%	800 000	21,33%

* prévisionnel

La diminution des dépenses des publications pour les années 1995-1996 s'explique essentiellement par

- la prise en charge par le Ministère de l'impression de 5 rapports en 1995, ce qui a permis au Comité de réaliser une économie de 240 000 francs,
- la prise en charge par le Ministère en 1996, de l'impression des rapports d'évaluation des "Universités nouvelles", soit une économie de 130 000 francs,
- la réduction, décidée en 1996, du nombre d'exemplaires publiés (de 1000 à 500) consécutive à la mise à disposition - sur Internet - des publications du Comité, ce que l'investissement fait en 1995-1996 en matière de PAO et de serveur a permis.

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

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

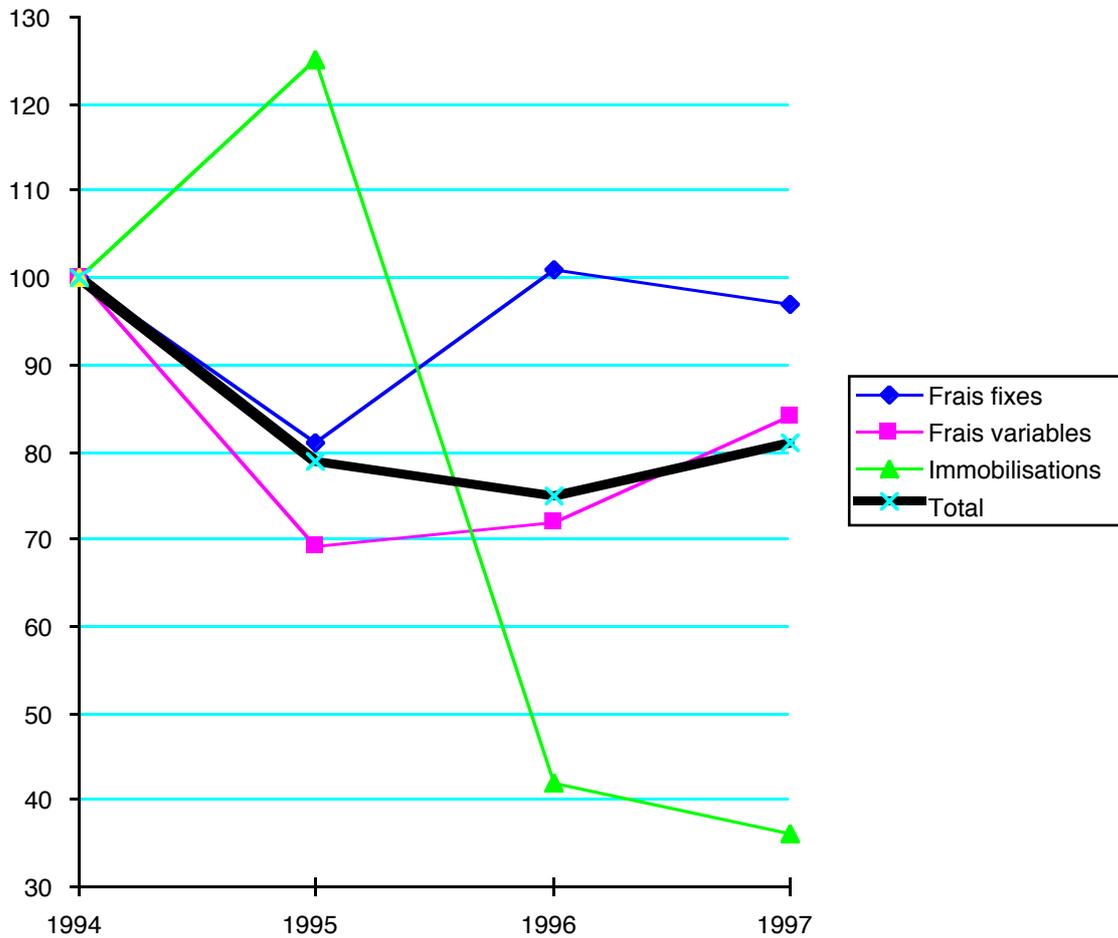
Evolution 1994-1997

	1994	%	1995	%	1996	%	1997*	%
Frais fixes	1 142 240,92	24,59 %	929 740,12	25,29%	1 158 954,76	33,22%	1 105 756	29,48%
Frais variables	2 898 687,66	62,41%	1 994 069,66	54,23%	2 075 738,20	59,49%	2 430 000	64,79%
Immobilisations	603 358,06	13 %	753 099,19	20,48%	254 249,35	7,29%	215 000	5,73%
Total (1)	4 644 286,64	100 %	3 676 908,97	100%	3 488 942,31	100%	3 750 756	100%

* prévisionnel

(1) En 1994 la dépense totale inclut des crédits de 368 585,64 francs pour le poste missions et déplacements ; ces crédits étaient gérés jusque là par le C.E.A., par convention, en accord avec le ministère des Finances.

**Evolution des frais variables, des frais fixes
et des immobilisations 1994-1997
(base 100 en 1994)**



L'évolution 94-97 (indice 100 en 1994) a été la suivante :

	1994	1995	1996	1997*
Frais fixes	100	81	101	97
Frais variables	100	69	72	84
Immobilisations	100	125	42	36
Total	100	79	75	81

* prévisionnel

Cette évolution montre :

- la stabilité de la part des frais fixes, avec une baisse en 1995 due au retard intervenu dans la nomination de la moitié des membres du Comité, laquelle était prévue en juillet et n'a eu lieu qu'en décembre.

On relèvera que, dans le souci d'une politique d'économie rigoureuse, ces frais sont contenus en montant de dépenses depuis 1994.

- la baisse des frais variables en 1995, qui résulte comme on vient de le voir, d'un certain nombre d'économies et d'aides occasionnelles ; mais leur part remonte en 1996 et 1997.

