

Comité national d'évaluation

Nouveaux espaces pour l'Université

Rapport au président de la République

2000-2004

Europe
Territoires
Offre de formation
Recherche
Évaluation
Qualité

Sommaire

Introduction	5
Partie I	
L'ACTION DU CNE AUPRES DES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	6
1. Les évaluations (2000-2004).....	7
<i>L'évaluation des universités et autres EPSCP : un rythme plus soutenu</i>	7
<i>L'évaluation au rythme des vagues contractuelles</i>	8
<i>Les universités dans leur contexte local : l'évaluation de site</i>	8
<i>Les évaluations disciplinaires ou thématiques, "feuilles de route pour les filières"</i>	9
2. L'impact des évaluations	9
<i>Le suivi de l'évaluation dans les établissements : une nouveauté fructueuse</i>	9
<i>Les contrats quadriennaux : nouvelles pièces à conviction</i>	11
3. Communication	13
<i>Les publications : une activité soutenue</i>	13
<i>Les conférences de presse : une tendance maintenue</i>	13
<i>La consultation du site Internet : un lectorat imprévu</i>	13
4. Conclusion	14
Partie II	
LES NOUVELLES APPROCHES DU CNE	15
1. Autonomie et auto-évaluation : un outil, le <i>Livre des références</i>	16
<i>L'organisation du Livre des références</i>	16
<i>L'expérimentation</i>	17
<i>L'audience du Livre des références</i>	18
2. S'élargir à l'international	18
<i>Les échanges internationaux</i>	18
<i>La construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur</i>	19
<i>La participation du CNÉ aux travaux du réseau ENQA</i>	22
<i>En conclusion</i>	26
3. Communiquer et débattre autour du processus de Bologne	26
<i>Un colloque sur l'évaluation</i>	26
<i>Les conclusions du colloque</i>	28
Partie III	
LES EVALUATIONS DU CNE AU SERVICE DE L'ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	34
1. Université et territoire	35
<i>La carte de l'enseignement supérieur français</i>	35
<i>La diversité des politiques et des pratiques : l'offre de formation, l'accueil des étudiants</i>	41
<i>La distribution de la recherche universitaire sur le territoire</i>	44
<i>Les universités et le développement territorial</i>	48
2. L'université et l'entrée dans les études supérieures	50
<i>L'enseignement post-bac en 2003 : présentation</i>	50
<i>Les responsabilités</i>	60
<i>Le pilotage national et régional de l'offre de formation post-bac</i>	66
<i>Conclusions</i>	68

Conclusion générale

PREPARER L'AVENIR	73
-------------------------	----

1. La mutation des universités dans un monde en changement rapide	74
2. Accompagner les évolutions internes	74
<i>Conforter la mission de service public</i>	74
<i>Renforcer l'autonomie des établissements</i>	75
<i>Accélérer la modernisation du fonctionnement des universités</i>	75
<i>Contribuer au coût de l'innovation et de l'autonomie</i>	76
3. Faciliter la reconnaissance extérieure et les coopérations	77
<i>Promouvoir l'évaluation externe</i>	77
<i>Passer de la concurrence à la coopération entre établissements dans l'intérêt de l'étudiant</i>	77
<i>Organiser la professionnalisation</i>	78
<i>S'engager pour la recherche, mission essentielle de l'identité universitaire</i>	78

Annexes	80
----------------------	----

Annexe 1	81
Évaluations menées entre 2000 et 2004	

Annexe 2	83
Dates des évaluations des différents EPSCP	

Annexe 3	84
Bilan des évaluations des EPSCP selon les vagues contractuelles entre 2000 et 2005	

Annexe 4	85
Le suivi de l'évaluation 1999 de l'Université de Bretagne-Sud	

Annexe 5	89
Exemples de tableaux dressés par l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne pour observer le suivi des recommandations du CNÉ	

Annexe 6	91
Dates de transmission des rapports du CNÉ aux établissements et de la signature des contrats quadriennaux	

Annexe 7	92
Références au CNÉ dans les contrats d'établissement	

Annexe 8	95
Tableau comparatif des recommandations du CNÉ et du contrat quadriennal de l'Université de Perpignan	

Annexe 9	97
Tableau comparatif des recommandations du CNÉ et des contrats quadriennaux du pôle universitaire européen et des universités de Montpellier	

Annexe 10	100
Tableau comparatif des recommandations du CNÉ et des contrats quadriennaux des universités de Grenoble	

Annexe 11	102
Statistiques du serveur Internet du CNÉ pour le téléchargement des rapports	

Annexe 12	103
Extrait du <i>Livre des références</i>	

Annexe 13	104
Extraits de l'intervention de R. Descoings, directeur de l'IEP de Paris, au colloque du CNÉ (Dijon, 10-11 juin 2004)	

Annexe 14	105
Extraits de l'intervention de M. Kaplan, ancien président de l'Université Panthéon-Sorbonne - Paris I, au colloque du CNÉ (Dijon, 10-11 juin 2004)	
Annexe 15	106
Les activités internationales du CNÉ en 2003 et 2004	
Annexe 16	112
Communiqué de la Conférence des ministres chargés de l'enseignement supérieur (Berlin, 19 septembre 2003)	
Annexe 17	119
Présentation du document de l'ENQA "Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area" (4 novembre 2004)	
Annexe 18	123
Programme du colloque du CNÉ : "De Berlin à Bergen, nouveaux enjeux de l'évaluation" (Dijon, 10-11 juin 2004)	
Membres du CNÉ pendant la période 2000-2004	125
Liste des sigles	126

Introduction

Le rapport au président de la République que prévoit le décret du 21 février 1985 modifié le 7 décembre 1988 relatif au CNÉ doit, au terme de chaque mandature, "dresser un bilan de synthèse sur l'état de l'enseignement supérieur".

Le CNÉ avait publié un rapport intermédiaire en 2002, *Repères pour l'évaluation*, dont l'analyse portait sur le rôle de l'évaluation et de ses repères dans l'évolution de l'enseignement supérieur au regard à la fois des dynamiques internes à la France et de celles qui émergent au plan international, notamment au plan européen.

Rien de ce qui fut écrit alors, et notamment les diverses conclusions, ne doit être retiré. Au contraire, compte tenu d'une certaine stagnation des évolutions réglementaires et statutaires en France, elles gardent toute leur pertinence et parfois même l'urgence qui y présidait. Elles seront rappelées dans ce nouveau rapport.

Sur la période 2000-2004, le CNÉ a intensifié son activité et l'a diversifiée dans le cadre de ses missions fondamentales. Ainsi, la partie I de ce rapport rend compte du nombre accru d'évaluations réalisées, de la démarche de suivi de l'évaluation et de la stratégie qui a conduit à les organiser en phase avec le calendrier de la contractualisation des établissements avec le Ministère.

Par ailleurs, au cours des quatre années, le paysage universitaire a beaucoup évolué, tant en France qu'en Europe. Ce contexte de changement, qui durera quelques années encore, a conduit le CNÉ à engager son action dans deux directions innovantes que présente la partie II de ce rapport.

La première l'a conduit à refonder sa méthodologie d'évaluation institutionnelle à partir de l'idée fondamentale qu'il appartient en premier lieu à l'établissement d'exercer la responsabilité de sa propre évaluation. Le *Livre des références* illustre les avancées obtenues dans cette voie (chapitre 1). La seconde direction vise à développer des coopérations dans le cadre de la construction de l'Espace européen d'enseignement supérieur. L'action menée au niveau international et la coopération engagée avec d'autres agences d'évaluation au sein de l'ENQA ainsi que quelques réalisations sont présentées dans le chapitre 2.

Les travaux réalisés dans ces domaines ont été mis en perspective et discutés au sein de la communauté universitaire nationale et internationale dans le cadre du colloque organisé par le CNÉ les 10 et 11 juin 2004 à Dijon dont le compte rendu figure dans le chapitre 3.

Le CNÉ n'oublie pas que l'une de ses missions consiste à produire des analyses susceptibles d'éclairer les choix de politiques universitaires et, par là, d'aider au développement et aux adaptations nécessaires de l'enseignement supérieur français. Parmi les évolutions récentes remarquées par le Comité à partir de ses évaluations, deux thèmes ont été plus particulièrement relevés : celui de l'ancrage territorial des universités et celui du positionnement de l'offre de formation universitaire dans le "post-bac". Le premier est associé à l'accroissement des responsabilités stratégiques des universités, au développement des pratiques de contractualisation et à l'évolution des responsabilités des collectivités territoriales. Le second éclaire la réflexion au moment où l'introduction de l'organisation du LMD est susceptible de produire des effets importants sur des mécanismes qui impliquent les multiples intervenants du post-bac en France. Les résultats de ces analyses sont présentés dans la partie III de ce rapport.

Enfin, fort de l'expertise développée aussi bien dans ses programmes d'évaluation que dans son activité internationale, le CNÉ pense pouvoir légitimement apporter son point de vue dans les débats d'aujourd'hui, notamment ceux qui concernent la modernisation des universités et l'harmonisation européenne. Il espère que les pistes ainsi suggérées contribueront utilement aux évolutions nécessaires de l'enseignement supérieur en France.

P a r t i e I

L'ACTION DU CNÉ AUPRÈS DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

1. Les évaluations (2000-2004)

Durant la période allant de juillet 2000 à juin 2004, le CNÉ a conclu l'évaluation de 46 établissements d'enseignement supérieur et engagé celles de 26 autres qui, pour la plupart, devraient être achevées au cours du premier semestre de 2005. Parmi les établissements évalués (cf. annexe 1) figurent essentiellement des universités¹ ou INP, soit 23 établissements, 19 évaluations étant par ailleurs en cours. Quatre autres EPSCP ont été évalués et trois sont en cours d'évaluation ; il en va de même pour 19 EPA (dont 4 en cours) parmi lesquels figurent 9 IUFM.

La priorité a été rapidement mise sur l'évaluation des universités après que l'on a constaté le retard pris sur ces établissements. Au cours des années 1997-2000, en effet, et pour respecter les engagements antérieurs du CNÉ, seules 9 évaluations d'université ont été réalisées, contre 50 par exemple sur la période 1991-1994, et en 2000 une vingtaine d'universités n'avaient pas été évaluées par le Comité depuis plus de 10 ans.

L'évaluation des universités et autres EPSCP : un rythme plus soutenu

Sur l'ensemble des 85 universités et INP, 42 ont partagé sur cette période quadriennale une séquence d'évaluation avec le CNÉ (cf. annexe 1) dont le bilan global est résumé ci-dessous :

	Vague A	Vague B	Vague C	Vague D	Total
Nombre d'universités et INP	23	29	17	16	85 (82 universités + 3 INP)
Évaluations conclues	11	10	0	2	23
Évaluations engagées	-	-	11	8	19

Au début de 2000, on notait que toutes les universités avaient été évaluées au moins une fois depuis 1986, mais que seulement 11 d'entre elles avaient bénéficié de 2 évaluations.

En 2005, la situation aura notablement changé puisque 50 universités (31 si l'on ne tient compte que des rapports parus avant décembre 2004) auront franchi le cap de 2 évaluations, soit plus de 60%. Deux d'entre elles - Rennes I et Nantes - auront même connu 3 évaluations.

La période qui a séparé deux évaluations est elle-même très variable. Elle va de 4 ans environ (Nantes, Lyon III) à près de 17-18 ans (Angers, Paris VII, Paris VIII, Pau) avec une valeur moyenne de l'ordre de 10 ans. Ce trop long intervalle devrait cependant se resserrer du fait que, comme le montre l'annexe 2, sur les 24 universités ayant été évaluées une première fois à une date antérieure à 1992, 21 - à l'exception de Lille III, Strasbourg II et Valenciennes - l'ont été récemment ou sont en cours d'évaluation. Ainsi, les évaluations les plus anciennes dateront de 15 ans, mais la moitié des établissements auront été évalués depuis moins de 7 ans.

Concernant les autres EPSCP, 4 établissements évalués n'avaient jamais été examinés : l'INSA de Rennes, l'École centrale de Paris, l'IEP de Paris, l'École normale supérieure de Cachan. Il s'y ajoute le retour dans des établissements déjà évalués : l'INSA de Toulouse, l'INALCO et l'École centrale de Nantes. Pour les raisons évoquées précédemment, le CNÉ n'a pas retenu dans son programme les 10 EPSCP² qui restent encore à évaluer, mais ils ne rassemblent qu'un faible nombre d'étudiants, certains ont des missions particulières ou encore sont de création récente.

Le bilan global de l'activité d'évaluation entre 2000 et 2004 des établissements dont l'évaluation par le CNÉ est obligatoire peut se lire dans l'annexe 3. On en conclut que 3 établissements auront été conduits à leur troisième évaluation, 56 (contre 17 en 2000) à leur seconde évaluation et seulement 10, déjà cités, seront restés sans évaluation.

¹ Sur l'ensemble, ce sont donc environ 50% des universités qui ont été évaluées. C'est moins que ce que le décret affirme (toutes), mais plus que dans la période précédente (19 rapports sur les 4 années dont 10 en 1996).

² ENS lettres Lyon, INSA Strasbourg, IPG, ISMCM Saint-Ouen, École centrale Lille, EHESS, EPHE, Observatoire de Paris, Collège de France, École française d'Extrême-Orient.

L'évaluation au rythme des vagues contractuelles

Du fait de l'organisation même de l'évaluation dont le CNÉ a souhaité la concordance avec les vagues contractuelles, différents établissements, hors les universités, n'ont été évalués que dans la mesure où ils relevaient d'académies que le CNÉ avait sélectionnées dans son programme de travail ou parce qu'ils étaient rattachés à des universités faisant partie de ce programme.

Ainsi, le programme systématique d'évaluation des IUFM lancé en 1995, qui avait conduit à produire ou engager 22 évaluations entre 1996 et 2001, a été conclu par le rapport transversal "*Les IUFM au tournant de leur première décennie - panorama et perspectives*" publié en 2002. Depuis, 5 IUFM ont été évalués simultanément avec les universités de leur académie. Il s'agit des académies de la Réunion, d'Antilles-Guyane, de Montpellier, de Nice et de Nancy-Metz ; seuls 2 IUFM n'auront pas encore été évalués : l'IUFM d'Alsace et celui de Corse.

Selon la même démarche, les établissements suivants ont été également évalués :

- 2001 : École nationale supérieure de céramique industrielle de Limoges ;
- 2002 : IEP de Grenoble, ENI de Saint-Étienne ;
- 2003 : École nationale supérieure de chimie de Montpellier, ENI de Brest ;
- 2004 : École nationale supérieure de chimie de Rennes, IEP de Rennes ;
- en cours : IAE de Paris.

Le CNÉ, bien que sollicité, n'a pas, faute de disponibilité, entrepris d'évaluation d'établissements d'enseignement supérieur privés ou relevant d'un autre ministère.

Les universités dans leur contexte local : l'évaluation de site

Ayant choisi de privilégier dans son programme à la fois le rythme des vagues contractuelles et les cohérences académiques, le CNÉ a pu s'engager dans une évaluation approfondie de sites universitaires abordés dans leur ensemble, en complément de l'évaluation de chacune des universités qui y sont implantées. Déjà tentée avec le pôle universitaire lyonnais en 1997 et avec les universités de Normandie en 1999, cette démarche a été reprise avec le site universitaire d'Aix-Marseille, sans que dans ce cas, cependant, il y ait eu évaluation des trois universités prises séparément. Ce site a fait l'objet d'un rapport publié en 2001.

Ainsi, peuvent être mis en évidence les modes de coopération des établissements, souvent au sein d'un "pôle universitaire européen", par des mises en réseaux, par la création de services interuniversitaires ou dans le cadre d'une politique internationale partagée... Du fait d'un accord avec le CNER, la coopération entre les universités et les EPST implantés sur le même site a pu également être prise en considération. L'ensemble du processus a ainsi conduit le CNÉ et le CNER à produire des rapports complémentaires pour les sites universitaires de Grenoble (2002) et Montpellier (2004)¹.

Des rapports de site ont également été conçus pour d'autres contextes de coopération entre établissements d'enseignement supérieur. Il en est ainsi pour le pôle de développement universitaire Drôme-Ardèche (2003) et pour l'ensemble universitaire de Bretagne et Pays de la Loire, solidaire au sein de l'Ouest atlantique (sous presse).

Les évaluations en cours des universités d'Île-de-France illustrent tout particulièrement l'intérêt d'une approche de l'évaluation à l'échelle d'un site, quel qu'en soit le contour. Il ne paraissait pas envisageable dans ce cas d'évaluer chaque établissement sans chercher à établir des perspectives interuniversitaires, tant il paraît évident que le paysage francilien ne peut être appréhendé que par la somme des évaluations de chacune des dix-sept universités qui le constituent. C'est pourquoi des travaux complémentaires à ceux entrepris actuellement avec chaque établissement seront engagés en vue de répondre à quelques problématiques fortes :

- le positionnement international des universités de Paris *intra muros*, ainsi que leur capacité à développer coopérations et échanges pour relever, au meilleur niveau, le défi de la compétition à cette échelle ;
- les perspectives du plateau d'Orsay où cohabitent des universités - Paris-Sud, Évry-Val d'Essonne et Versailles - Saint-Quentin-en-Yvelines -, des établissements d'enseignement supérieur dont l'ENS de

¹ Une communauté de recherche : le pôle de Grenoble, CNER, 2003.

Une communauté de recherche : le pôle de Montpellier, CNER, 2003.

Cachan, l'École centrale et ceux relevant d'autres ministères, ainsi que des instituts de recherche publics et privés. Une collaboration avec le CNER, complétant les évaluations des universités et établissements que le CNÉ conduit dans et autour de ce site, devrait permettre de mieux cerner les enjeux du développement de ce pôle ;

- la situation de quelques disciplines partagées entre plusieurs universités d'Île-de-France - l'un des rares cas en France avec, dans une moindre mesure, les universités du site d'Aix-Marseille, de recouvrements disciplinaires sur un même site - au moment de la mise en place du LMD. L'attention du CNÉ s'est portée sur les sciences de la matière, l'administration économique et sociale, les arts et les langues.

Les évaluations disciplinaires ou thématiques, "feuilles de route pour les filières"¹

Ce type d'évaluations révèle une autre facette de l'enseignement universitaire en permettant de jeter un regard unique sur l'ensemble des filières relevant d'un même secteur disciplinaire. Il permet d'établir un diagnostic sur l'évolution de la discipline considérée et de proposer des pistes de réflexion à une communauté de spécialistes.

Deux disciplines ont ainsi été analysées au cours de la période 2002-2004 :

- la première se rapporte aux formations supérieures en mathématiques orientées vers les applications dont le rapport, sorti en 2002, a été commenté dans le dernier rapport au président de la République ;
- la seconde concerne les formations juridiques de base. Le rapport a été publié en juillet 2004, après avoir été présenté aux directeurs des UFR juridiques réunis à Nice le 19 juin dernier et à la presse le 6 juillet. Il est intéressant d'observer que l'ANEJ (Association nationale des étudiants juristes) a demandé que ce rapport "devienne la feuille de route pour réformer la filière".

2. L'impact des évaluations

Dans son précédent rapport (p. 69 et suivantes), le CNÉ avait insisté sur la nécessité de mieux cerner l'impact de son évaluation. À l'époque, la mise en œuvre de deux actions avait été annoncée :

- *le suivi des effets de l'évaluation dans les établissements*

La méthode expérimentale choisie a conduit à sélectionner quelques établissements dont l'évaluation s'est déroulée entre 1999 et 2001 et qui ont déposé leur projet d'établissement au Ministère en décembre 2002 (vague contractuelle B).

Il s'agissait alors, sans avoir à susciter des travaux trop importants de la part de l'université, de s'appuyer sur le rapport d'auto-évaluation et sur le projet, tous deux élaborés dans le cadre de la politique contractuelle, pour analyser les évolutions intervenues depuis la dernière évaluation du CNÉ et la place de ses recommandations dans ce projet ;

- *le repérage des recommandations du CNÉ dans les contrats d'établissement*

Il s'agissait d'identifier, dans les projets d'établissement et dans les contrats signés à une date postérieure à l'évaluation, les actions ou les stratégies cohérentes avec les recommandations du CNÉ et d'examiner comment, le cas échéant, le lien entre les actions retenues et les analyses de l'évaluation est explicité dans le contrat.

Ces deux pistes ont été explorées concrètement selon des modalités qui devaient permettre d'apprécier l'impact des évaluations dans la mise en œuvre des axes stratégiques, de vérifier l'implantation d'un processus interne et continu d'auto-évaluation et de mesurer l'efficacité et la pertinence de la démarche du CNÉ.

Le suivi de l'évaluation dans les établissements : une nouveauté fructueuse

Des opérations de suivi ont été menées en 2004 avec les universités suivantes : Bretagne-Sud (UBS), Reims - Champagne-Ardenne (URCA), Picardie - Jules Verne (UPJV), Limoges, Saint-Étienne - Jean Monnet (UJM) et, sous l'angle de la politique de site, avec les trois universités du site d'Aix-Marseille.

¹ AEF.

À titre d'exemple, l'annexe 4 reprend la copie de la lettre adressée au président de l'Université de Bretagne-Sud et la liste des références issues du rapport d'évaluation de l'université qui détaille les sujets justifiant des réponses dans le suivi. On reconnaîtra dans ces documents l'application de la logique de démonstration, reprise par ailleurs dans le *Livre des références* (cf. partie II, chapitre 1).

L'ensemble de la démarche a été conduite à son terme pour les cinq premiers établissements cités : échange de documents, visites sur le site d'une délégation de trois personnes désignées par le CNÉ dont un membre du Comité, rédaction d'un rapport soumis à la validation du Comité, envoi du rapport au président d'université, invité en retour à transmettre une réponse écrite et, enfin, publication du rapport accompagné de la réponse de l'université sous forme d'un bulletin d'une quinzaine de pages. Seul le suivi concernant le site d'Aix-Marseille, pour lequel la visite s'est tenue mi-septembre 2004, n'a pu être achevé avant la publication du présent rapport.

Conformément aux objectifs fixés, les travaux réalisés ont permis de mesurer le chemin parcouru par chaque établissement sur la piste des recommandations du CNÉ et de constater leur empreinte éventuelle dans le contrat d'établissement (Saint-Étienne, Limoges¹). Ce programme de suivi suscite les commentaires suivants :

- la démarche de suivi rencontre dans les universités des équipes intéressées ;
- les questionnaires détaillés, élaborés par le CNÉ à partir du dernier rapport d'évaluation de l'établissement pour guider la démarche, ont toujours trouvé des réponses explicites et appropriées correspondant bien à la logique prévue pour le dispositif ;
- les visites sur site d'une journée par établissement ont été l'occasion de discussions sérieuses, approfondies, associant en général une large audience (équipe de direction de l'université, directeurs de composante et de service commun, chargés de mission...);
- l'offre de formation est sans doute le domaine où la mise en œuvre des recommandations du CNÉ a été la plus perturbée par les réformes annoncées postérieurement à l'évaluation. La création des licences professionnelles et, surtout, la mise en place du LMD ont évidemment modifié la façon dont les universités pouvaient tenir compte des recommandations du CNÉ. Sur ces deux derniers points en particulier, il a donc été amené à émettre de nouvelles recommandations lorsqu'il a constaté le caractère foisonnant, et parfois clairement déraisonnable, des demandes d'habilitation soumises à l'expertise ministérielle dans le cadre de la contractualisation. Dans la logique du suivi, le CNÉ a eu aussi à rappeler la nécessaire cohérence entre formation et recherche et à insister sur la maîtrise des heures complémentaires qui grèvent parfois lourdement les budgets de fonctionnement, d'autant que l'engouement constaté pour les licences professionnelles et pour la multiplication des options dans le cadre du LMD est un facteur d'inflation que les équipes dirigeantes peinent parfois à freiner. On a pu constater en revanche que la réforme en cours est souvent l'occasion de mettre en lumière les forces et les pôles de compétences de l'établissement ainsi que ses points d'ancrage régionaux.

Ainsi, ce qui n'est encore qu'une démarche expérimentale permet de constater que l'évaluation a eu des suites réelles et nombreuses dans chacun des établissements étudiés, dépassant parfois les intentions mêmes du CNÉ. Les rapports de suivi se révèlent riches de constats aussi bien pour approuver les initiatives que pour maintenir les réserves déjà exprimées ou en émettre de nouvelles.

Le document récapitulatif élaboré et transmis au CNÉ par l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne dans le cadre du suivi, et dont deux pages ont été extraites à titre d'exemple dans l'annexe 5, montre que les initiatives induites suite aux évaluations du CNÉ vont de la prise en compte de recommandations pointues, telles que le fonctionnement des conseils de l'université, à des évolutions stratégiques majeures, telles que le développement d'un site ou la politique de relations internationales. On peut clairement y pointer les actions engagées, les recommandations en attente ou sans suite, et les actions inscrites dans le projet d'établissement ou dans le contrat quadriennal. Cependant, en dépit de la vingtaine de pages qui décrivent la suite que l'université dit avoir réservée aux observations du CNÉ, le contrat quadriennal 2003-2006 ne cite jamais l'évaluation qui a pourtant été conduite sur site en novembre 2001 et restituée à l'université dans un projet de rapport fin 2002, avant d'être publié en mars 2003.

Les constats similaires établis dans les autres établissements font qu'il n'est plus possible d'imaginer que les rapports du CNÉ sont scrupuleusement rangés sur les rayonnages des établissements ! Des preuves solides

¹ L'Université de Limoges a récemment signé son contrat d'établissement (19 juillet 2004, soit après les échanges avec le CNÉ). Il en sera cependant tenu compte dans le rapport de suivi.

sont apportées par le suivi de la réalité de la prise en compte des observations, de la nature des changements opérés et de leur inscription dans la durée, en particulier lorsqu'ils figurent explicitement dans le projet d'établissement et le contrat quadriennal, comme on a pu notamment l'observer avec l'Université Jean Monnet - Saint-Étienne ou celle de Limoges.

Les contrats quadriennaux : nouvelles pièces à conviction

Deux approches peuvent être imaginées pour évaluer l'impact des évaluations du CNÉ sur les contrats d'établissement :

- la première, très littérale, peut consister à repérer, dans chacun des contrats, s'il est ou non fait mention du CNÉ, et sur quels sujets ; cette analyse est facilitée lorsque les chefs d'établissement ont précisé dans leur réponse au rapport du CNÉ le lien qu'ils ont fait entre l'évaluation, leur projet et le contrat, ainsi qu'on a pu le constater avec certains établissements de la vague contractuelle B ;
- la seconde consiste en une analyse plus politique qui cherche à rapprocher les termes des recommandations faites par le CNÉ et les termes des orientations du contrat ;

Ces deux approches ont été mises en œuvre sur les contrats des établissements pour lesquels l'ensemble des données était disponible. Comme le montre l'annexe 6, on s'est assuré que les évaluations ont bien précédé la conclusion des contrats quadriennaux. L'écart entre la remise du rapport du CNÉ et la signature du contrat s'étend de 5 mois (Antilles-Guyane, Agence de développement universitaire Drôme-Ardèche), 8 mois (Saint-Étienne, Perpignan) à près de 2 ans (Université Pierre Mendès France - Grenoble II, ...) et, dans certains cas, pour des établissements relevant de la vague contractuelle A, tels l'Université de Pau et des Pays de l'Adour et l'IUFM de Montpellier, les contrats ne sont pas encore signés à la rentrée 2004. Dans toutes ces situations, la contribution du CNÉ a donc pu raisonnablement être prise en compte par les établissements et le Ministère.

Analyse littérale et formelle : deux contrats sur trois citent le CNÉ

On constate selon l'annexe 7 qu'il est fait référence explicitement au rapport du CNÉ ou à ses recommandations dans près de 2 contrats sur 3. C'est soit dans le préambule général que le contrat signale globalement la prise en compte des recommandations ou observations (Pôle européen de Montpellier, Universités Montpellier I et Montpellier III, INPG, École nationale d'ingénieurs de Saint-Étienne...), soit à l'occasion d'un satisfecit émis par le CNÉ, qui conforte un axe de la politique de l'établissement (Université Montpellier II, École nationale supérieure de chimie de Montpellier, Université Pierre Mendès France de Grenoble, ...) ou une action particulière retenue par l'établissement (École nationale supérieure de chimie de Montpellier, Université Joseph Fourier, Université Pierre Mendès France et Université Stendhal de Grenoble, IUFM de Guyane, ENISE). Ces évocations formelles de l'évaluation ne représentent cependant l'essentiel ni des contrats quadriennaux, ni de l'évaluation elle-même - on ne peut d'ailleurs imaginer retrouver ligne après ligne la mention du CNÉ -, mais elles prouvent cependant l'attention portée par les établissements ou/et le Ministère à l'évaluation qui a précédé. Dans certains cas, l'établissement, par exemple l'Université Montpellier III, affirme qu'il mettra en œuvre les recommandations du CNÉ.

A contrario, alors que des recommandations majeures ont été formulées par le CNÉ et, de toute évidence, ont eu une suite dans le contrat, on peut être surpris que certains contrats d'établissement, comme ceux des universités de Perpignan ou de Saint-Étienne ou encore celui de l'IUFM de la Réunion, n'y fassent aucune référence explicite. Il ne faut donc pas s'arrêter à cette simple transposition déjà intéressante. Mieux vaut analyser au fond et au plus près le contenu des contrats quadriennaux.

Analyse des contrats : les suites de l'évaluation...

Les évaluations des établissements de deux académies - Montpellier et Grenoble - relevant de la vague contractuelle A, et de deux IUFM, ceux des Antilles-Guyane et de La Réunion, de l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne et de l'École nationale d'ingénieurs de Saint-Étienne, ont contribué à une analyse dont l'intérêt conduira prochainement à publier un synoptique mettant en vis-à-vis, par établissement, les observations du CNÉ et les actions inscrites dans leur contrat quadriennal, ainsi qu'une courte analyse transversale. Nous ne retiendrons ici que quelques tableaux caractéristiques dont la lecture suffit à constater les points de forte convergence, pour lesquels les recommandations de l'évaluation se traduisent en projets et actions.

Académie de Montpellier

L'exemple de l'Université de Perpignan est particulièrement révélateur (*cf.* annexe 8). Bien qu'aucune référence explicite au rapport du CNÉ ne figure dans le contrat, le thème I.3 de ce contrat intitulé "Recentrer la politique internationale" prend clairement en compte une recommandation essentielle du CNÉ sur la "vigilance" à exercer pour les délocalisations hors frontière ; on enregistre également un écho fort aux propos du CNÉ sur la formation continue, la vie étudiante, la nécessité de jouvence pour les recrutements, et l'organisation des services centraux. En revanche, la délocalisation à Mende de l'Université de Perpignan, largement commentée par le CNÉ, n'a suscité aucune perspective dans le contrat de l'université.

De la même manière, les thèmes retenus dans le contrat du pôle universitaire européen de Montpellier peuvent être commentés (*cf.* annexe 9). L'extension des missions du GIP suit les recommandations du CNÉ et, pour leur part, les contrats des universités prennent bien en compte diverses orientations suggérées par le rapport de site, qu'il s'agisse des coopérations pédagogiques, dans le domaine de la gestion notamment, des responsabilités des universités montpelliéraines vis-à-vis du centre universitaire de Nîmes, de la culture scientifique et du projet "Muséum", ou encore du devenir de la médecine préventive.

Ce type d'analyse ne prétend pas établir une correspondance mécanique entre l'évaluation et la contractualisation, les deux exercices présentant des spécificités. Les recommandations du CNÉ concernent les différents aspects de la vie des établissements, des relations entre équipes ou des organisations internes qui ne trouvent pas nécessairement une traduction dans le cadre de la contractualisation. À titre d'exemple, les problèmes de structuration de l'interuniversitaire à Montpellier relèvent de la responsabilité des présidents qui ont convenu de constituer une Conférence des présidents des universités et se sont fixé des objectifs sans qu'il ait été besoin d'un contrat avec le Ministère, mais, de ce point de vue, le rapport du CNÉ¹ a été utile aux équipes locales.

Académie de Grenoble

S'agissant de Grenoble, le rapport du site a eu un très grand impact, dépassant largement la phase de contractualisation, ainsi qu'en a témoigné le président de Grenoble-universités au colloque organisé par le CNÉ en juin 2004. Il est facile de relever dans l'annexe 10 comment le thème principal du rapport d'évaluation, "allégement, simplification et lisibilité de structures coopératives durables au sein desquelles des mécanismes clairs de pilotage et de prise de décision seraient précisés", a profondément influencé la stratégie du site et suscité des actions précises pour la formation continue universitaire, la politique des langues et le projet GRECO II, par exemple.

Pour le site universitaire de Valence, on perçoit bien que le contrat de l'Agence de développement universitaire Drôme-Ardèche (ADUDA) est un document technique qui annonce des mesures d'accompagnement de l'organisation des services interuniversitaires, à partir d'une politique non explicitée mais qui, si l'on considère les actions prévues, ne reprend pas vraiment les orientations suggérées par le CNÉ. Selon les termes du contrat, l'ADUDA "confortera sa mission de promotion des enseignements supérieurs en Drôme-Ardèche..." sans lever l'ambiguïté entre enseignement supérieur et enseignement universitaire comme l'y incitait le CNÉ. De plus, pour retrouver les missions fondamentales des universités, c'est-à-dire les enseignements universitaires et la recherche, il faut accéder aux contrats de chacun des établissements : la recherche de cohérence institutionnelle et pédagogique de site n'est donc pas à l'ordre du jour. Nous avons ici l'exemple d'un contrat où le CNÉ est abondamment cité, mais avec une incidence relativement faible. L'essentiel se retrouve ailleurs dans l'évolution de partenariats interuniversitaires et avec les collectivités qui sont hors du champ actuel de la contractualisation mais qui, nous l'espérons, prendront plus en considération les orientations suggérées par le CNÉ.

Enfin, le contrat quadriennal de l'Université de Savoie montre pour sa part de nombreuses coïncidences avec la plupart des préconisations du CNÉ, à l'exception de celles concernant l'Institut de la montagne, envers lequel on note un faible engagement.

C'est clairement dans l'analyse de la stratégie et des axes de développement tels que l'explique le contrat d'établissement que l'on trouve très largement la suite logique des recommandations du CNÉ, plus que dans des citations ou références plus ou moins aléatoires du rapport d'évaluation. Si ce type d'analyse se révèle important pour apprécier le sillage tracé par l'évaluation, il reste à confirmer cet heureux présage dans les

¹ Cf. Réponse des présidents d'université : rapport sur le site universitaire de Montpellier (mars 2004).

contractualisations en cours, celle, récente, de l'Université de Limoges constituant d'ores et déjà un exemple très concluant.

3. Communication

Les publications : une activité soutenue

Selon la pratique en vigueur depuis la création du CNÉ, toutes les évaluations réalisées entre 2000 et 2004 ont fait l'objet d'un rapport sous forme papier : 42 rapports d'évaluation d'établissement ont donc été publiés et un est en cours d'achèvement. En outre, 4 rapports de site sont parus et un cinquième est sous presse. Enfin, deux évaluations disciplinaires et le rapport transversal sur les IUFM rendent également compte de l'activité d'évaluation du CNÉ.

Le Livre des références, le Rapport au président de la République 2002, et les actes du colloque des 10 et 11 juin 2004 à Dijon, *"De Berlin à Bergen, nouveaux enjeux de l'évaluation"* complètent la collection de 51 ouvrages, tous accessibles par ailleurs *via* Internet sur le site du CNÉ.

Les *"profils"* et les *"bulletins"* constituent deux autres séries de publications. Les *"profils"* sont des résumés en 4 pages des rapports d'évaluation d'établissement ; 31 *"profils"* ont été diffusés entre 2000 et 2004. Les *"bulletins"* sont des synthèses plus longues de certains rapports, notamment de rapports de site ou constituent des documents d'information sur l'activité du CNÉ. 12 bulletins de ce type ont été publiés entre 2000 et 2004. Il s'y ajoute les bulletins élaborés à partir des six opérations de suivi de l'évaluation menées en 2004 et le bulletin présentant le *Livre des références*, également publié en anglais et espagnol.

Les conférences de presse : une tendance maintenue

Comme cela avait été engagé en 2001 avec la tenue de 6 conférences de presse en 2001 et 2002, de nouveaux rapports ont depuis été présentés aux universités, à leurs partenaires et aux organes de presse, souvent sur le site même des établissements :

9 octobre 2003 à Valence	Rapport <i>Le pôle de développement universitaire Drôme-Ardèche</i>
19 avril 2004 à Montpellier	Rapport <i>Le site universitaire de Montpellier en Languedoc-Roussillon</i>
19 avril 2004 à Avignon	Rapport <i>L'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse</i>
19 juin 2004 à Nice	Rapport <i>Les formations juridiques de base</i> (Présentation à la Conférence des doyens des facultés de droit)
6 juillet 2004 à Paris	Rapport <i>Les formations juridiques de base</i> (Présentation à la presse)

À chaque fois, ces présentations ont trouvé un écho à travers des articles dans les médias locaux ou spécialisés.

La consultation du site Internet : un lectorat imprévu

Le nombre de visites et de téléchargements de rapports accessibles sur le site Internet du CNÉ constitue un autre indicateur de l'impact dans le public des rapports du CNÉ.

Les chiffres clés de 2003 pour la consultation du site font état de :

- 230 000 connexions correspondant à 140 800 visiteurs différents, soit 630 visiteurs en moyenne par jour. Le dernier trimestre a vu une forte augmentation des visites (parfois plus de 1000 visiteurs par jour). Deux-tiers des visites proviennent de connexions françaises et le tiers restant de l'étranger ; plus de 100 origines géographiques différentes ont été répertoriées ;
- environ 100 000 téléchargements de publications effectués dans l'année.

Il est surprenant de constater en 2003 que des rapports assez anciens suscitent toujours un grand intérêt, qui inscrit le rôle des rapports d'évaluation dans la durée : Paris II (2370 téléchargements), Grenoble II (2250), Paris I (2080), ENSAM (1875), Paris VI (1650), Lille II (1570) ; cette tendance se confirme au premier semestre 2004 : Paris II (1234), Aix-Marseille I (987). Certains rapports publiés depuis 2001 ont rapidement connu un certain succès (cf. annexe 11) : École centrale de Paris (7500), site d'Aix-Marseille (1700), Mathématiques appliquées (1000).

Selon les relevés de 2003 et du premier semestre 2004, plusieurs rapports dépassent le score de 100 téléchargements en moyenne mensuelle, soit, à titre d'exemple, l'IUFM de Montpellier (184), l'Université Montpellier I (161), le site d'Aix-Marseille (147), l'Université de Perpignan (141), l'Université de Saint-Étienne (137), l'Université Montpellier III (136), l'IUFM de Nice (118). On note un intérêt soutenu pour les rapports sur les établissements de l'Académie de Montpellier ; on peut aussi relever qu'en près de 4 mois, le rapport relatif à l'Université de Toulon a été téléchargé plus de 700 fois.

Il s'agit là d'un score de consultations et téléchargements qui oblige à penser, qu'outre l'impact au sein des établissements et sur leurs contrats quadriennaux, il existe une autre forme d'intérêt et de suivi des rapports du CNÉ : celle qui suscite l'importance et la diversité du lectorat. Ce constat confère une certaine responsabilité au CNÉ dans la mesure où il est la seule institution qui ouvre au public le plus large des informations cohérentes sur les établissements d'enseignement supérieur français.

4. Conclusion

Trois faits saillants ressortent de l'activité du CNÉ dans l'évaluation des établissements sur la période 2000-2004 :

- **l'accélération du rythme des évaluations menées dans les universités,**

avec la mise en oeuvre de 42 évaluations, soit pour près de la moitié d'entre elles. Ainsi, avec le maintien d'un tel rythme, l'évaluation détaillée de toutes les universités pourrait être conduite sur une période de 8 ans, couvrant deux vagues contractuelles. Pour faire plus, par exemple évaluer toutes les universités sur une seule période contractuelle, il faudrait soit totalement changer la méthode et l'amplitude des évaluations, soit développer de façon massive les moyens financiers et humains du CNÉ. Est-on sûr que ce serait la bonne solution ou ne vaudrait-il pas mieux alterner des évaluations approfondies sur une période significative avec des opérations plus ponctuelles de suivi dans un temps intermédiaire ?

- **l'impact réel et mesurable des évaluations dans les établissements et sur la conduite de la politique contractuelle**

Diverses opérations de suivi d'évaluation autorisent un constat qui consolide l'autorité des préconisations du CNÉ. Le développement de la culture de l'évaluation dans les établissements figure notamment parmi les effets tangibles de son action. L'exigence, stipulée dans les contrats, de définir les modalités d'évaluation des programmes d'actions et la mise en place systématique d'indicateurs de suivi du contrat devraient y contribuer également et donner des références explicites. La conjugaison de l'évaluation et du suivi sur une période raisonnablement praticable semble être un bon compromis dans la gestion du calendrier des évaluations, dès lors que les deux opérations sont correctement articulées aux rythmes des grandes échéances dans les établissements - contrats quadriennaux, élection du président ou du directeur -.

- **l'intérêt manifesté par un large public pour les évaluations du CNÉ,**

qui mériterait d'être plus finement cerné afin de mieux répondre au besoin d'information dont on a constaté l'importance et l'étalement dans le temps, et de mieux mesurer l'impact externe dont on perçoit ici la réalité, quel que soit le mode d'accès aux rapports d'évaluation.

Pour maintenir et renouveler dans le futur l'intérêt que suscite l'évaluation, le CNÉ doit poursuivre la démarche de refondation du protocole d'évaluation institutionnelle et continuer de mettre l'accent sur les évolutions que connaît aujourd'hui l'enseignement supérieur : davantage de responsabilité et d'autonomie des établissements, et davantage de cohérence au sein de l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

P a r t i e I I

LES NOUVELLES APPROCHES DU CNÉ

L'accélération du rythme des évaluations des universités et la mesure, grâce aux opérations de suivi, de l'impact de ces évaluations, ne sont pas les deux seules évolutions de l'action du CNÉ entre 2000 et 2004, comme l'expose le chapitre précédent. Des changements plus cruciaux ont été également opérés ; ils accompagnent les transformations du contexte universitaire.

Le présent chapitre développe plus amplement les évolutions méthodologiques dans les pratiques du CNÉ, dont les objectifs se résument dans le titre même du colloque de juin 2004 : "De Berlin à Bergen, nouveaux enjeux de l'évaluation". Ces deux villes européennes s'ajoutent en effet à une liste déjà longue - Paris-Sorbonne, Lisbonne, Salamanque, Bologne, Prague... - où chaque nom jalonne la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur dont l'un des volets traite précisément de l'évaluation.

Parce que les universités sont au cœur de l'Europe de la connaissance, leur évaluation s'inscrit dans une double perspective, nationale et européenne :

- au niveau national, elle s'impose comme la contrepartie de l'autonomie des établissements et comme un instrument au service de la politique contractuelle ;
- au niveau européen, elle est le support incontournable de la reconnaissance mutuelle des établissements, tant dans le domaine de la formation que dans celui de la recherche.

Quelle que soit l'échelle territoriale considérée, l'évaluation est pour un établissement le moyen d'attester de la qualité de ses prestations et de ses choix stratégiques dans l'accomplissement de toutes ses missions ; elle est aussi un levier pour l'amélioration de cette qualité. Tous les établissements ont besoin d'évaluation, y compris ceux réputés pour leur excellence. S'y soustraire signifierait le refus de la confrontation au jugement extérieur, le refus du jeu de la compétition et l'expression de ses doutes sur sa propre qualité.

Dans ce contexte, l'évaluation peut donc être appréhendée comme :

- un instrument de progrès pour l'établissement lui-même grâce à la démarche d'auto-évaluation basée sur des données et des indicateurs partagés ;
- un instrument de dialogue et de régulation entre les différents niveaux institutionnels de décision, qui s'inscrit dans un mouvement d'autonomie croissante des universités, commun à l'ensemble des pays européens ;
- un instrument de la reconnaissance mutuelle, fondée sur l'assurance de la qualité des programmes, des services et des institutions, sans lequel la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur resterait fragile et inachevée.

L'objectif de ce chapitre est de nourrir la réflexion pour qu'émergent les pistes d'innovation favorables à la qualité des établissements et, par là, à leur bonne insertion dans l'espace européen.

1. Autonomie et auto-évaluation : un outil, le *Livre des références*

Le protocole d'évaluation utilisé antérieurement a montré son intérêt mais aussi ses limites dans un monde où le positionnement des universités est en évolution rapide. Le CNÉ a voulu rendre son dispositif d'évaluation plus adapté à l'autonomie croissante des institutions et, en conséquence, à l'exercice renforcé de leur responsabilité. L'objectif était en outre de produire une méthodologie solide et lisible à l'échelle internationale.

Le *Livre des références* paru fin 2003 répond à ces exigences. Élaboré en concertation avec l'IGAENR afin, entre autres, d'alléger la charge des institutions, il a été discuté avec la CPU. Il constitue désormais le cadre de l'évaluation interne, à la fois indispensable à un pilotage maîtrisé et cohérent, et premier temps nécessaire avant toute évaluation externe.

L'organisation du *Livre des références*

Le *Livre des références* développe et organise la connaissance des éléments qu'un établissement doit être en mesure de rassembler sur son fonctionnement et ses résultats. Il fonde la réflexion sur une demande logique

de démonstration qui laisse cependant à l'établissement le choix des renseignements. Le *Livre des références* est organisé en trois chapitres complémentaires :

- la politique de formation ;
- la politique scientifique ;
- le management de l'établissement au service de ses missions.