- les immobilisations ont connu une forte hausse en 1995 car outre l'achat de matériel et l'investissement en formation pour la PAO et la mise en place d'un serveur Internet, nous avons été contraints, à la demande de la Paierie générale du Trésor, de modifier notre logiciel de missions et de créer une interface avec le logiciel de budget.

En 1996 et 1997, c'est ce poste qui supporte en grande partie la baisse des recettes.

2 - Les personnels du Secrétariat général

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

Dès 1990, le Comité rappelait la situation difficile que connaissaient les personnels du Secrétariat général, dans la mesure où la gestion de ses propres agents lui échappe totalement. En 1992, il déplorait à nouveau cette situation.

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.

En 1994, vingt des emplois du Comité national d'évaluation ont été transformés en emplois de contractuels de droit public.

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, à nouveau, le Comité a déploré que, malgré les soutiens chaleureux dont il avait été assuré tant du côté du Ministre de l'Éducation nationale que du côté du Ministre du Budget, les accords de principe acquis n'aient toujours pas été suivis d'effet.

Il demandait alors instamment que la loi soit respectée, et qu'une autorité administrative indépendante ne soit pas traitée comme un service extérieur.

En juin 1997, le Comité constate que la situation demeure en l'état, figée.

La continuité ou le maintien des situations acquises, constitue certes un atout, mais il est regrettable de constater que l'Administration (du Budget ou de l'Éducation) persiste à ne pas vouloir prendre en compte :

- la spécificité du Comité ;
- ses demandes, justifiées par ses projets de programmes ;
- son statut, accordé par la loi, d'autorité administrative indépendante ;
- la loi et les décrets qui lui permettent de déroger aux règles de la Fonction publique sur un certain nombre de points...

Les demandes de créations d'emplois, justifiées par la production (mesurable) du Comité et par le souci de répondre aux sollicitations de coopération en provenance d'une trentaine de pays, n'ont pas été prises en considération.