Chaque chapitre est décliné sous forme de grands ensembles, les "référentiels", explicitant chacun un grand domaine de la vie universitaire sur lequel les attentes des partenaires ou des usagers sont légitimement fondées, par exemple la mise en œuvre de l'offre de formation. Ils sont eux-mêmes développés sous forme de groupes de propositions qui s'y rapportent, les "références".

Chaque référence affirme précisément un dispositif de fonctionnement ou de réalisation de l'établissement. Elle est accompagnée d'une liste non exhaustive de "critères", chacun formalisant un dispositif opérationnel dont la mise en place effective peut contribuer à atteindre l'objectif visé par la référence.

Au total 10 référentiels, 63 références et 302 critères constituent la trame du *Livre des références*. Un exemple est donné dans l'annexe 12.

Dans son principe, le livre engage les établissements qui l'utilisent à s'interroger sur leurs pratiques et sur leurs résultats à partir d'un examen critique de l'usage qu'ils font de chacun des critères, qui sont la base du diagnostic et de l'évaluation interne. Il s'agit donc bien d'une logique de démonstration, l'argumentation développée par l'établissement pour prouver le degré de "satisfaction" du critère étant la réponse attendue : description des dispositifs, indicateurs permettant d'apprécier les résultats, positions prises en termes d'amélioration. Les informations fournies en appui doivent être objectives, mesurables et vérifiables.

Il est important de souligner que la liste des critères n'est ni normative ni exhaustive. Un établissement peut juger que tel critère lui est inadapté et s'en expliquer, ou encore introduire des critères supplémentaires qui enrichissent sa démonstration. L'expérience acquise avec les évaluations en cours permet de penser aujourd'hui que l'exercice de réponse à chacun des critères, visant d'abord à faciliter le travail au sein de l'établissement, devrait être plutôt synthétisé au niveau de la référence dans la réponse aux évaluateurs externes.

Dans l'organisation de l'évaluation désormais proposée par le CNÉ, il est essentiel que l'étape d'auto-évaluation selon les modalités du *Livre des références* soit un exercice bien mené. En effet, le rapport d'évaluation interne produit au terme de l'exercice constitue un outil majeur pour définir les problématiques de l'évaluation externe, renseigner les expertises, conforter le dispositif d'évaluation externe.

L'expérimentation

Le CNÉ comme l'IGAENR ont utilisé le *Livre des références* comme outil de dialogue avec les établissements de leur programme en 2003-2004.

Pour le CNÉ, cette nouvelle approche a été appliquée aux établissements universitaires des académies d'Île-de-France et de Nancy-Metz, soit un échantillon de 25 établissements. En novembre 2004, 21 rapports d'auto-évaluation avaient été remis au CNÉ¹, la plupart commentés par les présidents eux-mêmes lors d'une réunion au CNÉ. Quelques remarques peuvent déjà être déduites de ces premiers comptes rendus, même s'il faudra attendre la totalité du programme pour élaborer des conclusions et proposer éventuellement une révision du *Livre des références* ou des modalités de son utilisation :

- le délai de 3 mois pour la phase d'auto-évaluation n'a pu être respecté que par quelques établissements ; la plupart ont demandé à bénéficier d'un délai plus long ;
- les modalités de mise en œuvre par les établissements ont été très diversifiées, allant d'une maîtrise très forte par l'équipe présidentielle à une dispersion entre les UFR et les services. Un établissement a,

¹ Paris I, II, IV, VI, VII, VIII, X, XI, XII. Nancy I, Nancy II, INPL, IUFM de Lorraine, Université de Metz, ENI de Metz, INALCO, IEP de Paris, IAE de Paris, ENS Cachan, Université de Marne-la-Vallée, Université d'Évry-Val d'Essonne.

par exemple, mis en place une cellule spécifique, un autre a placé le rapport d'évaluation sur son site Internet, avec la possibilité pour chacun d'ajouter un commentaire, qui sera adressé au CNÉ. Il en est de même des rapports dont la structure, la précision, l'argumentation, le sens politique sont très hétérogènes, ce qui a conduit le CNÉ à intervenir auprès de plusieurs établissements pour susciter des compléments d'information ou d'analyse ;

- les "retours d'ambiance" venant des établissements sont majoritairement favorables, comme on a pu le constater au colloque de Dijon en juin dernier, où l'adhésion à la démarche s'est manifestée publiquement lors de l'expression de plusieurs présidents ou directeurs (IEP de Paris : cf. annexe 13 ; Paris I : cf. annexe 14) ou par des prises de positions externes explicites (INP de Lorraine à une réunion de la CTI, par exemple).

L'audience du *Livre des références*

Au-delà de sa contribution à l'auto-évaluation des établissements d'Île-de-France et de Lorraine, on peut imaginer un usage plus général du *Livre des références* dès lors que le document est mis à disposition de tous les établissements et des instances de suivi de l'enseignement supérieur. L'ampleur des téléchargements sur le site Internet du CNÉ - 1600 en 13 mois - semble confirmer l'élargissement de l'audience qu'il recueille.

Les échos qui parviennent au CNÉ signalent l'usage qu'en font d'ores et déjà certaines universités dans leur propre démarche d'auto-évaluation. On peut citer notamment l'expérience de l'Université Claude Bernard - Lyon I, qui assure le suivi de l'exécution du contrat 2003-2006 à partir du schéma proposé par le *Livre des références* et affiche l'objectif de développer la culture d'évaluation en son sein. On relève aussi l'utilisation du *Livre des références* dans plusieurs formations proposées par l'Agence de mutualisation des universités et établissements (AMUE) ainsi que sa présentation dans plusieurs réunions internationales ou à l'étranger (cf. *infra*).

Au terme de ce premier bilan, il semble donc que notre pratique de l'évaluation ait marqué, par ce "*Livre*", une étape importante dans son implantation dans les établissements et une reconnaissance certaine au sein de l'espace européen.

2. S'élargir à l'international

Les échanges internationaux

L'annexe 15 montre les diverses sollicitations internationales dont le CNÉ a été l'objet dans les années 2003 et 2004, en dehors de sa contribution à l'EEES qui sera détaillée ensuite.

Il apparaît qu'aussi bien auprès des opérateurs étrangers de l'évaluation des universités que des instances internationales ou interrégionales, ou encore des ambassades de France à l'étranger, le CNÉ bénéficie d'une légitimité et d'une visibilité le rendant apte à participer activement à de multiples échanges.

On peut particulièrement repérer sa présence forte en Amérique latine, le développement de contacts avec l'Extrême-Orient et la richesse des relations bilatérales en Europe.

Par tous ces échanges, la pratique française de l'évaluation trouve une importante diffusion internationale que confirme aussi la consultation du site Internet. Malgré la charge que génère son programme d'évaluations et sa participation au réseau européen ENQA, le CNÉ reste largement disponible aux sollicitations extérieures.

La construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur

L'année 2005 marquera pour les enseignements supérieurs nationaux des pays signataires de la déclaration de Bologne la moitié du parcours vers la réalisation d'objectifs importants pour la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur cohérent et unifié, selon les termes du communiqué de Berlin¹.

À la veille de la rencontre des ministres chargés des enseignements supérieurs à Bergen en mai 2005, le CNÉ a souhaité faire le point, à partir des acquis de ses participations à des activités européennes et internationales, notamment dans le cadre du réseau européen d'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA), sur les questions et difficultés que le processus de construction de l'EEES pose ou peut poser aux établissements d'enseignement supérieur français dans les prochaines années.

Rappel des objectifs du processus de Bologne

Il peut être bon dans cette analyse de rappeler que le processus de Bologne trouve son origine dans l'appel lancé à la Sorbonne en 1998 aux États membres de l'Union européenne et aux autres pays de l'Europe par les ministres chargés des enseignements supérieurs en Allemagne, France, Italie et Royaume-Uni en faveur d'un "espace européen de l'enseignement supérieur, où puissent entrer en interaction [les] identités nationales et [les] intérêts communs" [des pays d'Europe]².

Dès l'année suivante, la déclaration de Bologne, signée par vingt-neuf pays, a fixé les objectifs suivants, à atteindre à l'horizon 2010 :

- l'adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables ;
- l'adoption d'une organisation des formations basée sur deux niveaux (avant et après licence) ;
- la mise en place d'un système de crédits ;
- la promotion de la mobilité pour les étudiants, les enseignants, les chercheurs et les personnels administratifs ;
- la promotion de la coopération européenne en matière d'assurance de la qualité ;
- la promotion de la dimension européenne dans l'enseignement supérieur (programmes d'études, coopération entre établissements, etc.)

À Prague, en 2001, les ministres de trente-deux pays ont réaffirmé ces objectifs et précisé les enjeux et principes directeurs de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, notamment :

- l'éducation et la formation tout au long de la vie ;
- la participation et la responsabilité des établissements d'enseignement supérieur et des étudiants dans la mise en place de l'EEES ;
- la recherche et la garantie de la qualité des formations ;
- la recherche de l'attractivité de l'enseignement supérieur européen.

Les ministres ont aussi identifié à cette occasion les acteurs principaux avec lesquels ils entendaient réfléchir à la construction de l'EEES :

- l'Association de l'université européenne (EUA) ;
- l'Association européenne des établissements d'enseignement supérieur (EURASHE) ;
- les unions nationales d'étudiants en Europe (ESIB) ;
- le Conseil de l'Europe ;
- le réseau européen pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA).

¹ "Réaliser l'Espace européen de l'enseignement supérieur", communiqué de la conférence des ministres chargés de l'enseignement supérieur, Berlin, 19 septembre 2003 (cf. annexe 16).

² "Nous lançons un appel aux autres États membres de l'Union, aux autres pays de l'Europe pour nous rejoindre dans cet objectif, à toutes les universités européennes pour consolider la place de l'Europe dans le monde en améliorant et en remettant sans cesse à jour l'éducation offerte à ses citoyens."

En septembre 2003, le communiqué de Berlin¹, signé par trente-trois pays, a mis l'accent sur la dimension sociale du processus de Bologne et établi des priorités, dites intermédiaires, pour accélérer les progrès de la construction de l'EEES. Ces priorités, dont un bilan sera fait à l'occasion de la prochaine rencontre des ministres à Bergen en mai 2005, sont :

- la mise en place de dispositifs efficaces d'assurance de la qualité ;
- la structuration des deux premiers cycles de l'enseignement supérieur ;
- la reconnaissance mutuelle des diplômes et des périodes d'études.

Le processus de Bologne et la convergence européenne

Le processus de Bologne est un processus intergouvernemental dont la logique et les frontières dépassent les compétences et les limites géographiques de l'Union européenne. Le processus s'est jusqu'à présent traduit essentiellement par la mise au point de règles du jeu et d'organisation dont les résultats favorisent l'interopérabilité des enseignements supérieurs plus que leur homogénéisation ou intégration (LMD, supplément au diplôme, ECTS).

Les différents chantiers ouverts par les participants au processus - ministères, agences d'évaluation ou d'accréditation membres de l'ENQA, établissements fédérés au sein de l'EUA ou de l'EURASHE, étudiants organisés dans le cadre de l'ESIB - contribuent essentiellement à définir les règles de la coopération et de la compétition dans les formations supérieures. L'ensemble de ces activités s'articule autour des thèmes principaux suivants :

- la responsabilité et l'autonomie des établissements ou institutions d'enseignement supérieur, ce qui pose en filigrane les questions des politiques nationales et des stratégies d'établissement en termes de compétitivité et d'attractivité ;
- la reconnaissance des formations dans les différents espaces nationaux d'où découlent les réflexions sur l'organisation des études et les objectifs pédagogiques et professionnels des formations ;
- la garantie de la qualité des formations qui oriente les débats sur les procédures d'accréditation et les responsabilités des organismes chargés de protéger les intérêts de la société et des individus.

Le processus est très attractif comme le montre le nombre croissant de pays qui y adhèrent ou souhaitent y adhérer. L'intérêt suscité par la démarche comme, par exemple, dans les pays d'Amérique latine confirme ce point : le processus de Bologne développe une perspective plus globale que celle de la réalisation d'un espace d'enseignement supérieur limité à l'Europe quelle qu'en soit sa définition. La finalité du processus ne peut donc pas être fixée définitivement. S'agit-il d'accompagner le mouvement mondial de globalisation en définissant les règles de la coopération et de la compétition dans l'enseignement supérieur ou bien de créer l'espace de l'enseignement supérieur de l'Union européenne² ?

La question mérite d'être posée d'autant que les communiqués d'étape (Prague 2001, Berlin 2003) produits par les ministres signataires de la déclaration de Bologne sont interprétés de manière différente par les partenaires engagés dans le processus. Pour les uns, il s'agit de bâtir les règles d'interopérabilité des enseignements supérieurs dans le respect strict des pilotages nationaux, pour d'autres il s'agit de favoriser l'intégration de leurs enseignements dans un espace européen réellement cohérent et en phase avec une économie d'échelle européenne.

La Commission européenne, qui soutient le processus sans en être le maître d'ouvrage explicite, s'est engagée nettement en faveur d'une construction très intégrée³ de l'Espace européen de l'enseignement supérieur,

¹ "Réaliser l'Espace européen de l'enseignement supérieur", op. cit. p. 19.

² Le communiqué de Berlin, dans sa partie intitulée "développements complémentaires", établit un parallèle entre l'Espace européen de l'enseignement supérieur et l'Espace européen de la recherche.

³ Par exemple, le discours de Viviane Reding, commissaire européenne à l'éducation et la culture, à l'occasion de sa visite à l'Université de Ljubljana, le 8 septembre 2003.

sorte de complément logique de la stratégie de Lisbonne¹, en proposant par exemple la mise au point d'un schéma européen des qualifications. Elle est en cela suivie par un certain nombre d'acteurs, voire de pays, de l'Union qui s'impliquent fortement dans la définition, la mise au point et la reconnaissance d'approches et de méthodes communes. On citera notamment les projets de coopération comme, la *Joint Quality Initiative*² soutenue par le ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Science des Pays-Bas et les réflexions en cours sur la recherche de possibilités de reconnaissance mutuelle d'accréditation de programmes de formation au sein de réseaux comme l'ECA³.

Quoi qu'il en soit des objectifs partagés aujourd'hui par les pays de l'Union européenne, on soulignera ici que les différentes démarches en cours ne peuvent se réclamer d'aucune légalité donnée par l'Union européenne, celle-ci n'ayant pas, dans l'état actuel des traités, compétence en matière d'enseignement supérieur.

Cette situation apparaît comme susceptible d'évoluer. La Commission européenne a fait le 12 octobre 2004 une proposition⁴ pour une recommandation conjointe du Conseil et du Parlement européens. Cette démarche vise notamment à engager les États dans une reconnaissance mutuelle des résultats des procédures d'évaluation utilisées à différents niveaux dans la gestion des enseignements supérieurs : autorisation d'exercice, financement des formations, octroi de bourses et prêts d'études. La proposition de la Commission vise également à ce que les fonctions d'évaluation, ou d'accréditation, des programmes et des établissements d'enseignement supérieur soient réalisées par des agences indépendantes, évaluées et reconnues dans un répertoire européen officiel. Sur la base de ce répertoire, les établissements auraient aussi la possibilité de choisir l'évaluateur externe le mieux adapté à leurs besoins et profil.

Cette proposition, si elle était adoptée, marquerait un pas significatif en direction d'une politique de l'Union européenne en matière d'enseignement supérieur.

La participation de la France au processus de l'harmonisation européenne

On a vu plus haut que le processus de Bologne déborde du cadre strict de l'Union européenne pour concerner non seulement les États membres de celle-ci, mais aussi plusieurs autres qui y sont d'ores et déjà associés ou qui souhaitent s'associer (Russie, Turquie, ...) à ce processus.

¹ La stratégie de Lisbonne constitue un engagement d'apporter un renouveau économique, social et environnemental dans l'UE. En mars 2000, le Conseil européen de Lisbonne a présenté une stratégie s'étalant sur 10 ans et visant à faire de l'UE l'économie la plus compétitive et la plus dynamique du monde. Selon cette stratégie, une économie plus forte stimulera la création d'emplois et favorisera des politiques sociales et environnementales assurant développement durable et cohésion sociale.

² L'initiative trouve son origine dans une rencontre qui s'est tenue à Maastricht, en septembre 2001, de pays possédant des systèmes d'assurance de la qualité comparables et qui avaient introduit ou pensaient introduire des procédures d'accréditation des programmes de licence (bachelor) et de master. Le but était d'assurer la transparence des programmes de licence (bachelor) et de master. Les pays participants étaient : l'Autriche, la Belgique (Flandre), le Danemark, l'Allemagne, l'Irlande, l'Italie, les Pays-Bas, la Norvège, l'Espagne, la Suède, la Suisse et le Royaume-Uni (source : <http://www.jointquality.org>)

³ Le Consortium européen pour l'accréditation dans l'enseignement supérieur (European Consortium for Accreditation in Higher Education - ECA) a été créé à Cordoue en novembre 2003. Le but principal du consortium est d'établir la reconnaissance mutuelle des décisions d'accréditation parmi les participants avant la fin de l'année 2007. Les membres de l'ECA croient que la reconnaissance des décisions d'accréditation contribuera à la reconnaissance des qualifications dans l'enseignement supérieur et à la mobilité des étudiants en Europe. Il y a aujourd'hui douze organisations membres, originaires de huit pays européens. Les membres sont :

1. Österreichischer Akkreditierungsrat, Autriche
2. Fachhochschulrat, Autriche
3. Akkreditierungsrat, Allemagne
4. Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA), Allemagne
5. Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA), Allemagne
6. Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut (ACQUIN), Allemagne
7. Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (AQAS), Allemagne
8. The Higher Education and Training Awards Council (HETAC), Irlande
9. Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie i.o (NVAO i.o), Pays-Bas/Belgique flamande
10. Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT), Norvège
11. Agencia nacional de evaluación de la calidad y acreditación (ANECA), Espagne
12. Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung der Schweizerischen Hochschulen (OAQ), Suisse

(Source : <http://www.eaconsortium.net>)

⁴ Proposition pour une recommandation du Conseil et du Parlement européens sur le développement de la coopération européenne dans l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur. Référence : COM(2004) 642 final.

Le processus fait aussi intervenir un grand nombre d'acteurs de chaque pays. En effet, parallèlement aux rencontres entre les ministres concernés à Paris en 1998, à Bologne en 1999, à Prague en 2001, à Berlin en 2003 et prochainement à Bergen en mai 2005, des projets et des réunions plus spécialisés sont organisés pour mettre en œuvre les décisions prises. Le CNÉ a, pour sa part, été souvent contacté pour participer à des projets ou groupes de réflexion et de proposition dans le champ d'action qui est le sien : évaluation des établissements d'enseignement supérieur, assurance de la qualité, avis sur l'évolution de l'enseignement supérieur, etc. De fait, il participe aux travaux relatifs à l'évaluation et à l'assurance de la qualité en focalisant son action sur l'évaluation institutionnelle, qui constitue le cœur de son activité dans le cadre des missions qui lui sont assignées dans le système d'enseignement supérieur français.

En tant que participant actif à ce processus, le CNÉ remarque que l'ensemble des intervenants français n'est pas coordonné et que le discours tenu dans différentes instances de concertation à l'étranger ou sur le territoire national manque de ce fait de cohérence. Il apparaît souhaitable qu'un mécanisme d'information réciproque entre les différents acteurs français soit mis en place au plus tôt. Il concernerait les directions du Ministère, l'IGAENR, la CTI (Commission des titres d'ingénieur), les conférences des présidents d'université, des directeurs de formation d'ingénieur, le CNÉ, pour ne citer que quelques-uns de ceux qui sont dans le champ de l'Éducation nationale.

La participation du CNÉ aux travaux du réseau ENQA

Créé en 2000 sur la base d'une recommandation (98/561/EC) du Conseil de l'Union européenne, le réseau ENQA regroupe des agences ou organismes d'évaluation des pays membres de l'Union européenne. Il est aujourd'hui en train de changer de statuts et de se transformer en association ouverte aux agences des pays signataires de la déclaration de Bologne. La transformation en association devrait renforcer la capacité des membres de la future organisation à définir des orientations et stratégies collectives dans le domaine de l'assurance de la qualité dans la double dimension des programmes de formation et de l'activité globale des établissements.

Le communiqué de Berlin assigne deux mandats précis à l'ENQA¹. D'une part, faire des propositions pour le développement d'un ensemble de standards, procédures et guides de procédure partagés, et, d'autre part, faire des propositions pour la mise en place de procédures externes d'assurance de la qualité pour les agences d'évaluation et d'accréditation. Les résultats de ces deux projets pilotés par des groupes de travail internes devaient être soumis aux membres de l'ENQA pour amendement et approbation en novembre 2004.

Le projet des références européennes

La démarche d'un groupe de travail de l'ENQA² a été de définir un ensemble de standards, compris au sens de "références" ou de "grands principes", qui constituent autant d'objectifs que les établissements d'enseignement supérieur doivent chercher à atteindre dans l'exercice de leurs missions. L'ensemble de la démarche est exposé dans le document "*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*". Les tableaux de l'annexe 17, extraits de ce document et traduits, présentent dix principes généraux du développement de l'assurance de la qualité ainsi que des pistes d'application.

¹ "Au plan européen, les ministres demandent à l'ENQA, en coopération avec l'EUA, l'EURASHE et l'ESIB, de mettre au point une série de références, de procédures et de lignes d'orientation pour l'assurance-qualité qui fassent l'objet d'un consensus, d'explorer les moyens d'assurer un système adéquat d'examen par les pairs pour l'assurance-qualité et/ou pour les agences ou organismes chargés de l'accréditation, et d'en faire rapport aux ministres en 2005 par l'intermédiaire du groupe de suivi." ("Réaliser l'Espace européen de l'enseignement supérieur", communiqué de la conférence des ministres chargés de l'enseignement supérieur à Berlin le 19 septembre 2003, cf. annexe 16)

² *Membres du groupe de travail :*

Bruno Curvale, chargé de mission, Comité national d'évaluation, France

Dr Patricia Georgieva, secrétaire générale, National Evaluation and Accreditation Agency, Bulgarie

Dr Achim Hopbach, directeur, The Quality Assurance Project, Hochschulrektorenkonferenz, Allemagne

Séamus Puirseil, directeur exécutif, Higher Education and Training Awards Council, Irlande

Staffan Wahlén, conseiller senior, Höskoleverket, Suède

Peter Williams, directeur exécutif, The Quality Assurance Agency for Higher Education, Royaume-Uni (président du groupe de travail)

Kimmo Hämäläinen, coordinateur du réseau, secrétariat ENQA, Finlande

Dr Peter Easy, consultant, Royaume-Uni

Ces standards portent essentiellement sur la mission de formation des établissements. L'objectif poursuivi par l'ENQA est d'atteindre un consensus entre les agences et avec les organisations représentatives des établissements et des étudiants (EUA, EURASHE et ESIB) pour en faire le système de référence des pratiques nationales ou professionnelles des agences d'évaluation ou d'accréditation. En bref, il ne s'agit pas de définir une méthode d'évaluation à vocation transnationale, mais de s'assurer que les objectifs soulignés par les références sont reconnus comme valides par les établissements et que les procédures d'évaluation, ou d'accréditation, externes mises en œuvre permettent d'en apprécier le degré de réalisation et de qualité.