Des situations individuelles ne sont toujours pas réglées, après trois années marquées par des entretiens et des correspondances innombrables.

C'est pourquoi il est impératif que le projet de protocole régissant les personnels du Comité qui, depuis 1992, a fait l'objet de plusieurs mises au point, soit maintenant signé.

ANNEXE II

TEXTES LEGISLATIFS ET REGLEMENTAIRES

RELATIFS AU CNE

Loi n°84-52 du 26 janvier 1984

Article 65 - Le comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel procède à l'évaluation des réalisations dans l'accomplissement des missions définies à l'article 4. En liaison avec les organismes chargés d'élaborer et d'appliquer la politique de formation et de recherche, il évalue les établissements et apprécie les résultats des contrats passés par eux. Il dispose d'un pouvoir d'investigation sur pièces et sur place. Il recommande les mesures propres à améliorer le fonctionnement des établissements ainsi que l'efficacité de l'enseignement et de la recherche, notamment au regard de la carte des formations supérieures et des conditions d'accès et d'orientation des étudiants. Il établit et publie périodiquement un rapport sur son activité et sur l'état de l'enseignement supérieur et de la recherche. Celui-ci est transmis au conseil national de l'enseignement et de la recherche.

Un décret précise la composition et les règles de fonctionnement de ce comité ainsi que les conditions de nomination ou d'élection de ses membres.

(Journal officiel du 27 janvier 1984)

Décret N° 85-258 du 21 février 1985 relatif à l'organisation et au fonctionnement du Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel.

Le Président de la République

Sur le rapport du Premier Ministre et du ministre de l'Éducation nationale

Vu la loi N° 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur, notamment son article 65 ;

Vu l'avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche du 8 novembre 1984 ;

Vu l'avis du Conseil supérieur de l'éducation nationale en date du 20 décembre 1984 ;

Le conseil des ministres entendu,

Décète :

Art.1er - Le Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel examine et évalue de manière régulière les activités exercées par l'ensemble de ces établissements, et par chacun d'entre eux, dans les domaines correspondant aux missions du service public de l'enseignement supérieur.

Dans l'exercice de cette mission, son analyse porte sur l'ensemble des actions et des moyens mis en oeuvre par les établissements dans le cadre de leur politique scientifique et pédagogique. Le comité formule une appréciation sur les résultats des contrats pluri-annuels conclus avec le ministère de l'éducation nationale. Il dresse le bilan des formations doctorales et de l'application, au sein des établissements, de la procédure d'habilitation à diriger les recherches. Il suit la réalisation des programmes de coopération conduits avec des partenaires extérieurs ; il évalue notamment le fonctionnement des groupements d'intérêt public et des filiales constitués en application de la loi du 26 janvier 1984 susvisée.

L'appréciation portée par le comité tient compte des caractères spécifiques de chaque établissement et notamment des projets pédagogiques et scientifiques de celui-ci.

Art. 2 - Le Comité national d'évaluation fait toutes recommandations propres à améliorer l'orientation et l'efficacité du fonctionnement des établissements ainsi examinés. Il peut proposer des mesures tendant

notamment à l'harmonisation de la carte des formations supérieures et de la recherche, ainsi qu'à l'amélioration de l'accès et de l'orientation des étudiants.

Art. 3 - Les analyses du Comité national d'évaluation sont consignées dans des rapports élaborés par établissement et par thème, qui sont adressés au ministre de l'éducation nationale. Les rapports concernant les établissements sont en outre communiqués aux responsables de ces derniers.

Les activités du comité font l'objet d'un rapport d'ensemble adressé annuellement au Président de la République. En outre, le Comité national d'évaluation dresse, à la fin du mandat de ses membres, un bilan de synthèse sur l'état de l'enseignement supérieur. Ce bilan est adressé au Président de la République. Le rapport annuel et le bilan de synthèse sont rendus publics. Le comité peut également décider de rendre publics certains des rapports prévus au 1er alinéa du présent article.