Les références utilisées par le CNÉ dans ses évaluations institutionnelles sont compatibles avec cette approche. Elles sont, pour la partie correspondante aux objectifs visés, une déclinaison adaptée aux spécificités des établissements d'enseignement supérieur français.

Le travail sur les références partagées dans le cadre du processus de Bologne a aussi été l'occasion de proposer des définitions d'un certain nombre de notions clés dans le vocabulaire de l'assurance de la qualité, orienté ici dans ses applications à l'enseignement supérieur. Loin d'être anodine, la validation de ces définitions robustes donnerait des bases européennes aux approches nationales.

1. *La qualité* dans l'enseignement supérieur est une description de l'efficacité de tout ce qui est entrepris pour s'assurer que les étudiants impliqués dans leurs études peuvent tirer un bénéfice maximum des possibilités de formation qui leur sont offertes et satisfont ainsi aux conditions d'obtention des diplômes qu'ils ambitionnent.
2. *Les standards* sont définis comme des références générales décrivant des politiques et des pratiques destinées à s'assurer que des niveaux prédéfinis et explicites de qualité sont atteints dans la conception, la délivrance et l'évaluation des cours et des diplômes d'enseignement supérieur. Un standard ne dit pas comment un résultat doit être atteint - il dit simplement ce que devrait être ce résultat. Le domaine d'application et la manière d'utiliser les standards sont déterminés en fonction des contextes particuliers des établissements et des systèmes nationaux ; à mesure que ceux-ci évoluent, il peut être nécessaire de modifier les domaines d'application et les manières d'utiliser les standards.
3. *L'assurance de la qualité* est définie comme l'ensemble des actions et des activités entreprises par les établissements d'enseignement supérieur pour s'assurer que la qualité de leurs programmes et diplômes est en concordance avec leurs propres spécifications et celles de tout autre organisme ayant autorité pour définir des cahiers des charges.
4. *Les guides* sont définis comme des explications non prescriptives de l'importance des standards. Leur but est d'explicitier les raisons du choix des standards et de sensibiliser au maximum aux principes de base de la qualité et de l'assurance de la qualité.
5. *L'évaluation par les pairs* est définie comme une procédure qui implique l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement, de l'apprentissage, de la recherche et de l'assurance de la qualité par des personnes extérieures à l'organisme évalué, qui ont une capacité d'expertise et une expérience reconnues et respectées de ceux dont l'activité est évaluée. Peuvent répondre à ces critères des membres de la communauté académique, des enseignants issus des milieux professionnels et des personnels administratifs d'établissements d'enseignement supérieur, des étudiants et des représentants qualifiés des milieux industriels et commerciaux, d'organisations professionnelles et d'organismes du secteur public.

Cette approche, compatible avec les activités d'évaluation institutionnelle ou d'audit des mécanismes d'assurance de la qualité des établissements, ne satisfait pas totalement les besoins des agences d'accréditation, qui souhaiteraient aller plus loin dans l'établissement de critères européens pour la reconnaissance mutuelle de la qualité des formations et des accréditations.

Les problématiques et les débats qui en découlent concernent le CNÉ dont l'activité s'organise autour de l'évaluation stratégique des établissements, et donc l'évaluation de la façon dont les établissements mettent en œuvre les principes établis, mais ils sont surtout au cœur des missions des organismes impliqués dans les procédures d'habilitation ou d'accréditation : DES, MSTP, CTI, ... qui seront à terme questionnés sur la transparence de leurs procédures, l'indépendance de leurs appréciations et la publicité de leurs résultats.

L'assurance de la qualité des agences d'évaluation

La demande formulée par les ministres dans le communiqué de Berlin s'inscrit dans une logique de transparence des dispositifs d'évaluation qui participe de leur crédibilité. Les évaluateurs doivent être en mesure de rendre des comptes sur leurs objectifs, méthodes et procédures. Cette problématique prend une importance accrue avec l'idée de mettre en place un répertoire destiné à lister les agences dont les travaux pourraient être la base de la reconnaissance mutuelle des formations dans l'Union européenne.

La question de la confiance dans les dispositifs d'évaluation est une question cruciale. Elle est particulièrement sensible en raison de l'impact que les évaluations ou accréditations peuvent avoir sur les conditions de développement des institutions ou établissements d'enseignement supérieur.

Faut-il imaginer un échelon européen chargé de l'évaluation des agences ou plutôt un dispositif de reconnaissance des procédures d'assurance de la qualité externe mis en place par les agences elles-mêmes et impliquant les autres parties prenantes de l'enseignement supérieur (établissements, organisations d'étudiants, partenaires sociaux, etc.) ?

Quelle que soit l'option choisie, la question se pose de la direction de cette instance et celle de la garantie de l'indépendance des évaluations. Il y a aujourd'hui en Europe une diversité ancrée dans les différentes traditions nationales. Selon les pays et les objectifs poursuivis, les structures d'évaluation des institutions ou des programmes sont, dans certains cas, des entités indépendantes des ministères ou des conférences de présidents d'université, dans d'autres des structures dépendantes de l'une ou l'autre de ces tutelles.

Au sein de l'ENQA, le CNÉ plaide en faveur d'un dispositif d'évaluation collectif et sans primauté de l'une ou de l'autre des parties : établissements, étudiants, agences d'évaluation ou d'accréditation. Un groupe de travail¹ interne à l'ENQA a proposé dans cette perspective que le groupe quadripartite (EUA, EURASHE, ESIB, ENQA) s'établisse en un *European Quality Assurance Committee*. Il serait chargé de choisir les experts impliqués dans l'évaluation des procédures d'assurance de la qualité des agences.

L'évaluation externe des instances d'évaluation souhaitée par les ministres est une idée qui bénéficie d'un consensus entre les partenaires du groupe quadripartite. Elle jouera à terme un rôle essentiel dans le fonctionnement de l'association ENQA, notamment par le fait qu'elle sera une condition de la qualité de membre. L'appartenance à l'ENQA deviendrait ainsi une marque de qualité.

La mise au point de labels de qualité pour les agences est aussi un élément de réponse au problème posé dans les années récentes par l'existence d'un marché de faux diplômes et de fausses accréditations de formations ou d'établissements.

L'existence de ce marché, qui pourrait représenter un chiffre d'affaires de l'ordre d'un demi-milliard de dollars d'après des enquêtes menées aux USA², est pris très au sérieux par les organismes d'accréditation américains fédérés au sein du CHEA (*Council for Higher Education Accreditation*).

Sans entrer ici dans les raisons multiples qui président au développement de ce phénomène (développement de l'enseignement à distance, besoin de reconnaissance des acquis de l'expérience, compétition forte sur les marchés du travail, etc.), on soulignera deux conséquences graves qui justifient l'action concertée des organismes chargés de l'évaluation et de l'accréditation pour garantir et faire connaître leurs actions : la première est le risque de perte de confiance de la société au sens large (étudiants et employeurs) dans

¹ Membres du groupe de travail :

Christian Thune, président de l'ENQA, directeur exécutif, Danish Evaluation Institute, Danemark (président du groupe de travail)

Anna-Maija Liuhanen, conseiller senior, Finnish Higher Education Evaluation Council, Finlande

Gemma Rauret, directrice, Agency for Quality Assurance in the Catalan University System, Espagne, Catalogne

Hermann Reuke, directeur, Central Evaluation and Accreditation Agency, Hanovre, Allemagne

Tibor Szanto, secrétaire général, Hungarian Accreditation Committee, Hongrie

Kimmo Hämäläinen, coordinateur du réseau, secrétariat ENQA, secrétaire du groupe de travail, Finlande

² "Inside the Multimillion-Dollar World of Diploma Mills", *The Chronicle of Higher Education*, June 25, 2004 (<http://chronicle.com>)

la valeur des diplômes ; la seconde, la dévalorisation des institutions et des enseignements supérieurs. Ces risques sont amplifiés dans un contexte de mobilité et de relations internationales.

L'Union européenne et les pays qui la composent ne sont pas à l'abri de ces menaces, qui ne peuvent être conjurées par une approche protectionniste. Dans ce domaine, à côté de législations adaptées protégeant titres et diplômes, la transparence et la publicité des résultats des évaluations des formations sont des points de passage obligés.

Le projet QCS (Quality Convergence Study)

L'objectif de cette étude, copilotée par le CNÉ et l'agence d'évaluation britannique QAA, était de présenter les contextes nationaux dans lesquels les agences d'évaluation inscrivent leur action. Plusieurs raisons concourraient à proposer une telle approche. On citera notamment :

- un constat de relative improductivité des tentatives d'élaboration de critères d'évaluation communs au plan international. La démarche n'est évidemment pas sans intérêt, mais l'utilisation de critères et d'indicateurs communs pose très rapidement la question de l'interprétation des résultats et de leur signification dans un système national donné ;
- les capacités d'évolution des situations nationales est une question qui n'a pas encore été abordée de manière systématique. Chaque organisation nationale constitue en effet un système spécifique et cohérent, qui fait intervenir un grand nombre d'acteurs et qui est soumis à des tensions permanentes, ce qui rend complexes son pilotage et l'initiation d'un mouvement de convergence européenne. De plus, les organisations nationales sont traversées par des mouvements d'ensemble d'origine internationale qui remettent en cause des équilibres, mettent à mal des consensus, structurent de nouveaux groupes de pression et exercent des contraintes très fortes mais variables selon l'organisation existante des systèmes nationaux d'enseignement supérieur. Parmi des tendances lourdes, on peut noter en particulier l'indépendance grandissante des établissements d'enseignement supérieur, l'accroissement des enjeux politiques, le besoin de formations à distance et tout au long de la vie (et le débat qu'il entraîne sur le développement d'un marché concurrentiel de la formation) ; enfin, la volonté des pays de l'UE de créer un espace européen de l'enseignement supérieur ;
- le respect de la diversité culturelle, qu'elle soit mise en avant pour des raisons idéologiques ou pragmatiques, trouve dans le principe de subsidiarité un moyen qui la garantit, pourvu que la confiance mutuelle dans les dispositifs nationaux soit établie. Là encore, au-delà des pratiques des uns et des autres, il convient de comprendre pourquoi un besoin donné, l'évaluation des établissements par exemple, prend telle ou telle forme selon le pays considéré.

Le programme QCS avait donc pour ambition de dépasser la question habituelle : *comment l'évaluation est-elle organisée ?* en mettant l'accent sur la question : *pourquoi l'évaluation est-elle organisée ?* L'hypothèse des promoteurs du projet (CNÉ et QAA) était qu'une meilleure compréhension des motivations des dispositifs d'évaluation nationaux devait permettre de concevoir des actions de convergence plus pertinentes.

Au total, six agences ont participé au projet : l'Agence pour l'assurance de la qualité dans l'éducation (NOKUT, Norvège), le Centre pour l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur (CQAHE, Lituanie), le Comité national d'évaluation (CNÉ, France), le Comité d'accréditation hongrois (HAC, Hongrie), l'Agence nationale pour l'enseignement supérieur (Hogskoleverket, Suède) et l'Agence pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur (QAA, Royaume-Uni). Les résultats de cette étude - six rapports nationaux et un document de synthèse - seront publiés par l'ENQA dans les mois à venir.

Les rapports nationaux présentent les dispositifs d'assurance de la qualité pour ce qui concerne le recrutement des enseignants, la reconnaissance des formations, l'évaluation des établissements et le rôle des étudiants dans les procédures d'évaluation en insistant sur les débats en cours entre les différents acteurs. En conclusion, un rapport de synthèse fournit des éléments d'analyse sur le fonctionnement concret des dispositifs nationaux d'assurance de la qualité. Au-delà des différences culturelles et des spécificités nationales, il apparaît que les enseignements supérieurs nationaux peuvent être utilement pensés en termes de systèmes complexes associant de manière dynamique de nombreux acteurs individuels et institutionnels. Cela ne fait que confirmer ce que suggère l'expérience quotidienne, mais invite aussi à développer une approche plus focalisée sur la définition des fonctions exercées par les différents acteurs et sur les conditions de la qualité de leurs actions respectives.

En bref, l'étude QCS invite à réfléchir sur l'assurance de la qualité et le développement de la qualité comme résultat, ou produit, des interactions entre acteurs. Cette analyse invite aussi à penser l'assurance de la qualité dans une démarche qui dépasse le seul périmètre des agences d'évaluation et d'accréditation. Pour finir, QCS pose comme objet à comprendre, et à améliorer, l'ensemble des dispositifs qui, au sein d'un système national, concourent à produire la qualité dans l'enseignement supérieur. Cet angle d'attaque réintroduit aussi la prise en compte des faits culturels comme légitime et participant au projet collectif de convergence quelle qu'en soit l'échelle. L'étude QCS à cet égard pousse à mettre l'accent plutôt sur les conditions de la confiance au sein des dispositifs d'enseignement supérieur nationaux en transformation continue, et entre eux, que sur la notion, peut-être plus statique, d'assurance de la qualité.

En conclusion

En dehors des points spécifiques développés précédemment, trois constats de portée plus générale peuvent être dégagés ici :

- la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur progresse moins vite que la globalisation des logiques de compétition et de coopération entre établissements ou institutions d'enseignement supérieur. Dans ce contexte, l'établissement et son autonomie sont au cœur de la réflexion sur la qualité dans l'enseignement supérieur ;
- la transparence des procédures d'évaluation ou d'accréditation est un point de passage obligé pour assurer la crédibilité des démarches d'appréciation de la qualité et des décisions de pilotage des systèmes d'enseignement supérieur et, à l'intérieur de ceux-ci, des établissements ;
- dans un contexte de convergence multinational, le simple jeu des institutions légales propres à un pays ne suffit pas à engendrer la confiance. Cette réalité ne doit pas être appréciée de façon négative. Il s'agit d'une conséquence de la reconnaissance du fait national, culturel ou spécifique. Chacun doit se mettre en situation de montrer que son action répond aux finalités collectives poursuivies, et que ses méthodes et manières de faire sont les mieux adaptées pour garantir des enseignements supérieurs de qualité.

3. Communiquer et débattre autour du processus de Bologne

Un colloque sur l'évaluation

Globalement, la dimension européenne est insuffisamment prise en compte sous deux aspects : la responsabilité des établissements et le développement d'une offre attractive au plan international.

Dans ce contexte, le CNÉ, riche de son expérience, a cherché à apporter une contribution au débat national et international dont fait l'objet l'évaluation de l'enseignement supérieur aujourd'hui, compte tenu notamment de la "feuille de route" décidée par les ministres européens à Berlin. C'est pourquoi, en même temps qu'il approchait de ses vingt ans, il a organisé à Dijon, les 10 et 11 juin 2004, un colloque intitulé "De Berlin à Bergen, nouveaux enjeux de l'évaluation" dont le programme détaillé figure en annexe 18.

Ce temps fort de dialogue et d'écoute visait à :

- dresser un état des lieux de l'évaluation dans l'enseignement supérieur en 2004, d'autant que le sens des mots, la place et le rôle des différentes instances d'évaluation semblaient inégalement connus au sein de la communauté universitaire ;
- contribuer à l'appropriation de la culture d'évaluation dans les établissements et à la diffusion de la démarche qualité dans tous les domaines relatifs à la vie, au fonctionnement et aux missions de ces établissements ;
- dégager en ce domaine les attentes, les enjeux et les perspectives pour les établissements, leurs partenaires et les instances d'évaluation dans le cadre de la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et, plus largement, dans un contexte de compétition internationale.

Trois chapitres ont rythmé les séquences du colloque :

- **l'évaluation dans sa pluralité en Europe**

Le premier objectif a été de faire le point sur les notions qui sous-tendent les débats internationaux sur les pratiques d'évaluation et d'appréciation de la qualité : évaluation, accréditation, habilitation, certification, etc. Il s'agissait ici de favoriser une discussion destinée à préciser les différentes acceptions des notions en question et, pour aller plus loin, des conditions de légitimité, de validité et, bien entendu, d'utilité des différentes approches. L'ambition était d'aborder l'évaluation dans sa pluralité, de mieux appréhender les raisons politiques, historiques et culturelles qui légitiment les différences et de mettre en lumière les points de convergence.

Bien que le processus de Bologne soit une source d'innovations et de changements dans le monde universitaire de nombreux pays européens, les initiatives sont essentiellement nationales et les établissements restent souvent peu ou mal informés sur les évolutions en cours dans les pays voisins. Ceci apparaît vrai dans le domaine de l'évaluation et de l'appréciation de la qualité. Dès lors, il a semblé utile de pouvoir comparer les pratiques en cours en Allemagne, en Grande-Bretagne et en France.

L'objectif n'était pas de dresser un tableau exhaustif des pratiques en Europe, tant les situations sont diverses, mais, à partir de l'exposé approfondi de quelques cas pratiques, de permettre un échange d'expériences. Il était aussi de mieux comprendre comment chaque espace national se structure et comment il intègre la dimension de convergence européenne, au besoin en l'utilisant comme levier de changement. Cette analyse permet de comprendre dans quelle mesure les évolutions en cours sont des réponses à la problématique posée par le processus de Bologne : construire l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), et dans quelle mesure elles ont leurs finalités propres dans leurs espaces nationaux respectifs.

- **les dynamiques de l'Espace européen de l'enseignement supérieur : évaluation et qualité**

L'ambition des États n'est pas de construire un espace homogène d'enseignement supérieur en Europe, mais de faire évoluer des cadres nationaux afin d'assurer un degré de convergence satisfaisant. Dans cette perspective apparaît le besoin de coordination.

Si l'Union européenne n'a pas de compétence directe en matière d'enseignement supérieur, il est clair que le processus de Bologne, qui concerne plus de pays que ceux adhérant à l'Union, a pris un tel essor qu'il est néanmoins accompagné par la Commission. Il est important d'entendre ses attentes et ses souhaits en matière de coordination.

Par ailleurs, la conférence intergouvernementale de Berlin a donné mission à un certain nombre d'organismes d'élaborer des propositions en matière d'évaluation et d'assurance de la qualité pour la préparation de la conférence suivante de Bergen. Afin de mesurer les enjeux et les perspectives pour les établissements, pour leurs partenaires et pour les agences d'évaluation elles-mêmes, l'un des objectifs du colloque était aussi d'entendre ces acteurs du développement de l'EEES que sont respectivement l'*European University Association* (EUA), l'*European Student International Bureau* (ESIB) et l'*European Network for Quality Assurance* (ENQA) : quelles sont leurs démarches ? Quelles sont leurs ambitions et leurs attentes communes ? Enfin, du point de vue français, comment la CPU elle-même envisage-t-elle la préparation de cette conférence de Bergen dans sa dimension évaluation ?

- **l'évaluation et les établissements : une démarche de progrès**

L'expérience concrète de terrain montre que l'Espace européen de l'enseignement supérieur ne peut se construire contre les systèmes nationaux, mais que ceux-ci s'appuient bien souvent sur les objectifs de la convergence européenne pour se réformer.

Dans un premier temps, il s'agissait de voir comment la méthode propre au CNÉ a permis à certains établissements de s'approprier le processus d'évaluation et d'en faire une démarche de progrès. L'objectif était plus particulièrement d'apprécier la conduite et la mise en œuvre de l'opération, la valeur ajoutée apportée à l'établissement et les enjeux auxquels une réponse a été apportée.

Dans un deuxième temps, des responsables d'établissement de pays européens différents devaient témoigner sur les dimensions plus particulières des apports des différentes expériences qu'ils ont connues en matière d'évaluation et sur leur positionnement dans un contexte national.

Les témoignages de ces responsables universitaires devaient permettre de mieux cerner la diversité des approches, des pratiques et des retombées au sein des établissements. Afin d'éclairer la réflexion sur la construction de l'EEES, il s'agissait en particulier d'apprécier l'articulation entre les choix nationaux et l'exercice de la responsabilité propre de l'établissement, d'estimer l'impact des dynamiques européennes sur les politiques des établissements et des États, et sur l'évaluation de ces politiques.

Ont été notamment invités à ces journées, outre les intervenants cités par ailleurs (annexe 19), des représentants de la communauté universitaire, en particulier les présidents d'université, directeurs d'école, et leurs équipes, des représentants des conférences (CPU, CDEFI, CDIUFM), des représentants de la communauté universitaire européenne, des membres du ministère de l'Éducation nationale (conseillers d'établissement, inspecteurs généraux, directions), des représentants des conseils régionaux, des organismes de recherche et des organisations représentées au CNESER, des organes de presse. Environ 300 participants ont répondu à l'invitation du CNÉ et ont animé les différentes séquences du colloque.

Les conclusions du colloque

Le colloque a fait clairement ressortir entre les participants et communicants, tant français qu'étrangers, des zones fortes d'accord sur les finalités de l'évaluation. Il a bien mis en évidence les problèmes que suscitent la mise en application et les méthodes, ici et ailleurs.

Enfin, il convient de placer les discussions et leurs conclusions dans le champ des contraintes que crée nécessairement le parcours obligé depuis le communiqué de Berlin jusqu'à la prochaine échéance prévue pour la conférence à Bergen, en mai 2005. Moins de dix mois nous séparent du terme¹. Il est temps de se donner les moyens d'y contribuer. C'était aussi un des buts du colloque de suggérer des propositions.

Un constat partagé : quelle évaluation ?

Un accord semble ressortir du colloque : celui de la nécessité et de l'utilité de l'évaluation. mais ni n'importe laquelle, ni n'importe comment.

L'évaluation institutionnelle globale et intégrale est clairement privilégiée dans la mesure où elle apporte des opportunités de progrès aux établissements et où elle constitue une occasion de clarifier leur "réputation" ou leur "identité". Tous les témoignages recueillis, français ou étranger, attestent de l'effet bénéfique de l'évaluation sur les stratégies des établissements.

L'approche de la qualité et de sa promotion est un défi pour les universités, car c'est à elles que s'adresse en priorité le communiqué pour la mise en place de la démarche et des leviers de changement. La culture de la qualité représente pour elles un effort continu et extensif pour renforcer leur capacité à évoluer : plans stratégiques, tableaux de bord, bonnes pratiques. L'assurance de la qualité, plutôt faite pour rassurer qu'assurer, devient primordiale dans un contexte où attirer des étudiants, non seulement de sa région, mais du monde entier, devient un enjeu fort attisant la concurrence entre les établissements.

Ont été confirmées des convergences sur les actions suivantes :

- **la priorité de l'auto-évaluation**, gage de l'autonomie, de la responsabilité et de la diversité des établissements ;
- **l'évaluation externe**, indispensable elle aussi, qui doit être conduite au regard de toutes les missions de l'Université : elle doit être garantie par l'indépendance des évaluateurs et des organismes (agences) qui la mènent, et le suivi des résultats et des recommandations ; un rapport doit être rendu public ;

¹ En juin 2004.