Art. 4 - Le Comité national d'évaluation organise lui-même ses travaux : il arrête son règlement intérieur, fixe le programme de ses activités et détermine la méthodologie de ses évaluations. Le ministre de l'éducation nationale peut attirer son attention sur toute question appelant une évaluation en raison de son intérêt pour la politique nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Art. 5 - Le comité assure, au cours de son mandat, l'évaluation de l'ensemble des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel. Il peut également, à la demande du ministère de l'éducation nationale, procéder à l'évaluation d'autres établissements d'enseignement supérieur relevant de la tutelle de cette autorité ministérielle. Si le comité l'estime nécessaire, il peut demander à exercer sa mission d'évaluation à l'égard d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche relevant d'un autre département ministériel ; l'accord du ministre concerné est alors sollicité par le ministre de l'éducation nationale. Tout ministre peut également soumettre à l'évaluation du comité les activités d'établissements d'enseignement supérieur relevant de sa tutelle.

Art. 6 - Les services du ministère de l'éducation nationale, les instances spécialisées dans l'évaluation scientifique et pédagogique relevant de ce ministère ou d'autres institutions publiques ayant les mêmes fonctions, les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel eux-mêmes, communiquent au comité, à sa demande, les données quantitatives et qualitatives indispensables à l'accomplissement de sa mission.

Art. 7 - Le Comité national d'évaluation procède en tant que de besoin à des missions d'évaluation sur place, en visitant les établissements ou en organisant des réunions dans un cadre régional ou interrégional. Ces missions peuvent comprendre des experts extérieurs.

Art. 8 - Pour faciliter ses travaux, le Comité national d'évaluation peut prendre l'initiative de créer à titre interne des commissions temporaires, constituées sur une base pluridisciplinaire ou thématique.

Ces commissions sont composées d'experts choisis en fonction de leur compétence. Chacune d'elles comprend au moins deux membres du Comité national d'évaluation, dont le président de la commission, sans que son effectif total excède dix membres. Le Comité national d'évaluation rend publics le nombre et la nature des commissions qu'il constitue, ainsi que leurs modifications.

Art. 9 - Le Comité national est seul juge de la diffusion des rapports d'évaluation des missions d'évaluation sur place

et des commissions thématiques, dont il assume en tout état de cause la responsabilité lorsqu'il les a adoptés en séance plénière.

Art. 10 - Le Comité national d'évaluation comprend quinze membres nommés par décret pris en conseil des ministres, soit

Neuf membres représentatifs de la communauté scientifique choisis sur proposition de listes de neuf noms présentés respectivement par

- les présidents des sections du Conseil supérieur des universités ;
- les présidents des sections du Comité national de la recherche scientifique ;
- l'Institut de France .

Quatre personnalités qualifiées par leur compétence en matière d'économie et de recherche, désignées après avis du Conseil économique et social sur proposition du ministre de l'éducation nationale.

Un membre du Conseil d'Etat, choisi sur une liste de trois noms proposés par l'assemblée générale plénière.

Un membre de la Cour des comptes, choisi sur une liste de trois noms proposés par cette juridiction.

Un des membres du Comité national d'évaluation est nommé en qualité de président de ce comité.

Art. 11 - Les membres du Comité sont nommés pour une période de quatre ans non renouvelable. Leur mandat est incompatible avec la fonction de chef d'établissement, ainsi qu'avec la qualité de président de section du Conseil supérieur des universités ou du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche ou du Conseil supérieur de la recherche et de la technologie.

Les membres dont le mandat viendrait à être interrompu par décès, démission ou perte de la qualité au titre de laquelle ils avaient été désignés sont remplacés dans un délai de deux mois. Le mandat des nouveaux membres ainsi nommés expire à la date à laquelle aurait normalement pris fin celui de leur prédécesseur, sauf si le remplacement a lieu au cours de la dernière année du mandat.