- **L'accréditation** (habilitation, labellisation...) qui semble devoir plutôt s'appliquer aux programmes (filiales, cursus, laboratoires,...) : elle constitue une autorisation à "pratiquer" fondée sur la satisfaction de critères minimums prédéterminés, ce qui peut quelquefois être très sélectif. Elle vise à protéger l'étudiant et les partenaires, et doit s'inscrire dans une dimension internationale ;
- l'idée de classement n'a pas recueilli beaucoup de suffrages. Elle ne semble pas compatible avec la diversité des établissements, ni rendre compte de la multiplicité des indicateurs et critères de références nécessaires à l'évaluation.
Cependant, l'idée d'établir des comparaisons des performances, ou même des classements, à partir d'une approche univoque n'est pas rejetée. L'intérêt de "points de référence", de procédures explicites ou de critères "génériques", idéalement européens, standardisés, est admis, permettant ainsi aux établissements de relativiser leurs pratiques et leurs résultats. Il s'agit du *benchmarking*.

La complexité en Europe : un mal ou un bien ?

Les systèmes d'évaluation mis en place dans les pays européens semblent souvent complexes et liés à chaque pays. Quelques exemples permettent de s'en persuader :

En Allemagne, on trouve des agences de Länder, de disciplines, de consortium d'universités ou des initiatives privées. L'agence fédérale contribue à l'accréditation des agences et à la coordination des procédures. L'essentiel des actions est consacré à l'accréditation des programmes. C'est un processus payant qui, jusqu'ici, a concerné 500 des 11 000 filières susceptibles d'être accréditées.

En Grande-Bretagne, les universités sont soumises à une évaluation externe. Les méthodes sont différentes pour l'Angleterre, l'Écosse et l'Irlande du Nord. La périodicité est de 6 ans en Angleterre. Le rapport d'évaluation établit une note de confiance et des recommandations ; l'auto-évaluation est essentielle dans le dispositif.

Il existe différentes agences, spécialisées dans des champs spécifiques d'évaluation - établissements, programmes, recherche -. La pratique du classement des universités a été abandonnée.

En Italie, chaque université met en place un comité d'évaluation propre, qui choisit la méthode d'évaluation interne et externe. Un rapport annuel doit être envoyé au Ministère. Un comité national d'évaluation a été mis en place en 1999 pour gérer le processus national : étude des méthodes et pratiques, bilan annuel de l'évaluation en relation avec les comités universitaires.

En la matière, la France ne fait pas exception par la diversité de ses structures d'évaluation et de contrôle - structures du Ministère, des établissements de recherche, inspections, Commission des titres d'ingénieur pour l'accréditation des formations d'ingénieur, comités d'évaluation, dont le CNE -. Cependant, le CNE est la seule institution à jouir du statut d'autorité administrative indépendante et à rechercher une méthode et des procédures allant dans le sens des recommandations européennes.

Il apparaît donc que la diversité des instances est de règle dans les grands pays européens. Partout, sauf en France, elles évaluent les institutions et les programmes. Il semble que cette diversité soit plus une opportunité qu'une contrainte, pour autant que les objectifs et les rythmes soient compatibles. Une solution unique, standard, ne pourrait être appliquée, mais le développement d'une culture européenne apporterait de l'harmonie et de la convergence.

La jeunesse de l'évaluation

Si l'on croit parfois que les méthodes d'évaluation des universités sont robustes à l'étranger, tous les propos entendus amènent l'idée que l'évaluation est partout adolescente et en évolution.

Ce constat est vrai pour ce qui concerne ses fondements et méthodes ; il est vrai pour la mise en place récente de systèmes nationaux d'évaluation et des standards de qualité à l'échelle de l'Europe ; il est encore vrai pour l'organisation de l'évaluation des agences d'évaluation elles-mêmes. Chacune des situations nationales doit être prise en compte et comprise. Malgré la diversité et la spécificité des agences d'évaluation, la convergence des dispositifs reste un enjeu majeur.

Dans ce contexte, la situation de structures transnationales - comme l'Université franco-allemande par exemple -, situées au confluent de pratiques nationales d'évaluation divergentes et de financements croisés,

devient difficile. Faut-il ici une évaluation binationale, base d'une pratique de plus grande ampleur amenant une logique coopérative aussi dans l'évaluation ?

Des difficultés à résoudre

Des difficultés sont bien ressorties des interventions et les évolutions nécessaires pour y remédier peuvent être amorcées.

La surcharge de l'évaluation

Elle est surtout évoquée en France, beaucoup moins dans les autres pays. C'est sans doute parce que, dans ces pays, les universités ont su intégrer à leur démarche d'établissement des séquences régulières d'évaluation, un programme pluriannuel en interne, et développer ainsi la culture de l'évaluation : une double réussite, technique et politique. Pourquoi une telle démarche ne serait-elle pas possible en France ? L'observation des difficultés de la mise en œuvre de l'évaluation des enseignements ne rend cependant pas très optimiste sur l'intérêt de la communauté universitaire pour un ensemble de processus pourtant désormais incontournable.

Le rythme de l'évaluation

L'écart qui sépare deux évaluations est très variable selon les pays : il est de 6 ans en Angleterre, un rapport annuel est produit en Italie. Le rythme contractuel (4 ans) ou des mandats présidentiels (5 ans) serait particulièrement adéquat en France, mais l'intervalle de 4 ans apparaît trop court en regard de l'évaluation externe et beaucoup s'interrogent sur la nécessité d'un tel rythme. Quels résultats tangibles mesurer sur une telle période : évolutions structurelles, pédagogiques, relations internationales... ? L'idée de lier l'évaluation à la contractualisation reste un objectif fort, mais alors selon quelle périodicité ? L'expérience du CNÉ le conduit à souhaiter un allongement à 5 ou 6 ans.

La clarté des recommandations et leur suivi

La crédibilité de l'évaluation tient à la clarté des recommandations et au fait qu'elle est suivie d'effets. En Angleterre, la confiance est notée "entière", "limitée" et "aucune", et les recommandations désignées par "essentielles", "importantes", "souhaitables". En Allemagne, l'accréditation est décidée "sans obligation", "avec certaines obligations" ou refusée. L'Italie a également mis en place des mesures financières à défaut de pratique d'évaluation.

En France, le positionnement choisi par le CNÉ pour effectuer ses évaluations, quelque peu en amont des procédures contractuelles, permet une prise en compte des résultats de l'évaluation dans la ligne finale du contrat, mais est-ce vraiment le cas ? Ainsi, le CNÉ recourt maintenant à des opérations de suivi ciblées (5 universités, 1 site) pour vérifier les réalisations en prolongement de ses recommandations.

L'évaluation des programmes

Si les évaluations institutionnelles sont, en France comme dans beaucoup de pays européens, stabilisées, il n'en est pas de même de l'évaluation des programmes pouvant mener à une accréditation, aussi bien pour les programmes de recherche que de formation. En France notamment, ces procédures, essentiellement mises en œuvre par le Ministère ou les organismes de recherche, font l'objet de multiples questions : critères, indépendance, périodicité, publicité des noms des experts et résultats, Se pose également la question de la cohérence de ces évaluations avec celles de l'établissement pris dans sa globalité et de leur insertion dans une problématique générale.

Il y a également lieu de trouver une cohérence entre les objectifs des deux types de labellisation : laboratoires et programmes de recherche d'une part, filières et programmes d'enseignement d'autre part. La labellisation des programmes de recherche dans le 6^e PCRD cherche à dégager l'excellence et ne fait ressortir favorablement qu'une minorité de projets. La labellisation de l'enseignement supérieur cherche plutôt à mettre en avant des critères de seuil d'accréditation et soutient un maximum de dossiers. Il est impossible de concevoir que l'Espace européen de la recherche et celui de l'enseignement supérieur, qui concernent souvent les mêmes établissements et ont la même volonté de cohérence, de lisibilité et d'efficacité, puissent être aussi disjoints. La prise en compte du niveau "doctorat" dans le communiqué de Berlin conduit à rendre plus urgente la solution de ce problème.

La participation et le rôle des étudiants

La participation des étudiants est explicitement introduite dans le communiqué de Berlin et déjà mise en œuvre dans plusieurs pays européens à des degrés divers. La France n'apparaît pas comme figure de proue dans cette démarche. Leur participation aux évaluations internes, notamment l'évaluation des enseignements, est très marginale et leur rôle est quasi inexistant dans les structures d'évaluation externe. Le CNÉ, qui fait appel à quelques jeunes "anciens étudiants" dans ses équipes d'experts, répond partiellement à la demande du communiqué de Berlin et des organisations étudiantes, mais ne résout pas la question de la généralisation du processus.

La qualité des données

La nécessité d'améliorer encore les bases de données et les indicateurs quantitatifs constituant les différents tableaux de bord aux échelles de l'établissement, des ministères et des instances internationales est ressortie assez fortement des échanges. On constate aujourd'hui que les établissements sont en général dépourvus de tableaux de bord et que les acteurs nationaux n'ont pu concrétiser l'idée d'une base commune et partagée de données. À l'échelle européenne, les discussions en cours n'ont pas encore abouti. Il s'avère pourtant nécessaire que les méthodes d'intégration des données aux différentes échelles soient compatibles et permettent des comparaisons, sans ambiguïté, transversalement, entre pays, régions et établissements.

Diversité des demandes... unicité de la réponse ?

On l'aura remarqué, les besoins et demandes d'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche sont nombreux et multiformes. Les demandes viennent des établissements et de leurs composantes, des régions et collectivités territoriales, des usagers et partenaires, des institutions nationales, du Parlement, Peut-être toutes ces demandes ont-elles une intersection commune, mais les propositions énoncées ne sont pas toutes compatibles. Évaluations institutionnelles, évaluations des programmes de recherche ou de formation, de projets transnationaux, de services... sont des objets dont l'analyse ne se conduit ni avec les mêmes procédures, ni avec les mêmes experts.

L'évaluation des politiques publiques de l'enseignement supérieur et de leur impact fait partie explicitement des missions du CNÉ, mais elle fait également l'objet de commandes ministérielles auprès d'autres instances, par exemple auprès du Conseil national de l'évaluation rattaché au Commissariat général au Plan¹. Comment articuler au mieux le travail des différentes instances concernées en vue d'une efficacité optimale ?

L'évaluation n'exclut pas en outre le contrôle par des institutions telles que, pour la France, la Cour des comptes ou l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (IGAENR).

Il est donc évident que la réponse à la demande d'évaluation n'est pas dans l'unicité de la structure d'évaluation : une grande agence nationale (ou européenne ?) de l'évaluation. Ce n'est d'ailleurs pas le prototype recommandé dans les approches internationales, ni celui qui devrait conduire à l'efficacité optimale compte tenu des compétences diverses requises dans chaque type d'évaluation. L'évaluation ne peut être un monopole.

Il convient en revanche de mieux expliciter les demandes d'évaluation, les procédures à mettre en œuvre et les rythmes, de spécifier ce qui relèvera de l'évaluation interne ou de l'évaluation externe, de l'évaluation, de l'accréditation ou de l'assurance qualité, phases solidaires mais différentes. L'analyse des coûts de ces diverses opérations ne sera pas inutile. Devrait s'en déduire le type d'organisation, sans doute plus simple et plus performant, susceptible de conduire les protocoles.

L'ouverture européenne facilitera le recours à des institutions étrangères, ou privées, auxquelles les établissements pourront sans inconvénient faire appel. Les rôles des conférences universitaires nationales et de l'EUA seront cruciaux dans cette évolution.

¹ "Les universités françaises en mutation : la politique publique de contractualisation 1984-2002", *Synthèse* 1, janvier 2004 (Commissariat général au plan).

De Berlin à Bergen, quelles évolutions ?

Le communiqué de Berlin est explicite sur le compte rendu, qui devra être fait dans la prochaine conférence interministérielle de Bergen en mai 2005, des recommandations et dispositions approuvées. À moins d'un an de ce rendez-vous¹, quel état des lieux peut être fait et quelles nouvelles étapes peuvent être fixées pour Bergen ?

Certaines obligations relèvent clairement d'acteurs identifiés à l'échelle de l'Europe : ENQA, EUA, EURASHE, ESIB (les 4E), et de leurs réponses individuelles et/ou partagées. D'autres, au contraire, sont posées aux institutions nationales, aux ministères des pays - puisque le communiqué de Berlin a été signé par des ministres - et aux établissements d'enseignement supérieur.

Ainsi, dans les mois à venir, différentes actions sont à entreprendre au plus tôt.

La culture de la qualité et de l'évaluation dans les établissements

Le débat a fait apparaître fortement que la première responsabilité pour la mise en œuvre de l'assurance qualité et de l'évaluation dans l'enseignement supérieur se trouve dans chacun des établissements et que leurs pratiques sont la base d'une réelle crédibilité du système académique de chaque pays.

En instituant avec la CPU et l'IGAENR le *Livre des références*, le CNÉ a cherché à fournir aux établissements un outil ouvert pour faciliter et promouvoir leur démarche d'auto-évaluation et préparer aux évaluations externes.

Il s'agit, après une première "vague" d'usage en 2004, d'en dresser un bilan, mais sans doute aussi de décrire toutes les démarches mises en œuvre dans les établissements pour l'assurance qualité de leurs services, de l'enseignement et de la recherche. Quelles informations la communauté universitaire française sera-t-elle capable de synthétiser sur ses pratiques et leurs évolutions pour en faire une communication ?

Les pratiques nationales sous le regard de Bergen

Le communiqué de Berlin (*cf.* annexe 16), rappelons-le, recommande aux systèmes nationaux d'assurance qualité un certain nombre d'orientations :

- la définition des responsabilités des institutions impliquées dans l'évaluation ;
- la démarche d'évaluation des programmes et des institutions incluant l'auto-évaluation, l'évaluation externe, la participation des étudiants et la publication des résultats ;
- un système d'accréditation, de certification ou de toute procédure comparable dont les instances devront faire l'objet d'une évaluation externe.

Aucun de ces points n'a fait réellement l'objet d'une concertation, d'une réflexion pour des propositions en phase avec les recommandations fortes rappelées ci-dessus. L'actualité s'est surtout focalisée sur les problèmes de la recherche, en insistant sur l'évaluation des laboratoires, des programmes de recherche, des chercheurs et enseignants-chercheurs, et sur la nécessité de réformer les procédures. La Conférence des présidents d'université, dans sa motion de mai 2004, introduit ainsi l'idée de l'évaluation de la politique de recherche des établissements.

Tout ceci occulte les objectifs assignés par le communiqué de Berlin, tout autant pressants et nécessaires.

Les échos venant des établissements, entendus au colloque, portent surtout sur la charge qu'ils subissent, sollicités qu'ils sont par de multiples instances et services, sans une mise en cohérence, et sur leurs insatisfactions quant aux méthodes d'évaluation des formations et des équipes en vue du LMD par le Ministère (MSTP et directions). Le CNÉ, autorité indépendante, cherche à apporter une contribution aux engagements européens de la France dans le cadre de ses missions.

¹ En juin 2004.

Sans doute, le premier semestre 2005 devrait permettre une concertation entre les organes représentatifs des établissements (CPU, CDEFI...), les institutions évaluatrices, notamment le CNÉ, et le Ministère en vue de définir les orientations majeures pour le processus d'évaluation, d'assurance qualité et d'accréditation-certification de l'ensemble de l'enseignement supérieur, y compris le volet recherche. La mise en place générale du LMD en France, plus rapidement que prévu, offre sans doute l'opportunité d'y lier une démarche d'évaluation concertée.

La dimension européenne

Même si la plupart des évaluations et accréditations sont menées dans un contexte national ou régional, il faut inciter à ce que ces exercices locaux deviennent de plus en plus comparables et "européens". Cet objectif passe par un jeu de standards, principes et références accepté au niveau européen et aussi par le développement d'évaluations et d'accréditations transnationales, comme cela s'avère nécessaire dans certains domaines (diplômes joints, ingénieurs, médecine...).

Il faut ici rappeler le double mandat donné à l'ENQA : d'une part, développer les méthodes communes pour l'assurance de la qualité, une série de standards de référence et les bonnes pratiques et, d'autre part, mettre en place le système de reconnaissance mutuelle et de qualification des agences.

Chacune des institutions françaises est présente dans les organes européens cités : le CNÉ dans l'ENQA, la CPU dans l'EUA, les syndicats étudiants dans l'ESIB. Il importe de valoriser cette présence par une contribution effective aux actions et propositions de ces organisations européennes et de nouer des relations constructives avec ces partenaires. En échange, il convient de leur faire écho dans les travaux menés à l'échelle nationale.

Mais il faut garder en mémoire que ce n'est pas aux réseaux qu'incombe la responsabilité de la qualité qui doit s'exercer au sein des systèmes nationaux. Ainsi, chacune des situations nationales doit être prise en compte et comprise. En outre, les agences ne font pas toutes le même métier, ce qui amène aussi des difficultés de compréhension. L'ENQA prend en compte dans ses travaux cette diversité européenne, par ailleurs enrichissante, et agit pour répondre aux recommandations de la conférence de Berlin.

La qualité des établissements, leurs performances dans toutes leurs composantes n'ont pas qu'une valeur intrinsèque. Elles visent l'objectif de faire de l'Europe en 2010 "l'économie la plus compétitive et dynamique fondée sur la connaissance avec plus d'emplois qualifiés et une meilleure cohésion sociale" (stratégie de Lisbonne). Les universités doivent jouer un rôle majeur dans "cette Europe de la connaissance". Cette ouverture impose que le débat ne soit donc pas confisqué par le monde académique, mais resitué avec les acteurs adéquats à l'échelle de la société. La discussion sur le fait de savoir qui doit prendre l'initiative du débat sur l'évaluation et la qualité entre les agences et les établissements ne prend de la hauteur que sous ce large regard.

Concernant les priorités définies pour passer de Berlin à Bergen, le monde académique doit apporter une contribution majeure tant dans l'assurance de la qualité que dans l'organisation du système en deux cycles, la reconnaissance des diplômes et des périodes d'études. Explicitement d'ailleurs, et pour la première fois, le niveau doctoral, bonne synthèse des deux espaces, est inscrit dans le communiqué de Berlin et donc participe au dispositif de Bologne : transparence, crédits, assurance qualité, reconnaissance.

Le risque d'une déconnexion de la recherche et des universités s'éloigne donc et le système de convergence s'applique bien à l'ensemble universitaire pris dans la globalité de ses métiers, y compris maintenant l'évaluation et l'assurance de la qualité. Ainsi seront assurées la progression, la promotion et l'ouverture de nos établissements d'enseignement supérieur en France et dans toute l'Europe.

P a r t i e I I I

LES ÉVALUATIONS DU CNÉ AU SERVICE DE L'ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Au rythme de ses évaluations, le CNÉ observe l'évolution de l'enseignement supérieur français. Évidemment, nombreuses sont les questions qui émergent ou reviennent sous l'éclairage d'une actualité brûlante. Il est de tradition que, dans son rapport quadriennal, le CNÉ choisisse une ou deux d'entre elles pour apporter sa contribution aux acteurs de l'enseignement supérieur, enseignants-chercheurs, décideurs des établissements du Ministère ou partenaires des collectivités.

Dans cette optique, deux sujets sont retenus dans ce rapport. Leur choix est dicté moins par l'urgence que par le recul nécessaire à une analyse en perspective :

- l'un fait le point sur les résultats de quinze années de diffusion spatiale de l'enseignement supérieur et d'appropriation par les universités de leur environnement régional. Il est consacré à la question de *l'université et du territoire* et à ses perspectives d'avenir ;
- l'autre est lié au même processus de développement de la demande d'enseignement supérieur, mais il concerne sa rétrodiffusion dans l'enseignement secondaire et il traite de l'ensemble de la question de *l'enseignement post-bac* que la nouvelle structuration du LMD invite à aborder dans sa complexité.

Ces deux éclairages ne dispensent pas pour autant d'examiner, fût-ce à grands traits, les mutations actuelles du dispositif d'enseignement supérieur français, ce qui sera exposé dans le chapitre de conclusion.

1. Université et territoire¹

Au terme d'une dynamique particulièrement accélérée qui, depuis 1985, a abouti à une importante densification des implantations, la géographie des universités s'est aujourd'hui relativement stabilisée alors même que l'inversion du mouvement démographique interroge et sollicite les établissements sur leur politique territoriale à venir. La typologie des universités a évidemment sensiblement évolué. Elle est surtout en pleine mutation sous la pression des grandes questions du moment : la problématique de la recherche et de son organisation, l'internationalisation de l'enseignement supérieur et son corollaire en termes de concurrence, la mise en place du master et des nouvelles licences.

Parallèlement, les universités ont tissé des relations plus soutenues et plus étroites avec leur territoire. À la demande, insistante et parfois pressante des collectivités qui, dans les années 90, manifestaient de grandes exigences en termes d'aménagement universitaire du territoire, a succédé aujourd'hui une approche plus raisonnée, plus modeste aussi, pour simplement aménager le territoire universitaire.

Les quelques réflexions proposées ici ne visent en rien à l'exhaustivité. Le CNÉ souhaite simplement, par là même, souligner qu'à l'avenir la question de l'interaction des établissements avec leur territoire deviendra primordiale.

La carte de l'enseignement supérieur français

Cette carte doit être replacée dans une évolution longue qui, avec la demande massive d'enseignement supérieur, s'est fortement accélérée de 1985 à 1995. Les principaux moments et les politiques qui ont présidé à sa constitution sont suffisamment connus pour qu'on se borne ici à les évoquer².

La genèse de la carte universitaire et ses accélérations récentes

La première grande vague de développement couvre les années 50 et 60 et se traduit par une augmentation des effectifs étudiants dans les villes universitaires traditionnelles, par la création des collèges universitaires et des IUT, notamment dans de nouvelles villes. Elle fournit l'armature urbaine de la carte universitaire autour de "métropoles régionales" qui étaient pour l'essentiel les héritières des anciennes capitales provinciales.

¹ Ce chapitre a été instruit par une commission constituée de Bernard Dizambourg, Claude Laugénie, Jean-Yves Mérimond (membres du Comité), Christine Crespy, Pierre Maussion, Philippe Saltel (chargés de mission au CNÉ), Daniel Filâtre et Bernard Pouyet, avant discussion et approbation en réunion plénière du Comité.

² *Atlas de la France universitaire*. Sous la direction d'A. FREMONT, R. HERIN, J. JOLY. 270 p. Reclus. La Documentation française. 1992.
Les universités françaises en mutation : la politique publique de contractualisation (1984-2002). Rapport du Commissariat général du plan. Sous la direction d'A. FREMONT. 219 p. 2004.

La période des années 70 est celle de la mise en place des universités en tant qu'établissements publics autonomes regroupant les anciennes facultés, et en particulier, de la transformation de la plupart des collèges universitaires en universités de plein exercice. C'est un moment très important. Le Nord et l'Ouest, jusqu'alors particulièrement déficitaires, voient émerger les établissements qui répondent à la réalité de leur peuplement.

Depuis le milieu des années 80, le mouvement démographique s'est brutalement intensifié, traduisant la forte demande d'enseignement supérieur émanant de nouvelles classes sociales. Ce mouvement qui coïncide avec l'émergence de la décentralisation se traduit par la création d'antennes, de délocalisations, voire d'établissements universitaires qui confortent le tissu des villes moyennes. Dans le cours des années 90, alors même que le Ministère décide de contractualiser les activités des universités, disposant ainsi d'un levier de modernisation considérable, la mobilisation partagée et mutualisée de l'État et des collectivités débouche sur des formes totalement nouvelles d'investissement public, tant en matière d'accueil des étudiants que d'équipements de recherche ou de structures documentaires : le programme U2000, les contrats de plan État-Région, U3M. Des universités nouvelles sont créées, d'abord dans le Nord de la France et dans la région parisienne, puis dans l'Ouest.

Ce mouvement a densifié la carte française dans sa géographie actuelle, ajoutant à la maille des villes moyennes l'insertion de l'enseignement supérieur dans le tissu fin des petites villes.

En moins de cinquante ans, l'implantation universitaire initialement présente seulement dans 16 métropoles¹ s'est ainsi développée sur un ensemble de 154 sites. Elle rassemble aujourd'hui 81 universités, 4 universités de technologie (dont Paris-Dauphine), 3 instituts nationaux polytechniques (Grenoble, Nancy, Toulouse), 4 écoles normales supérieures à Paris, Cachan et Lyon et 16 grands établissements, pour l'essentiel à Paris (parmi eux l'IEP de Paris, l'INALCO, l'IPG, l'Observatoire de Paris, l'EHESS, l'EPHE, le Muséum, le Collège de France). Les sites de formations des IUFM, souvent implantés dans les locaux des anciennes écoles normales, ne sont pas pris en compte dans cet inventaire. Ils n'ajouteraient d'ailleurs que quelques unités.

En se diversifiant, le territoire universitaire a conservé bien sûr de fortes disparités (cf. cartes 1, 2 et 3). 12 villes ou agglomérations, y compris Paris-centre, qui domine cet ensemble avec ses quelque 200 000 étudiants, constituent de grands sites universitaires comportant plusieurs établissements. La taille de ces grands sites ne fait pas oublier leur lisibilité parfois difficile et une structuration héritée du passé, souvent incohérente. Ils n'en accueillent pas moins 66% des étudiants français.

À un deuxième niveau, 32 villes abritent un établissement unique, généralement pluridisciplinaire, avec des écarts considérables, de Nantes par exemple avec ses 32 000 étudiants (plus que Clermont-Ferrand) à Corte qui ne rassemble que quelques milliers d'étudiants. Ces universités pluridisciplinaires accueillent 28% des effectifs nationaux.

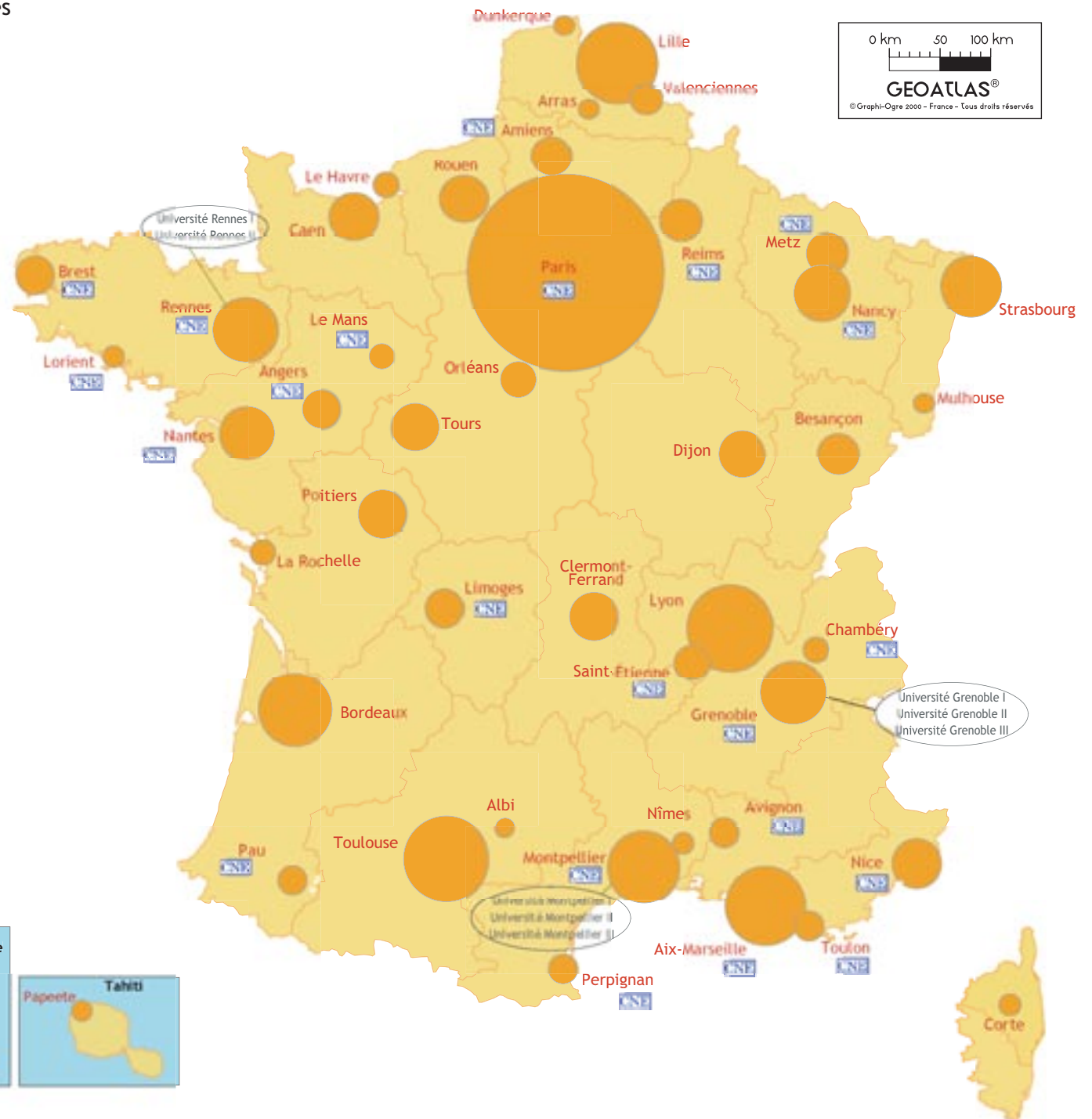
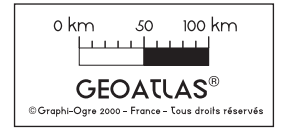
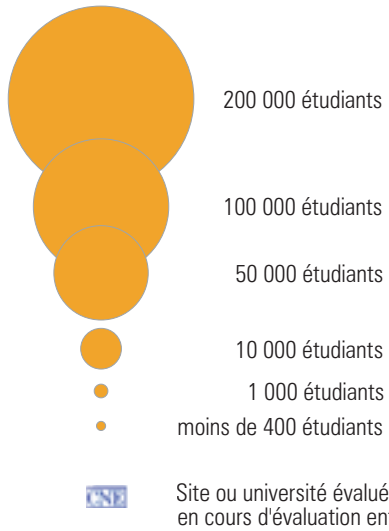
Le troisième niveau statistique est constitué par les "sites secondaires" (cf. cartes 2 et 3), 110 au total, avec une ou plusieurs formations rattachées à une ou plusieurs universités mères. Ce sont parfois des antennes. Ils hébergent 6% des étudiants du territoire. La dispersion est ici aussi très forte puisqu'on y relève à la fois des petites communes rurales avec quelques dizaines d'étudiants et d'authentiques sites universitaires de villes moyennes comme Valence, Bayonne, Quimper ou Tarbes.

Avec les toutes dernières créations des EPA d'Albi et de Nîmes, la carte de l'enseignement supérieur universitaire devrait aujourd'hui être stabilisée. Le mouvement a même tendance à s'inverser au point que la contraction actuelle des effectifs suscite l'interrogation sur les implantations les plus petites lorsqu'elles sont coupées du cœur des universités ou qu'elles ne reposent pas sur des potentiels locaux suffisamment actifs.

La diversité et la complexité d'un tissu universitaire urbain

¹ Aix-Marseille, Besançon, Bordeaux, Caen, Clermont, Dijon, Grenoble, Lille, Lyon, Montpellier, Nancy, Paris, Poitiers, Reims, Strasbourg, Toulouse.

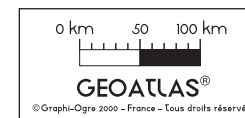
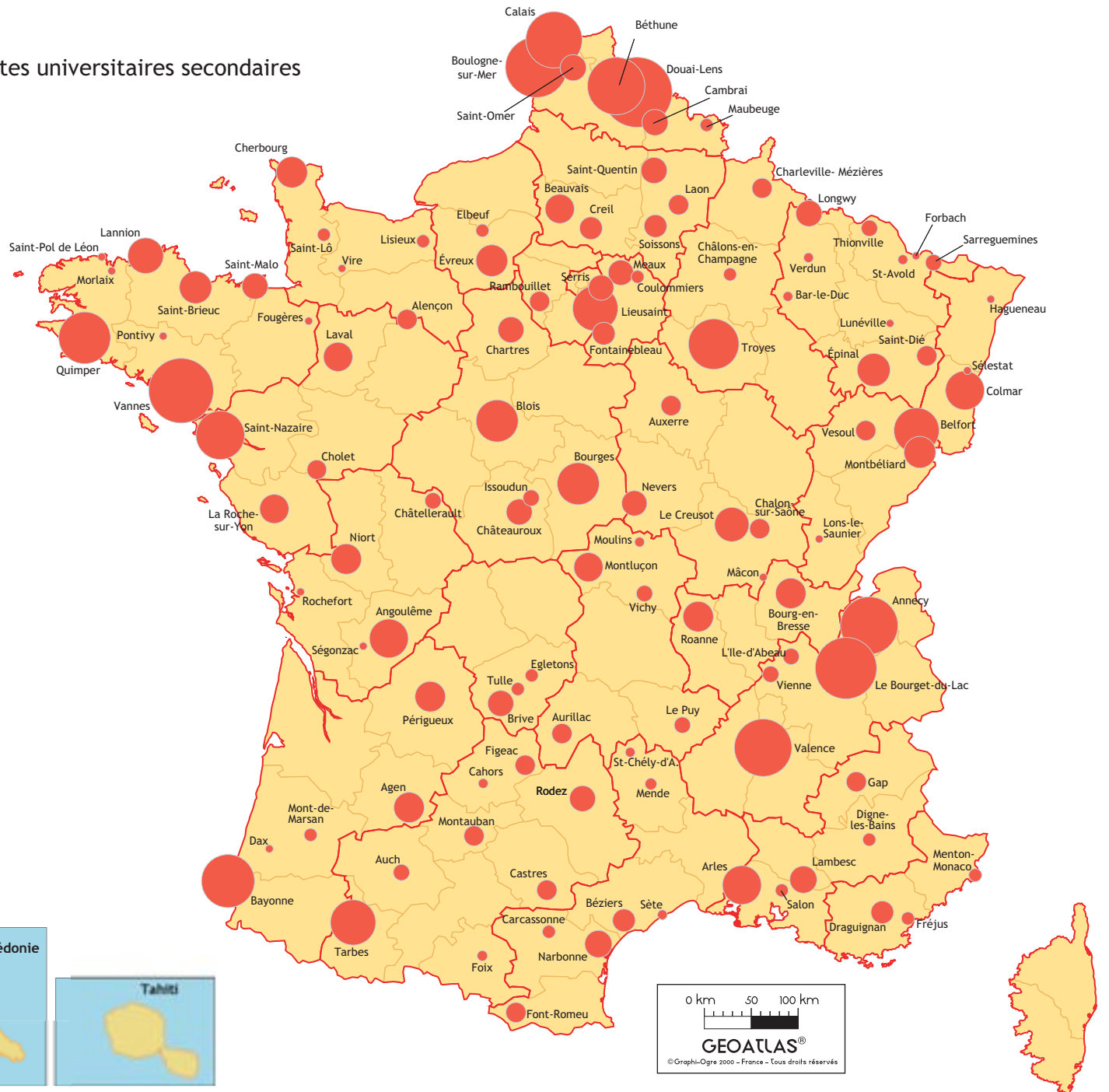
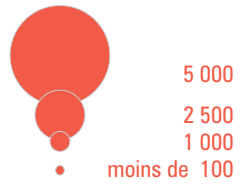
Carte n° 1 : Les sites sièges d'universités ou d'EPA universitaires



37



Carte n° 2 : Les sites universitaires secondaires



Carte n°3 : Les universités d'Ile-de-France et leurs sites secondaires



Source : MENESR - DEP

Graphisme : Nisa Balourd



Le trait majeur de ce tissu est sa diversité. Les évaluations du CNÉ le montrent : la prudence s'impose dès que l'on cherche à catégoriser les établissements. Les universités sont difficilement réductibles à des modèles. Chacune est unique, chacune a son histoire, qui est la résultante particulière d'échecs et de succès stratégiques. Au plan de l'espace, chaque établissement pilote et parfois "endosse" un semis d'implantations qui lui est propre, qui est à la fois le fruit de la géographie de son territoire, de ses initiatives, des pressions de l'État ou des demandes des collectivités. Ces situations s'entendent au niveau local ou régional, mais, dès que l'on cherche à les systématiser, la simplification qui en résulte éloigne l'analyse des réalités. C'est en ce sens que les évaluations du CNÉ prennent parfois, par la force des choses, la forme de monographies.

À un très haut degré de généralité, on observe en tout cas que les structures les plus anciennes de l'espace national se retrouvent dans l'armature de la carte des universités, le plus souvent d'ailleurs avec une qualité ou une notoriété qui puise ses racines dans l'histoire. Le centre parisien, par la force de la géographie, au plus haut niveau international. Les métropoles de l'Est et du Sud ouvertes sur l'Europe. Les métropoles de l'Ouest en constante évolution par leurs relations avec l'Afrique, l'Amérique ou la péninsule ibérique. Cette première maille qui consacre l'implantation des universités dans les métropoles urbaines diffère sensiblement de certains modèles européens, notamment celui des Îles britanniques où villes et universités ne cohabitent pas nécessairement. Il se rapproche par contre de celui de l'Italie ou de l'Espagne. La remarque n'est pas négligeable en ce qu'elle désigne bien en France les obligations réciproques entre villes et universités.

Les établissements récents : effets d'âge et de taille

À cette structure première se surimpose le semis des universités récentes, souvent pluridisciplinaires. Elles sont elles aussi très diverses. On oppose volontiers, dans la communauté universitaire, ces jeunes universités aux anciennes et fréquemment les petites aux grandes. À l'arrière plan de ces comparaisons s'ajoute la présomption non exprimée d'une plus ou moins bonne qualité. En fait, les critères d'âge ou de dimension ne sont pas suffisamment discriminants pour rendre compte de la réalité des universités pluridisciplinaires. Durant les quatre dernières années d'évaluation, le CNÉ a identifié des universités de tradition dont la qualité du management mais aussi les résultats étaient loin d'être en accord avec leur histoire. Dans les métropoles, la partition des établissements a fait que certaines universités, à juste titre renommées, sont devenues de petites ou de moyennes universités. Des universités jeunes ou de petite taille affichent, pour leur part, une qualité de prestations que peuvent leur envier bien des établissements. Quant à la bonne organisation ou la bonne gestion, les grands établissements n'en ont pas le privilège, pas plus d'ailleurs que les plus petits, qui ont plutôt tendance à les imiter qu'à trouver les structures qui leur conviennent. Ainsi a-t-on pu observer que les projets de certaines universités sont obsessionnellement portés par la peur de ne pas franchir le seuil de la catégorie des très petites universités.

La question de l'optimum de taille des universités est en réalité l'un de ces faux débats qui resurgissent régulièrement au rythme des crises fortement médiatisées de l'enseignement supérieur. Cette question fait peser sur les universités du bas de l'échelle dimensionnelle une inutile hypothèque qui démobilise les équipes et constitue un puissant ferment d'immobilisme. En tout cas, le problème est ailleurs. Il est dans la cohérence des choix qu'effectuent les universités au regard de leurs moyens. Il est dans les missions qu'elles privilégient dans le contexte de leur environnement et de leur partenariat. Ainsi, la taille et l'âge des établissements ne prennent de sens que lorsqu'ils sont rapportés ou corrélés aux fonctionnalités que ceux-ci développent.

La typologie fonctionnelle des établissements

C'est au regard de leur territoire, à partir de leurs fonctionnalités dominantes que les universités se différencient. Il est clair qu'il y a des centres polyvalents qui correspondent pour l'essentiel aux complexes universitaires des métropoles. Ils abordent le plus grand nombre de formations et de disciplines quelle que soit la demande locale, en dépit parfois d'une répartition des rôles incohérente entre établissements. Grenoble, Aix-Marseille ou Montpellier en offrent de multiples illustrations dans les rapports du CNÉ qui leur sont dédiés.

On peut identifier en second lieu des universités "en région" qui développent en première intention des fonctions que l'on peut appeler "de proximité"¹, s'agissant aussi bien de l'offre de formation initiale et continuée que de la vie culturelle ou de la recherche en lien avec l'environnement économique. La priorité accordée au territoire ne signifie pas que ces universités s'exonèrent des missions proprement académiques, de recherche notamment, sur des registres disciplinaires ciblés et multiples mais pas nécessairement exhaustifs. Beaucoup d'universités omnidisciplinaires postérieures aux années 60 relèvent de cette catégorie, y compris les universités

¹ Dans sa réponse à l'évaluation du CNÉ, le président de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour préfère écrire "en proximité".

des départements d'outre-mer. Celles-ci ajoutent à leurs fonctions de proximité leur rayonnement international d'universités françaises dans des espaces multiculturels (océan Indien, Afrique du Sud ou domaine caraïbe, Océanie).

Quant aux petits centres, ils ont un éventail de missions beaucoup plus restreint en adéquation étroite avec les potentialités du terrain. Leur caractère local suppose qu'existent des liens entre les diverses composantes de la fonction enseignante : les délocalisations d'universités, les IUT, mais aussi les structures d'enseignement de second degré.

Si l'on examine leur organisation, leur offre de formation, leur recherche et leur rapport au territoire, ces trois catégories démontrent dans la période récente des évolutions assez sensiblement différentes.

Tableau I : Évolution des effectifs universitaires depuis 1980-1981

	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	3 ^e cycle	Total	Évolution en %
1980-1981	416 398	313 277	128 410	858 085	-
1985-1986	486 478	323 284	158 016	967 778	12,8
1990-1991	623 662	381 577	177 545	1 182 784	22,2
1995-1996	789 445	490 089	206 049	1 485 583	25,6
1996-1997	764 639	496 029	208 755	1 469 423	-1,1
1997-1998	744 139	494 422	205 477	1 444 038	-1,7
1998-1999	731 080	487 621	205 694	1 424 395	-1,4
1999-2000	723 727	484 243	211 665	1 419 635	-0,3
2000-2001	719 469	487 589	219 881	1 426 939	0,5
2001-2002	694 244	483 707	226 063	1 404 014	-1,6
2002-2003	692 449	497 604	234 880	1 424 933	1,5

La diversité des politiques et des pratiques : l'offre de formation, l'accueil des étudiants

Des politiques distinctes en matière d'offre de formation

L'évolution de l'offre de formation des universités a été déterminée par trois tendances profondes de modification de l'environnement des établissements :

- les mouvements de la démographie étudiante, comme l'indique les données du tableau I ;
- la forte demande sociale de professionnalisation vécue comme une réponse à une situation durable de chômage élevé ;
- la forte diffusion des universités dans le territoire, liée, on l'a vu, à la croissance des effectifs. Le tout induit une forte demande de coopération entre les acteurs locaux et les universités.

Dans ce contexte, les universités ont répondu en faisant évoluer leur offre de formation dans des directions générales assez semblables : élargissement de la carte des formations, montée en puissance des filières professionnalisées, recherche de partenariats renforcés avec les acteurs locaux, en particulier les milieux professionnels. Néanmoins, les caractères particuliers de chaque configuration universitaire ont induit des politiques d'offres de formation diversifiées qui ne paraissent plus aujourd'hui totalement homogènes. Les problèmes les plus cruciaux se sont posés aux établissements d'effectifs plus modestes.

Le retournement démographique et les difficultés d'adaptation de l'offre dans les universités de ville moyenne

Les universités de villes moyennes sont souvent celles qui ont le plus bénéficié de la phase de croissance des effectifs. En cela, elles ont apporté à leur territoire une offre de proximité qui a été un des facteurs importants de la démocratisation de l'enseignement supérieur. La preuve en est apportée par les très forts taux d'étudiants boursiers qu'elles accueillent. En revanche, ces universités ont été parmi les plus sensibles au retournement de la

tendance démographique. Tel est le cas, par exemple, des universités de Saint-Étienne, dont le nombre d'étudiants passe de 15 000 à 13 000 entre 1996 et 2001, de Pau, qui accuse la plus forte baisse de l'académie de Bordeaux entre 2000 et 2001 (-5,8%, soit près de 700 étudiants), ou de l'Université du Maine, qui connaît, après une période de croissance, une érosion continue de ses étudiants à partir de 1994 (de 10 400 à 7400). Ce mouvement est d'autant plus sensible que les établissements subissent la concurrence d'un tissu universitaire dense (le cas de l'Université du Maine est exemplaire), l'attraction de centres universitaires importants (Lyon à l'encontre de Saint-Étienne, Rennes et Nantes à l'encontre du Maine, Grenoble à l'encontre de la Savoie). Leur recrutement, très localisé, fragilise ces implantations universitaires : à Angers et en Savoie, 80% des étudiants proviennent des départements d'implantation, l'Université du Maine voit son bassin de recrutement de plus en plus limité aux départements de la Sarthe et de la Mayenne, tandis que l'Université de Toulon sert principalement le seul département du Var.

Afin de compenser la baisse des effectifs, ces universités ont mené de façon très volontariste une politique de différenciation de l'offre de formation s'appuyant sur des filières professionnalisées, et ce avec d'autant plus de succès que leur insertion dans le tissu économique local jouait un rôle d'incitation complémentaire.

Or, si cette politique a permis de stabiliser les effectifs après une phase de décroissance, elle s'est souvent traduite par des difficultés nouvelles qui doivent trouver une réponse de la part des établissements :

- une dispersion des moyens et une difficulté à maîtriser la charge d'enseignement ;
- une concurrence interne entre formations au sein de ces universités ;
- des difficultés à lier une politique de formation très différenciée et des forces de recherche tendant, au contraire, à se regrouper pour faire face aux enjeux de la compétition scientifique ;
- une difficulté à trouver, parmi les étudiants de second cycle, les flux de doctorants nécessaires au développement des laboratoires alors que, de leur côté, les formations professionnalisées prennent une importance croissante.