Art.12 - Les membres du Comité national d'évaluation bénéficient du remboursement de leurs frais de déplacement dans les conditions prévues par le décret N°66-619 du 10 août 1966. Ceux des membres qui n'ont pas la qualité de fonctionnaire ou d'agent de l'Etat peuvent bénéficier d'une indemnité forfaitaire dont le taux est fixé par arrêté conjoint du ministre chargé du budget et du ministre chargé de l'éducation nationale.

Les mêmes dispositions s'appliquent aux experts appelés à participer aux commissions ou aux missions d'évaluation sur place.

Ceux des membres qui relèvent des corps universitaires peuvent bénéficier d'aménagements de leur charge de service. Ceux qui relèvent d'autres autorités ou établissements publics peuvent se voir accorder des dispositions de même nature.

Art. 13 - Le Comité national d'évaluation se réunit en séance plénière, sur la convocation de son président, à l'initiative de celui-ci ou à la demande des deux tiers au moins de ses membres en exercice. Le quorum est atteint lorsque les deux tiers des membres au moins sont présents.

Le calendrier des activités du comité est communiqué au ministre de l'éducation nationale et aux établissements.

Art. 14 - Un secrétariat est mis à la disposition du Comité national d'évaluation par le ministère de l'éducation nationale.

Art. 15 - Le Premier ministre, le ministre de l'économie, des finances et du budget, le ministre de l'éducation nationale, le ministre de la recherche et de la technologie, le secrétaire d'Etat auprès du ministre de l'économie, des finances et du budget, chargé du budget et de la consommation, et le secrétaire d'Etat auprès du ministre de l'éducation nationale, chargé des universités, sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

(Journal officiel du 23 février 1985)

Décret N° 88-1107 du 7 décembre 1988 modifiant le décret N° 85-258 du 21 février 1985

Le Président de la République,
Sur le rapport du Premier Ministre et du ministre d'Etat, ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports,

Vu la loi N° 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur, notamment son article 65 ;

Vu le décret N° 66-619 du 10 août 1966 fixant les conditions et les modalités de règlement des frais occasionnés par les déplacements des personnels civils de l'Etat ;

Vu le décret N° 85-258 du 21 février 1985 relatif à l'organisation et au fonctionnement du Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel ;

Vu l'avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche en date du 10 octobre 1988 ;

Vu l'avis du Conseil supérieur de l'éducation nationale en date du 21 octobre 1988 ;

Après avis du Conseil d'Etat (section de l'intérieur) ;

Le conseil des ministres entendu,

Décète :

Art. 1er - A l'article 3 du décret du 21 février 1985 susvisé, les premier, deuxième et troisième alinéas sont remplacés par les dispositions suivantes :

"Les analyses du Comité national d'évaluation sont consignées dans des rapports élaborés par établissement et par thème . Les rapports par établissement sont adressés au ministre chargé de la tutelle de ces établissements. Ils sont, en outre, adressés aux responsables de ces derniers. Les rapports par thème sont adressés au ministre de l'éducation nationale et aux autres ministres concernés.

"Les activités du Comité font l'objet d'un rapport adressé annuellement au Président de la République

"En outre, le Comité national d'évaluation dresse tous les quatre ans un bilan de synthèse sur l'état de l'enseignement supérieur. Ce bilan est adressé au Président de la République ".

Art. 2 - Il est ajouté, à l'article 4 du décret du 21 février 1985 susvisé, les mots suivants : "ou sur toute mesure utile à la coordination des activités d'évaluation dépendant de son département".

Art. 3 - L'article 5 du décret du 21 février 1985 susvisé est remplacé par les dispositions suivantes:

"Art. 5 - Le comité assure, au cours d'une période de quatre ans, l'évaluation de l'ensemble des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel. Il peut également, soit à son initiative et avec l'accord du ministre de l'éducation nationale, soit à la demande du ministre de l'éducation nationale, procéder à l'évaluation d'autres établissements d'enseignement supérieur relevant de la tutelle de cette autorité ministérielle. Si le comité l'estime nécessaire, il peut demander à exercer sa mission d'évaluation à l'égard d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche relevant d'un autre département ministériel ; l'accord du ministre concerné est alors sollicité par le président du Comité national d'évaluation. Tout ministre peut également soumettre à l'évaluation du comité les activités d'établissements d'enseignement supérieur relevant de sa tutelle".