Les établissements des villes moyennes ont tenté de surmonter ces écueils. Dans beaucoup d'entre eux, la mise en œuvre d'une offre conforme à la structure LMD est vécue comme une occasion positive - mais risquée et délicate - d'amélioration de la cohérence interne. On peut aussi constater que la volonté de favoriser des axes de spécialisation, liant mieux la formation et la recherche, tirant un meilleur parti des atouts locaux et mieux intégrés dans des coopérations universitaires régionales (en relation avec les grands centres universitaires), se met désormais en œuvre. Ainsi, le pôle "montagne" à Chambéry (en cohérence avec Grenoble), l'axe "mer" à Brest, la structuration d'un pôle "optique et vision" à Saint-Étienne, le début de structuration d'un pôle "culture" à Avignon sont la preuve d'une recherche d'un type identique de cohérence.

Il faut néanmoins remarquer que, pour la plupart de ces universités (à l'exception de Brest et de Saint-Étienne), le développement de la formation continue est resté souvent très modeste, alors même qu'une implantation de plus en plus forte dans le tissu local aurait dû favoriser cette voie de développement. La réponse à la régression des effectifs a donc été recherchée dans une différenciation de l'offre, plutôt que dans une diversification des publics : il est souhaitable que cette situation soit corrigée dans les années qui viennent et que le développement de la formation continue fasse l'objet d'une politique plus volontariste de la part de ces établissements.

Les petits sites : une plus grande exigence de cohérence

Les petits sites ont souvent été plus touchés par la régression des effectifs, et de façon plus nette que les implantations en villes moyennes. Ainsi, dans l'Ouest atlantique, la baisse des effectifs des antennes universitaires est de 30% entre 1997 et 2003, toutes disciplines confondues, et elle est parfois plus importante encore dans certaines filières. Le nombre d'étudiants atteint, dans de telles situations, un seuil critique qui met en cause la pérennité de l'implantation.

Deux facteurs ont probablement contribué à accroître les difficultés de certaines localisations au-delà du retournement démographique :

- la mise en œuvre d'une offre de formation sans originalité, souvent simple reproduction d'une partie de l'offre de premier cycle des universités de rattachement, le site restant alors une simple délocalisation n'ayant aucune vie universitaire propre ;

- une absence de cohérence entre l'offre de formation en DEUG, celle des départements d'IUT et souvent aussi celle des sections de BTS, question abordée plus précisément dans un autre chapitre de ce rapport.

Certaines implantations ont fait l'objet de politiques plus cohérentes de la part des universités et de l'État. Ainsi le développement à Saint-Nazaire de formations non dispensées à Nantes, appuyées par le milieu économique (avec un soutien de la Chambre de commerce et d'industrie) a permis de contenir l'érosion des effectifs. À Quimper, implantation déjà ancienne, l'Université de Bretagne occidentale a joué la carte d'une offre de formation de proximité en partie complémentaire du site principal. Le site de Quimper apparaît comme un site vivant, non refermé sur lui-même. Une présence régulière d'enseignants sur place permet de créer les conditions d'une vie universitaire non restreinte à la délivrance des enseignements. À Valence, les universités grenobloises ont fait la preuve qu'un tel site pouvait accueillir des formations spécialisées d'excellence, cohérentes, complémentaires des formations grenobloises et articulées avec des laboratoires de recherche.

Les stratégies universitaires d'implantations secondaires doivent très certainement évoluer. D'une part, une analyse et une évaluation, ville par ville, devraient constituer le préalable d'une meilleure structuration des formations. D'autre part, profitant de la mise en place du LMD, l'offre de formation devrait mieux valoriser les licences professionnelles en s'appuyant sur des collaborations économiques locales, complémentaires de l'offre des sites principaux. Cette orientation, combinée à une concertation avec les collectivités locales en faveur d'une amélioration de la vie étudiante, est susceptible de développer l'attractivité au-delà d'un bassin local trop limité.

Les grands sites : malgré les héritages des partitions initiales, des coopérations croissantes

Les grands sites sont beaucoup moins déstabilisés, globalement, par des évolutions défavorables d'effectifs. Lorsque le site est le siège de plusieurs universités, il peut exister des concurrences inter universitaires nuisibles sur certains segments de l'offre universitaire. Cela a pu être observé pour les enseignements de gestion à Montpellier, où l'on n'échappe pas au risque d'avoir des équipes restreintes dans chacune des universités concernées. Dans certains cas, une spécialisation de l'offre de formation de chaque université, sans recouvrement des spécialités, permet un équilibre minimal qui évite toute concurrence inutile. Il y manque néanmoins une coopération réelle et les développements pluridisciplinaires que l'on pourrait en attendre. Ainsi en est-il de la biologie et de la médecine lorsqu'elles sont implantées dans des établissements séparés, de la gestion et de la technologie ou des sciences de l'homme cantonnées dans des établissements qui, lorsqu'ils sont trop isolés, ont tendance à s'enfermer ou se marginaliser. Parfois et plus heureusement, la recherche de complémentarités peut avoir de meilleures ambitions. Ainsi à Grenoble, site d'accueil de quatre universités, les recouvrements thématiques d'origine étaient relativement faibles, mais des formations transdisciplinaires se sont développées en cohérence avec les dynamiques de coopération en recherche au-delà des frontières séparant les établissements. Il faut aussi noter, dans ce cas, une bonne coopération en matière documentaire, avec une association très positive de la bibliothèque municipale.

Globalement, la cohérence entre la formation et la recherche est plus facile à atteindre dans les grands sites que dans les universités de taille moyenne. Néanmoins, lorsque le site regroupe plusieurs établissements, la mise en place du LMD doit être aussi l'occasion de rechercher les coopérations transdisciplinaires susceptibles de pallier les incohérences de la partition initiale des établissements, ce qui constitue un enjeu nouveau.

Dans l'ensemble des universités, quelle que soit leur taille et quel que soit le type de stratégie de développement de leur mission pédagogique, la volonté de coopération entre les établissements progresse manifestement. Les structures de coopération sont parfois nombreuses et d'une articulation complexe ; elles interviennent, dans le secteur de la formation, principalement par des actions en matière d'enseignement à distance, de suivi de l'insertion des étudiants ou par la mise en place de guichets uniques d'entrée dans les processus de validation d'acquis ou d'accueil d'étudiants étrangers. Il est souhaitable qu'au-delà de ces coopérations généralement fructueuses, la coordination de l'offre de formation devienne une priorité du travail collectif entre universités voisines.

La vie étudiante

Ce domaine a été majoritairement le premier champ de coopération entre les collectivités territoriales et les universités. U2000 a été l'occasion pour les premières de contribuer aux conditions d'accueil des étudiants par l'amélioration des locaux d'enseignement, des bibliothèques, etc. L'intérêt des villes à l'égard de la présence universitaire a d'abord été motivé par la volonté de bénéficier de l'impact économique, social et culturel de la

présence des étudiants dans la ville, avant de percevoir l'ensemble des impacts des différentes activités universitaires.

Qualité de vie dans les universités de ville moyenne

Pour les universités de ville moyenne, souvent très accompagnées par les collectivités territoriales, la qualité des conditions offertes pour la vie étudiante est un atout : locaux agréables et bien entretenus, traitement favorable de la restauration, faible tension en matière de logements étudiants. Ainsi Pau (le campus), Brest, Chambéry (avec une situation plus difficile pour le logement étudiant à Annecy) sont trois exemples de cette situation. La vie associative est souvent développée, les activités sportives occupent une place importante dans la vie de l'université, comme au Mans, à Avignon ou Saint-Étienne.

La situation des petits sites est plus ambiguë et peut être illustrée par le cas de Roanne, où le rapport du CNÉ sur Saint-Étienne note : "Roanne présente finalement les avantages et inconvénients classiques d'une antenne en termes de vie étudiante : les collectivités locales s'impliquent fortement, mais un site où une part très importante des étudiants logent au domicile parental laisse moins de place à la vie étudiante et offre plus de continuité avec la vie lycéenne". Il est nécessaire qu'universités et collectivités locales coordonnent leurs efforts au sein d'une commission de site, et cela d'autant plus que l'université souhaitera développer une offre plus spécialisée et professionnalisée au niveau du cycle L dont la vocation d'attractivité n'est pas strictement locale.

La situation contrastée des grands sites

Pour les grands sites universitaires, le nombre élevé d'étudiants peut en lui-même être source de tensions, pour le logement étudiant en particulier (par exemple à Montpellier). Souvent, la vie étudiante est plus difficile à structurer, en particulier dans sa composante associative.

La présence de plusieurs établissements appelle une coopération interuniversitaire forte, préalable à la définition des actions conduites avec les collectivités territoriales. Sur ce point, la situation est relativement contrastée. Dans certains cas, la coopération interuniversitaire sur le champ de la vie étudiante est très aboutie : santé, accueil des étudiants handicapés, sport, vie culturelle. La vie étudiante a ainsi souvent servi de "laboratoire" de coopération avant que celle-ci ne soit étendue à d'autres domaines. Grenoble en est une illustration. La coopération interuniversitaire grenobloise a naturellement trouvé son prolongement dans une relation très étroite avec la ville d'accueil. Montpellier représente un cas opposé : absence de coopération entre universités, déshérence de l'interuniversitaire, situation très difficile en matière de médecine préventive, mais aussi très faible implication de la ville, le CROUS constituant avec le pôle européen les seuls opérateurs inter-établissements ayant une contribution positive.

S'agissant enfin de la politique d'attraction des étudiants étrangers que les grandes villes souhaiteront probablement développer à l'avenir, en particulier au niveau du cycle master, cette composante de la vie universitaire ne devrait pas être négligée. Elle est un des éléments d'une concurrence internationale croissante dont on perçoit déjà les effets. En ce sens, la question de l'offre de formation est inséparable de la qualité de l'accueil offert aux étudiants étrangers.

La distribution de la recherche universitaire sur le territoire

L'implantation de la recherche publique dépend de plusieurs facteurs : carte universitaire, présence des organismes publics (CNRS, INSERM, INRIA, INRA, CEA etc.), mode de partenariat entre organismes et universités.

Il se faisait déjà en France de la bonne recherche avant que les organismes de recherche ne soient créés. Il se fait d'ailleurs aujourd'hui de la bonne recherche dans certaines disciplines (de lettres ou sciences humaines notamment) en dehors de ces organismes. La situation de la recherche ne se superpose donc pas exactement à celle que peuvent revendiquer les EPST ou les EPIC. Il n'en reste pas moins essentiel d'examiner comment ceux-ci répartissent leurs interventions sur le territoire national. La géographie de la recherche en dépend largement.

La carte des implantations des grands organismes

On ne peut manquer d'abord de constater que la carte actuelle des implantations du CNRS, mais aussi celle de l'INSERM ou de l'INRIA, sont restées très liées aux principaux centres universitaires des années 50. Ainsi le CNRS a plus de 85% de ses chercheurs dans sept régions (tableau II) qui abritent des sites universitaires

traditionnels. Dans ce dispositif très concentré, 15 établissements rassemblent un peu plus de 60 % des effectifs que ces organismes partagent avec l'enseignement supérieur : Aix-Marseille I et II, l'EHESS, l'UCB-Lyon I, l'UJF-Grenoble I, Montpellier I et II, Nice, Paris V, VI, VII et XI, Strasbourg I, Toulouse III et Bordeaux I. La seule ville de cette liste qui ne correspond pas à la carte universitaire des années 50 est Nice. On pourrait y ajouter Nantes et plusieurs des universités de l'Île-de-France.

La carte de l'implantation des autres organismes (CEA, CNES, INRA, CIRAD et IRD pour citer les principaux) ne résulte pas exactement des mêmes principes. Il existe, surtout pour l'INRA, des implantations significatives en dehors de villes d'ancienne tradition universitaire. Mais les plus grosses implantations de ces centres correspondent tout de même à certaines des grandes villes universitaires (principalement Grenoble, Montpellier, Paris et Toulouse).

En première approximation, on peut donc constater que l'implication significative des organismes s'est localisée là où la recherche universitaire était déjà présente. Cette implication a été plus faible et quelquefois négligeable, lorsque les traditions de recherche universitaire étaient moindres ou inexistantes.

Tableau II : Nombre de chercheurs des EPST par région¹

	CNRS	Total tous organismes²
Île-de-France	5012	6975
Rhône-Alpes	1365	1711
PACA	1049	1521
Languedoc-Roussillon	610	1082
Midi-Pyrénées	660	908
Alsace	593	715
Aquitaine	418	600
Bretagne	246	487
Centre	161	296
Lorraine	188	283
Nord - Pas-de-Calais	195	280
Auvergne	98	238
Pays-de-la-Loire	127	221
Bourgogne	79	164
Poitou-Charentes	130	145
Total métropolitain¹	11 194	15 991

¹ On ne donne le détail que pour les régions ayant plus de 100 chercheurs

² CNRS, INSERM, INRA, IRD, INRIA, INRETS, CEMAGREF, INED, LCPC

Source : CNRS et Dispositif de production coopérative d'indicateurs inter-institutionnels de politique scientifique (DEP, Atlas régional, mars 2003)

Ainsi 109 établissements nés postérieurement à 1970, dont 43 universités, réunissent ensemble seulement 10% des effectifs des chercheurs du CNRS et de l'INSERM présents dans les unités associées à l'enseignement supérieur. Ces mêmes unités comptent 24% des enseignants-chercheurs présents dans les unités reconnues (source : Direction de la recherche, MJENR, 2003).

Ces données montrent que, pour l'essentiel, les universités créées depuis les années 70 n'ont pas reçu des organismes les moyens qu'elles auraient pu espérer. Les EPST ont toujours été réticents à définir des politiques territoriales volontaires, considérant que parier ou anticiper sur l'émergence d'équipes nouvelles n'entraîne pas dans leurs compétences. Exception peut-être à souligner, le département des sciences de l'homme du CNRS, qui a eu l'idée de créer des équipes multisites chaque fois que les masses critiques de chercheurs faisaient défaut et qu'une réelle volonté de travailler en réseau y suppléait. Ainsi en est-il de la géographie dans les pays de l'Ouest.

Ce constat ne doit pas occulter les progrès réalisés ces dernières années dans l'organisation de la recherche, notamment dans ces centres plus modestes, progrès qui impliquent à la fois les universités, les ministères en charge de la recherche universitaire, les collectivités territoriales et, parfois, les organismes de recherche eux-mêmes.

La recherche dans les grandes villes universitaires : vers des rapprochements pour plus de visibilité

Le CNÉ a étudié les sites de trois grandes métropoles universitaires, Aix-Marseille, Grenoble et Montpellier. Les rapports illustrent assez bien la situation de la recherche dans ces métropoles. Ces trois sites se caractérisent par la présence de plusieurs universités et écoles, par un grand nombre d'enseignants-chercheurs (plus de 2000 sur chacun d'entre eux), par des activités de recherche dans toutes les grandes disciplines et par une présence très importante de la recherche publique hors université (les EPST, voire les EPIC, sont très présents avec, dans chaque cas, plus de 1000 chercheurs, ingénieurs ou techniciens) : il s'agit, dans les trois cas étudiés, de sites de taille internationale. Il est à remarquer que les évolutions des effectifs de chercheurs conjuguent un développement modéré des effectifs d'enseignants-chercheurs et une augmentation encore plus faible des effectifs des chercheurs d'organismes. Par ailleurs, ces sites se différencient par leurs spécialités dominantes (poids des sciences de l'ingénieur et de la physique à Grenoble, de la biologie et de l'agronomie à Montpellier, des secteurs de la santé et des sciences humaines et sociales à Aix-Marseille) ; la séparation des universités oblige à des collaborations qui peuvent être anciennes (Grenoble), plus récentes mais déjà développées (Aix-Marseille) ou en phase de mise en place (Montpellier). Quant aux relations contractuelles entre les universités et les organismes, elles sont toujours fortes et caractérisées par la présence de nombreuses unités mixtes. Les relations stratégiques sont souvent moins développées, et parfois marquées d'une certaine méfiance.

Dans ces trois villes, la préoccupation du rapprochement, voire de la fusion, entre universités du même site est apparue depuis quelques années (un peu plus de 5 ans à Grenoble, plus récente à Marseille et plus problématique à Montpellier). Même si les obstacles sont très importants, il est clair que c'est l'une des conditions de la visibilité internationale de chacun de ces sites universitaires qui est en cause. Les collectivités ont parfois, mais pas toujours, pris conscience du rôle moteur du développement universitaire dans le développement économique et social. Leur soutien aux universités du site et à leurs programmes de recherche dépend fortement des situations locales, Grenoble et Montpellier se situant aux deux extrémités du panel.

Les villes universitaires importantes présentent des points communs avec les grands centres évoqués ci-dessus (par exemple, l'évolution des effectifs des universitaires et des autres chercheurs) et partagent avec elles certaines thématiques. C'est ainsi le cas de Rennes et du réseau interuniversitaire métropolitain (l'Europole universitaire rennais). La situation nantaise est d'une autre nature : l'université existe depuis presque 50 ans et peine encore à trouver une reconnaissance institutionnelle pleine et entière. Pourtant, ses progrès en termes de recherche sont sensibles, notamment dans le secteur de la santé, mais aussi dans d'autres domaines (chimie et matériaux, droit, géographie ...). Les organismes de recherche ont une présence ancienne à Rennes, plus récente à Nantes, mais elle est bien moins forte que dans les grandes métropoles citées plus haut. Ce sont principalement les universités qui portent dans ces villes l'essentiel de la dynamique du développement de la recherche.

Les universités de l'Ouest ont compris qu'il leur était indispensable d'avoir une forte coordination inter-régionale pour arriver à définir une stratégie qui soit internationalement crédible, d'où la création du RUOA (Réseau des universités de l'Ouest atlantique). Cette structure originale n'a pu voir le jour que parce que les universités les plus concernées (Poitiers, Rennes et Nantes) ont décidé de jouer le jeu de la collaboration plutôt que celui de la concurrence de proximité. Cette nouvelle donne joue aussi pour la recherche : de nombreux appels d'offres nationaux (génopole, cancéropole) ou internationaux (6^e PCRD) ont fait l'objet de réponses conjointes des universités du réseau. Reste maintenant à savoir si ce réseau pourra franchir une étape supplémentaire qui passerait par la mise en place de stratégies communes pour les unités de recherche (création et renouvellement, objectifs).

Les grandes métropoles universitaires ont enfin des potentiels suffisants pour aborder aussi des sujets liés au tissu économique local. Certaines des recherches "fondamentales" ont d'ailleurs un intérêt direct pour l'environnement économique, ce qui peut alors faciliter le développement de pôles importants associant des laboratoires publics et privés. Le cas le plus connu parmi les sites récemment évalués par le CNÉ est celui de Grenoble autour des thématiques des micro- et des nano-technologies. Situation assez rare et exemplaire en France où la convergence d'intérêts réunit ici grands organismes initiateurs (le CEA), l'industrie à son plus haut niveau international et les universités (INPG compris). D'une manière générale, depuis quatre à cinq ans, les universités s'investissent plus fondamentalement dans des opérations qui concernent leur tissu économique :

création de filiales, incubateurs publics. Il se crée ainsi autour de ces grands sites des réseaux d'entreprises de haute technologie, souvent encore petites, qui maintiennent des contacts étroits avec le tissu académique. Ces réseaux ne se limitent d'ailleurs pas à l'échelle locale : pour ne prendre qu'un exemple, l'influence de Montpellier en matière de développement agricole dépasse de loin le site géographique.

Le nouveau mode de développement dans les villes moyennes

Les universités d'importance moyenne ont des histoires variées en matière de recherche. Il peut arriver qu'elles aient depuis longtemps un nombre significatif d'unités de recherche (cas du Mans ou de Pau) ou que la structuration de la recherche soit plus récente (Saint-Étienne, Angers). Il peut arriver que l'université reste sensible à l'ombre portée par sa grande voisine (Lyon pour Saint-Étienne, Rennes pour Brest). Ces universités connaissent des évolutions démographiques assez différentes (baisse importante au Mans et à Saint-Étienne, moins sensible ailleurs). Dans tous les cas cités ici, la recherche publique est très majoritairement représentée par la recherche universitaire.

Les collectivités ont bien compris cette situation et cherchent à accompagner ces universités. Les organismes ne sont pas absents, mais (exception faite de l'IFREMER à Brest) leur implication plus faible laisse la place à l'initiative universitaire dans l'activité de recherche. Certes, le nombre d'unités associées aux organismes (CNRS et INSERM) s'accroît ; mais le nombre de chercheurs des organismes est souvent dramatiquement restreint (entre 17 à Angers et 60 à Brest). L'influence des organismes se manifeste par le fait que la reconnaissance de la qualité des unités qu'ils sélectionnent leur permet d'être mieux soutenues par leurs différents financeurs publics. L'effet principal est alors un effet de "labellisation".

Certaines de ces universités se sont engagées dans des réseaux avec leurs voisines (RUOA dans l'Ouest, relations entre Saint-Étienne et Lyon), mais il est encore trop tôt pour tirer un bilan de ces évolutions. Il est parfois paradoxal de constater qu'il existe, dans plusieurs de ces sites, un manque de coopération entre les universités et les écoles, ce qui est un handicap à surmonter d'urgence.

Ces universités tiennent en général à afficher des thèmes de recherche en lien avec les entreprises et l'économie locales, au côté de thèmes plus généraux. Mais l'équilibre entre les uns et les autres est moins facile à assurer que dans les très grands centres. C'est donc l'un des sujets qui nécessite un pilotage stratégique attentif parce que délicat. La valorisation des recherches de ces universités s'adresse de façon privilégiée aux entreprises de leurs bassins d'emploi. Les volumes financiers qui sont traités restent souvent trop faibles pour permettre la mise en place d'une organisation capable d'apporter aux laboratoires une aide professionnelle dans tous les domaines (juridique, pratique et comptable). La valorisation devient cependant plus efficace dès lors qu'elle est appuyée par les instances régionales (CCRRDT). Elle peut alors changer d'échelle : c'est le cas en Rhône-Alpes ou en Aquitaine (avec l'incubateur interuniversitaire). Forte de cet appui, Pau peut ainsi jouer un rôle important dans son tissu économique en s'adossant aux structures régionales et à son technopôle.

On aura garde d'oublier qu'à cette échelle, les sciences humaines et sociales sont souvent très présentes dans la vie des régions et des villes : le droit, la sociologie, l'aménagement et la géographie, mais aussi les lettres, la littérature, sont souvent très insérées dans le milieu local, institutionnel, associatif ou culturel. Par delà la recherche, ces disciplines jouent, dans le registre de l'expertise et de l'animation, un rôle qui est le symétrique du domaine appliqué ou "finalisé" que développent avec les entreprises les sciences et techniques.