Art. 4 - A l'article 10 du décret du 21 février 1985 susvisé, les mots : "le Comité national d'évaluation comprend quinze membres nommés par décret pris en conseil des ministres", sont remplacés par les mots : "le Comité national d'évaluation comprend dix-sept membres nommés par décret pris en conseil des ministres".

Au a) de ce même article, les termes : "neuf membres" sont remplacés par "onze membres" et les termes : "neuf noms" sont remplacés par "onze noms".

Art. 5 - L'article 11 du décret du 21 février 1985 susvisé est modifié ainsi qu'il suit :

"Art. 11 - Les membres du comité sont nommés pour une période de quatre ans non renouvelable. Leur mandat est incompatible avec la fonction de chef d'établissement ainsi qu'avec la qualité de président de section du Conseil national des universités ou du Comité national de la recherche scientifique, ainsi que des membres du Conseil national de l'enseignement supérieur

et de la recherche et du Conseil supérieur de la recherche et de la technologie.

"Ils sont renouvelés par moitié tous les deux ans.

"Les membres dont le mandat viendrait à être interrompu pour quelque cause que ce soit sont remplacés dans un délai de deux mois. Lorsqu'il s'agit de membres représentatifs de la communauté scientifique, leurs remplaçants sont choisis parmi les personnes dont le nom figure sur les listes mentionnées au a) de l'article 10. Le mandat des nouveaux membres ainsi nommés expire à la date à laquelle aurait normalement pris fin celui de leur prédécesseur, sauf si le remplacement a lieu au cours de la dernière année de mandat".

Art. 6 - Le premier alinéa de l'article 12 du décret du 21 février 1985 susvisé est remplacé par les dispositions suivantes :

"Les membres du Comité national d'évaluation bénéficient du remboursement de leurs frais de déplacement dans les conditions prévues par le décret du 10 août 1966 susvisé.

Ils reçoivent en outre une indemnité dont le montant est fixé pour chaque membre par décision du président du comité."

Art. 7 - Les membres du comité, dans sa composition antérieure au présent décret, demeurent en fonction jusqu'à la nomination des nouveaux membres, nommés dans les conditions prévues à l'article 6 du présent décret, et au plus tard jusqu'au 15 juin 1989.

Lors de la première séance du comité dans sa composition résultant du présent décret, sont désignés par tirage au sort, entre tous les membres, à l'exclusion du président, ceux de ses membres qui rempliront un mandat de deux ans.

Art. 8 - Le Premier ministre, le ministre d'Etat, ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, le ministre d'Etat, ministre de l'économie, des finances et du budget, le ministre de la fonction publique et des réformes administratives, le ministre de la recherche et de la technologie et le ministre délégué auprès du ministre d'Etat, ministre de l'économie, des finances et du budget, chargé du budget, sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

(Journal officiel du 9 décembre 1988)

Loi N° 88-1193 du 29 décembre 1988

Art. 37 - Les dispositions de la loi du 10 août 1922 relative à l'organisation des dépenses engagées et au contrôle financier ne sont pas applicables à la gestion des crédits du Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel. Le président du Comité national d'évaluation est ordonnateur des dépenses. Il présente les comptes du comité au contrôle de la Cour des comptes.

(Journal officiel du 30 décembre 1988)

Loi N° 89-486 du 10 juillet 1989

Article 27 - Le Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel constitue une autorité administrative indépendante.

(Journal officiel du 14 juillet 1989)

Décret N° 92-1027 du 23 septembre 1992 complétant le décret n°84-455 du 14 juin 1984 fixant la liste des institutions administratives spécialisées de l'Etat prévue au 3° de l'article 3 de la loi n°84-16 du 11 janvier 1984

Article 1er - La liste des institutions administratives spécialisées de l'Etat, figurant en annexe au décret du 14 juin 1984 modifié susvisé, pour lesquelles il est dérogé à la règle selon laquelle leurs emplois permanents doivent être occupés par des fonctionnaires est complétée comme suit : "Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel : emplois du niveau des catégories A, B et C du statut général des fonctionnaires".

(Journal Officiel du 26 septembre 1992)

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 Yves CHAIGNEAU

Monsieur François DAGOGNET

Monsieur Robert FLAMANT

Monsieur Pierre GILSON

Monsieur Jean-Claude GROSHENS

Monsieur Claude JESSUA

Monsieur Raymond LEGEAIS

Monsieur Patrick LEGRAND

Monsieur Georges LESCUYER

Monsieur Maurice MAURIN

Madame Chantal MIRONNEAU

Monsieur Pierre TOUBERT

Secrétaire général

Monsieur André STAROPOLI

Composition du Secrétariat général juin 1997

Secrétaire général

M. André STAROPOLI

Publications - Documentation

Mme Francine SARRAZIN

Chargés de mission

M. Guy CIRIER
Mme Christine CRESPIY
M. Philippe DUVAL
Mme Corinna GEPNER
Mme Carole GRANIE
Mme Marie-Odile OTTENWAEALTER
Mme Marie-Paule PAYRE
Mme Renée RIBIER

Chargés d'études

M. Bruno CURVALE
M. Jean-Christophe MARTIN

Personnel technique et administratif

Mme Marie-Claude AJOLET
Mme Rachida AMAOUCHE
Mme Nisa BALOURD
M. Mohand CHABANE
Mme Gyslaine CHUSSEAU
Mme Sandrine DALVERNY
Mme Michèle DERIEMONT
Mme Anita JEANNE
Mme Marie-Noëlle SOUDIT
Mme Sophie TANVEZ

Publications du Comité national d'évaluation

Evaluations institutionnelles

Les universités

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

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

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

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

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

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

L'université de Toulon et du Var, 1992
L'université Montpellier I, 1992

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

L'université de Nice, 1992
L'université du Havre, mai 1992
L'université Michel de Montaigne - Bordeaux III, 1992
L'université Jean Moulin - Lyon III, 1992
L'université de Picardie-Jules Verne - Amiens, 1992
L'université Toulouse - Le Mirail, 1992
L'université Nancy I, 1992

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

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

L'université de Corse Pascal Paoli, 1995
L'université Pierre et Marie Curie - Paris VI, 1995
L'université Paris I - Panthéon Sorbonne, 1995
L'université Paris-Sorbonne - Paris IV, 1995
L'université de Bourgogne, 1995
L'université du droit et de la santé - Lille II, 1995

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

Les écoles et autres établissements

L'Ecole française de Rome, 1986

L'Ecole nationale des Ponts et chaussées, 1988

L'Ecole normale supérieure, 1990

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

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

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

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

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

L'Ecole nationale supérieure d'Arts et métiers, 1995

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

L'Ecole normale supérieure de Lyon*, 1997

Les évaluations de retour

L'université Louis Pasteur - Strasbourg I, 1994

L'université de Nantes, 1995
L'Ecole centrale de Nantes, 1995
L'université Rennes I, 1995

L'université de Provence - Aix-Marseille I, 1996
L'université Claude Bernard-Lyon I*, 1996
L'université Jean Moulin-Lyon III*, 1996

L'université Lumière-Lyon II*, 1997

Evaluations disciplinaires

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

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

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

* Etablissement ayant donné lieu à un *Profil*.

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
Réflexions à propos du site universitaire de Lyon,
1997

Bulletins n° 1 à 23

Profils n° 1 à 10

Ce rapport a été établi sous la direction de Jean-Louis AUCOUTURIER.
La coordination en a été assurée par Francine SARRAZIN.
Anita JEANNE en a préparé le manuscrit.