Les centres de moindre portée sont représentés par des universités "récentes", c'est-à-dire créées dans des villes qui n'avaient pas de présence universitaire avant 1970. Leur création s'est faite d'abord sur des considérations démographiques, en s'appuyant sur le soutien conjoint, mais pas toujours harmonieux, des collectivités et de l'État. La mise en place de la recherche s'y est faite "sur le tas", dans un contexte où il a toujours été difficile de définir une stratégie, et plus encore de la mettre en œuvre. Certaines de ces universités ont su développer des laboratoires internationalement reconnus, mais toujours en nombre limité (un ou deux). Le soutien des organismes y est faible (une poignée de chercheurs, à l'exception de Perpignan qui en compte 40) : la quasi-totalité de la recherche publique dans ces villes est donc une recherche menée dans les universités. Elle est souvent écartelée entre le modèle des universités mères et les exigences d'une offre de formation trop diversifiée, parfois ambitieuse, en tout cas forte consommatrice de moyens. La structuration de l'activité de recherche reste donc fragile dans ces sites. La seule stratégie possible est celle qui mélange les choix de "niches" scientifiques et le travail en réseau, ce qui est évidemment plus facile à conseiller qu'à faire. Ce n'est pas le moindre des paradoxes que de constater que ce sont les centres les plus fragiles qui doivent développer la stratégie la plus solide en matière de développement de la recherche.

Les antennes et l'enjeu des plates-formes technologiques

Les évolutions démographiques étudiantes de ces 20 dernières années ont conduit presque toutes les universités à mettre en place des antennes qui rassemblent des effectifs étudiants très variables. Dans presque tous les cas, les enseignements implantés dans ces antennes (départements d'IUT et DEUG, souvent dans les spécialités qui réclament le moins d'investissements en plateaux techniques) n'ont que des liens assez lâches avec la recherche. En règle générale, aucun laboratoire de recherche n'est implanté dans les villes où se trouvent ces antennes, même quand le nombre d'étudiants est significatif.

De nombreux contrats de plan État-Région prévoient de développer sur ces sites des plates-formes technologiques, liant les universités aux lycées et aux industries locales, sur la base de plateaux techniques performants. Ces actions ont le mérite d'approfondir les relations entre les formations supérieures, universitaires ou non, et les acteurs économiques autour de bassins d'emploi qui peuvent y trouver un moyen d'affirmer leur dynamisme. Elles peuvent jouer un rôle important en matière de diffusion des compétences, voire de valorisation des recherches ; elles serviront aussi aux formations en offrant des matériels de qualité.

L'enjeu de ces initiatives est très important. C'est la première fois qu'un dispositif cohérent est proposé pour irriguer valablement le tissu le plus fin du territoire en mobilisant l'ensemble des potentiels du système éducatif. C'était à son époque un des objectifs inaboutis de la création des IUT.

Il est cependant encore difficile de dire si les plates-formes technologiques permettront l'émergence de nouvelles recherches, en rapport avec les préoccupations des entreprises et les compétences des universités. Si plusieurs initiatives récentes, comme la mise en place par le Ministère des équipes de recherche technologique, peuvent aider à soutenir la qualité de la recherche technologique de proximité, la difficulté d'associer la recherche et la délocalisation reste très réelle.

Ainsi, la pratique de la recherche reste souvent délicate pour les enseignants-chercheurs les plus actifs dans les antennes, ce qui constitue l'un des facteurs de fragilité de ces formations, aux côtés d'autres, plus importants, comme la baisse du nombre d'inscrits. Enfin, ces plates-formes et les ERT portent essentiellement sur les disciplines relevant des secteurs secondaires ; le cas des formations et des recherches relevant du tertiaire mériterait des efforts analogues, tenant évidemment compte des spécificités de ce secteur.

Les universités et le développement territorial

La contribution des universités au développement territorial s'est trouvée encouragée et systématisée par les rapprochements qui se sont opérés depuis dix ans entre deux politiques publiques, qui s'étaient longtemps ignorées : celle de l'aménagement du territoire et celle de l'enseignement supérieur et de la recherche. Les lois Pasqua (1995) et Voynet (1999) ont favorisé une réflexion collective entre universités, collectivités locales et entreprises, qui s'est exprimée dans les schémas régionaux de l'enseignement supérieur et de la recherche, et les schémas de services collectifs de l'enseignement supérieur et de la recherche. À travers ces exercices, qui n'étaient pas aussi formels qu'on le prétend parfois, une réflexion s'est instaurée sur les formes de développement universitaire en ville moyenne, les universités en réseau, les coopérations entre établissements à l'échelle des régions, voire des inter-régions, des sites, des pôles universitaires européens.

Valoriser l'Université dans son rôle d'agent économique et d'agent de développement local

Dépourvues de compétence juridique en matière d'enseignement supérieur et de recherche, les collectivités territoriales se sont engagées à parité dans le financement du schéma U2000 en pariant sur les retombées économiques du développement universitaire. Ce qui n'était au départ qu'une intuition, voire un acte de foi, s'est précisé depuis. L'apport de l'université à l'économie territoriale est double : c'est celui d'un agent économique et d'un agent du développement local.

Cette contribution se mesure et se chiffre comme le démontre une étude récente consacrée à l'université Jean Monnet de Saint-Étienne : cet établissement de 13 000 étudiants génère, par exemple, un mouvement financier annuel de plus de 150 millions d'euros, dépensés sur le territoire, possède un impact évalué à 4000 emplois, joue un rôle direct dans la création d'entreprises¹. Les universités interviennent aussi indirectement, en fixant sur leur territoire une population de jeunes qui sont à la fois des consommateurs de services et de

¹ K. Bouabdallah, J.A. Rochette "L'impact de l'Université Jean Monnet sur l'économie locale" ; ERT Ingénierie territoriale, ISEAG, septembre 2003, 88p.

commerces, des animateurs de la vie sociale, associative, culturelle, sportive et, à travers les emplois, y compris des emplois induits, de la formation et de la recherche, elles entretiennent sur le territoire des communautés humaines dont le nombre dépasse largement celui des étudiants.

Peu à peu, le territoire est donc devenu à la fois une composante et une finalité du développement universitaire. On conçoit dès lors que le CNE s'attache désormais à appréhender ces processus dans ses évaluations (Universités de Pau, du Maine, de Toulon, de Saint-Étienne). Un rapport spécifique a même été consacré au pôle de développement universitaire de Valence. Les coopérations inter-établissements sont désormais abordées sous l'angle des évaluations de site : Aix-Marseille, Grenoble, Montpellier, l'Ouest atlantique.

Universités et collectivités territoriales : trouver des formes de partenariat

À la lumière de ces analyses, il apparaît qu'universités, grands organismes de recherche et collectivités locales progressent inégalement dans la mise en place de leurs projets de développement communs. L'Université de Nantes a, par exemple, inauguré un conventionnement spécifique intéressant avec les collectivités des Pays de Loire. Certaines régions (Aquitaine, Rhône-Alpes, Nord - Pas-de-Calais,...) soutiennent (selon les procédures de leur CCRD) l'ensemble de leurs universités, grandes, petites ou moyennes, en appuyant systématiquement, après expertise, les réseaux de recherche, le transfert de technologie, mais aussi les réseaux documentaires et l'innovation pédagogique.

D'autres collectivités "sélectionnent" au contraire leur soutien, privilégiant les établissements qui leur semblent porteurs (en général, les universités scientifiques, techniques et médicales plutôt que les établissements de sciences humaines). Certaines d'entre elles n'ont parfois pas renoncé à la tentation du "mécano universitaire", en maintenant la pression sur les établissements pour obtenir tantôt une délocalisation, tantôt une formation sur mesure "adaptée" aux futurs projets territoriaux. À bien des égards, aussi bien dans les universités que dans les collectivités, les instances de réflexion, notamment prospectives, sont encore à mettre en place, pour élaborer des projets communs qui respectent les spécificités académiques et les rythmes propres de chaque institution.

Reconsidérer le rôle des délocalisations universitaires

En ville moyenne, le temps ne devrait plus être à la création de nouveaux établissements, mais bien à l'animation et au renforcement de ce qui existe. Les universités mères ne peuvent se désintéresser des délocalisations créées et doivent "travailler" leur territoire académique au-delà du siège de l'université. Là sont aussi des gisements de recrutement, de formation continue, de stages, d'activités de valorisation. La professionnalisation des formations, que la plupart des universités récentes ont entrepris de conduire, devrait bénéficier aux villes moyennes, de même que l'on peut attendre un effet de la restructuration de l'offre (LMD) pour favoriser les interactions, par exemple avec les STS et les IUT, à travers notamment la mise en place des licences professionnelles.

Sur le modèle des districts italiens, et des "clusters" anglo-saxons, on perçoit désormais en France la possibilité d'identifier des systèmes productifs locaux (SPL) favorisant les rapprochements d'entreprises entre elles et valorisant les centres de ressources en matière de formation et de recherche. À l'image de l'économie de la connaissance, que prône le rapport "Éducation et croissance" du Conseil national d'analyse économique¹, les universités apparaissent de plus en plus comme un maillon essentiel de la construction de pôles de compétitivité sur le territoire, à l'instar de ce qui s'organise à Grenoble autour des nanotechnologies, ou à Lyon autour des biotechnologies. Quant aux IUT, ils constituent de véritables matrices pour le développement universitaire en ville moyenne ; il est dès lors étonnant qu'ils n'aient pas été intégrés aux établissements publics administratifs (EPA) universitaires, créés en 2002 à Nîmes et dans le Nord-Est de Midi-Pyrénées.

L'adaptation des universités à leur territoire : des modes de développement universitaire nouveaux

Ainsi, s'il est clair que les potentiels universitaires varient en fonction de la taille des établissements et des agglomérations, de la présence et du poids des grands organismes scientifiques, de la vitalité des entreprises, il apparaît que la contribution des universités au développement local est autant un facteur de dimension que de capacité d'ouverture et d'adaptation. C'est dans cette perspective que le "projet" d'établissement prend aujourd'hui un sens nouveau. La fonction d'adaptabilité au territoire nécessite de la part des universités des

¹ Ph. Aghion et E. Cohen, la Documentation française, Paris 2004.

capacités d'analyse spatiales nouvelles, l'acceptation de faire des choix, la résolution et les moyens de définir et de mettre en œuvre de véritables stratégies.

Enfin, l'émergence de la dimension territoriale, de plus en plus intégrée au processus universitaire montre à quel point le modèle d'enseignement supérieur français évolue et se diversifie. Il y a quelques années, on pouvait encore identifier un modèle unique de développement des universités, privilégiant leur recherche pour conforter le soutien que leur apportaient les grands organismes (CNRS, INSERM etc.), fût-ce au détriment de la pédagogie, de la qualité de la vie étudiante ou du lien avec le tissu local considérés comme seconds. Aujourd'hui, au fur et à mesure qu'il se démocratise et qu'il se diffuse sur le territoire, l'enseignement supérieur s'enrichit de missions nouvelles (formation continuée, transfert de technologie, rapport à l'espace) qui supposent des analyses moins uniformes et, de la part des établissements, des choix plus conscients et plus diversifiés.

2. L'université et l'entrée dans les études supérieures¹

Le présent chapitre ne prétend pas à des analyses originales et les références qui émaillent le texte montrent que les constats qui y sont rassemblés sont pour bon nombre d'entre eux déjà anciens. Ils ont été confortés par les observations que le Comité a faites lors de ses plus récentes évaluations et par différents témoignages recueillis auprès de personnalités identifiées pour leur expertise.

La compilation et la mise en relation de ces constats s'inscrivent :

- dans un contexte national de baisse des effectifs étudiants qui exacerbe les concurrences et joue en défaveur des universités, dans certaines filières plus particulièrement ;
- dans un contexte européen où la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur engage les établissements à se mobiliser pour faire la démonstration de la qualité de leurs programmes de formation et de recherche, et paraît une perspective stratégique déterminante qui doit inciter la France à faire un examen critique de ses pratiques et de ses choix ;
- dans un paysage international où les services publics sont confrontés à l'émergence d'un "marché" de l'enseignement supérieur.

Au regard de ces constats, il s'agira de dégager les pistes d'action qui pourraient permettre de remédier aux difficultés que rencontrent les étudiants pour choisir un parcours d'études adapté à leurs capacités et à leurs ambitions personnelles, et à celles auxquelles se heurtent les établissements eux-mêmes.

L'enseignement post-bac en 2003 : présentation

L'enseignement supérieur français couvre un ensemble particulièrement large de formations sans qu'y soit fait de distinction claire entre les différentes voies. Il est, parmi les systèmes européens, le seul dans lequel certaines filières sont développées en dehors de l'université, voire en dehors du ministère de l'Éducation nationale. Les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et les sections de techniciens supérieurs proposées dans les lycées sont ainsi une alternative aux premières années des filières générales universitaires. Le secteur universitaire est lui aussi composite, offrant des formations technologiques courtes - les diplômes universitaires de technologie - qui, dans certains secteurs disciplinaires, s'inscrivent en forte concurrence avec les DEUG et en constituent même une voie classique de contournement.

Ces filières sont d'autant plus concurrentielles que, pour les classes préparatoires, elles donnent accès aux filières professionnalisées parmi les plus prestigieuses en France - les grandes écoles - ou que, par le biais de passerelles entre les différentes voies, et en dépit de compétences acquises différentes, elles permettent néanmoins des poursuites directes vers les études universitaires longues.

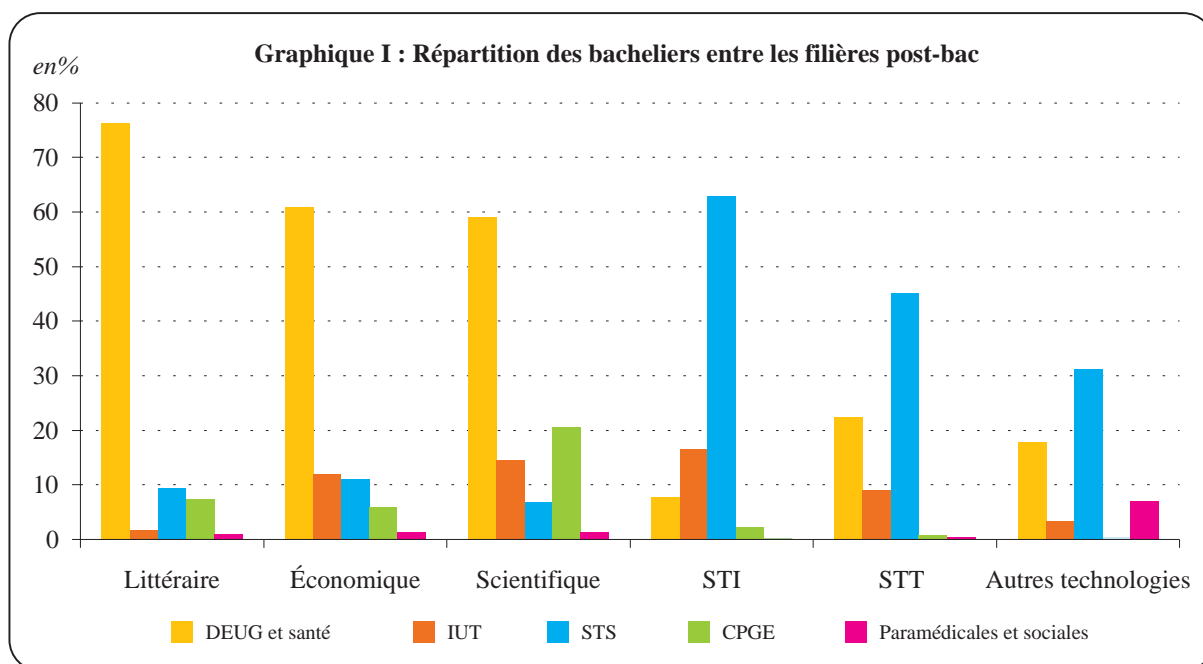
Enfin, la complexité du système est accrue par la coexistence d'un secteur "ouvert" où la seule exigence pour l'inscription est la détention du baccalauréat ou d'un titre jugé équivalent (c'est le cas de la plupart des filières universitaires) et d'un secteur dit "sélectif" où les étudiants sont admis après examen de leur candidature et qui inclut les CPGE, les STS et des IUT. Cette complexité et les spécificités du système rendent difficiles les

¹ Ce chapitre a été instruit par une commission composée de Michel Averous, Gilles Bertrand, Michel Deleau (membres du CNÉ), Annick Rey (chargée de mission au CNÉ), Annie Cheminat (consultante) et Thierry Chevaillier (rapporteur) avant discussion et approbation en réunion plénière du Comité.

comparaisons au niveau européen et, par là, la reconnaissance recherchée dans la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

La France comptait à la rentrée 2003 plus de 2,2 millions d'étudiants dont près des deux-tiers dans les universités. Parmi ceux-ci, la moitié, soit environ 700 000, sont inscrits dans les instituts universitaires de technologie (IUT), les DEUG et les autres formations de premier cycle.

Les bacheliers, au nombre de près de 500 000 à la session de 2003, se sont orientés vers les classes supérieures des lycées pour environ 30 % d'entre eux (7% en classe préparatoire et 23% en section de techniciens supérieurs) et vers les universités pour 58% (10% en IUT, 43% en DEUG et 5% dans les filières universitaires du secteur santé). La totalité des bacheliers généraux poursuivent des études supérieures, contre les trois-quarts des bacheliers technologiques et un cinquième des bacheliers professionnels¹.



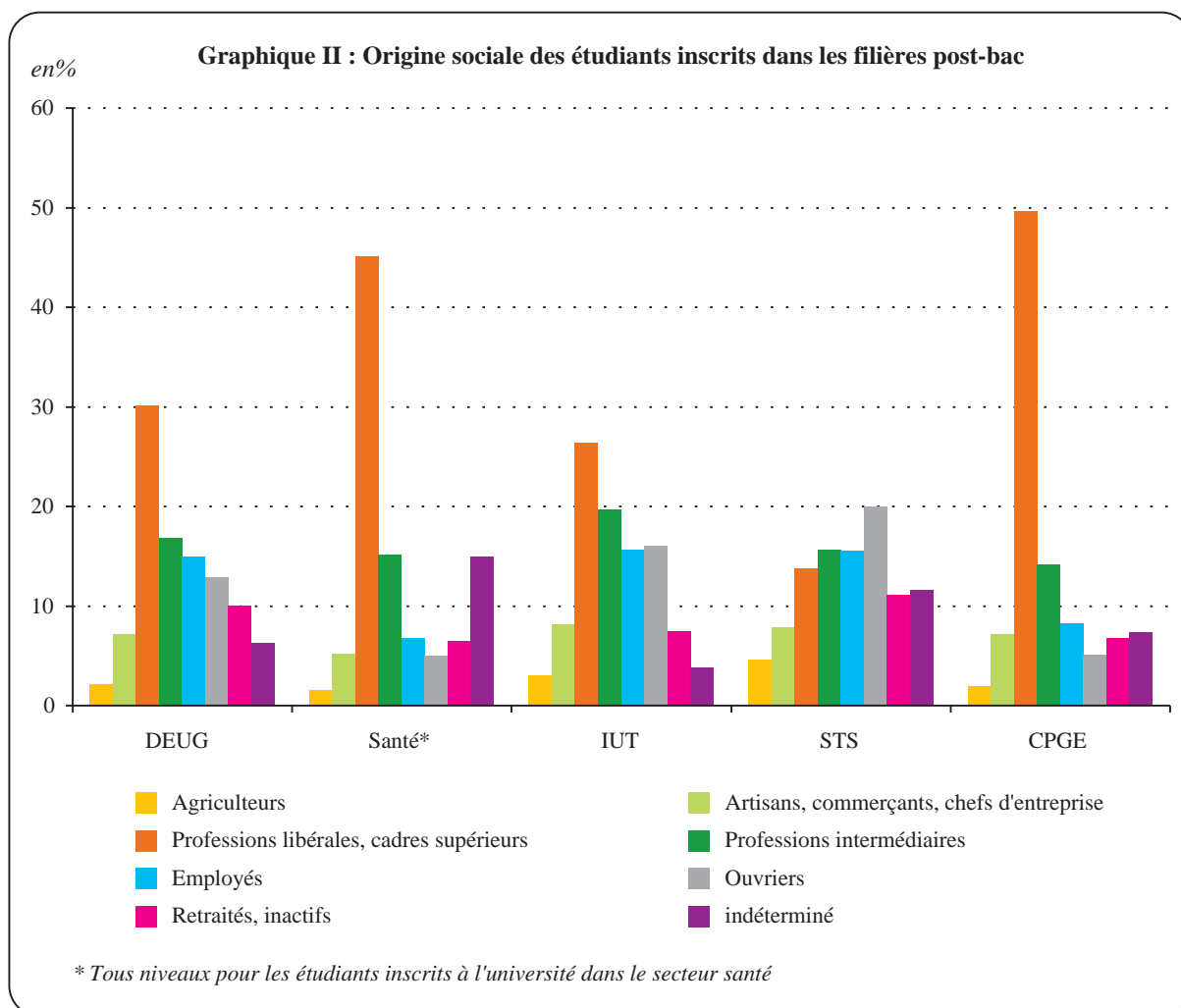
Dans les trente dernières années, l'enseignement supérieur a connu une formidable expansion : le nombre d'étudiants a été multiplié par 2,5. Il a doublé dans les universités et dans les classes préparatoires aux grandes écoles ; il a été multiplié par 5 dans les IUT et par 9 dans les sections de techniciens supérieurs.

Le pourcentage d'une classe d'âge accédant à l'enseignement supérieur a doublé de 1985 à 2001 (de 26,4% à 49,4%)². Parallèlement, la démocratisation s'est accélérée : comparés aux enfants des classes sociales les plus favorisées, les enfants d'ouvriers avaient accès cinq fois moins souvent à l'enseignement supérieur en 1984 contre deux fois en 2001. En 2002-2003, les étudiants dont le père appartenait à la catégorie sociale des professions libérales et cadres supérieurs constituaient 32% des étudiants inscrits dans les universités (45% des étudiants en santé, 30% des étudiants de DEUG dont 37% en droit et 27% en lettres, et 26% dans les IUT), près de 50% des élèves de CPGE et moins de 14% des inscrits en STS. En revanche, les enfants d'ouvriers et d'employés représentaient près de 24% des étudiants des universités (12% en santé, 27% en DEUG dont 25% en lettres et 22% en droit, et 32% en IUT) contre 13% en CPGE et 35% en STS³.

¹ "Premières estimations de la rentrée 2003 dans l'enseignement supérieur", *Note d'information de la DEP*, n°03-60, décembre 2003

² *L'enseignement supérieur court face aux défis socio-économiques* (Rapport 2002-2003, Haut comité éducation-économie-emploi), Documentation française, 2003, p.106

³ *Repères et références statistiques 2003*, DEP, p.171

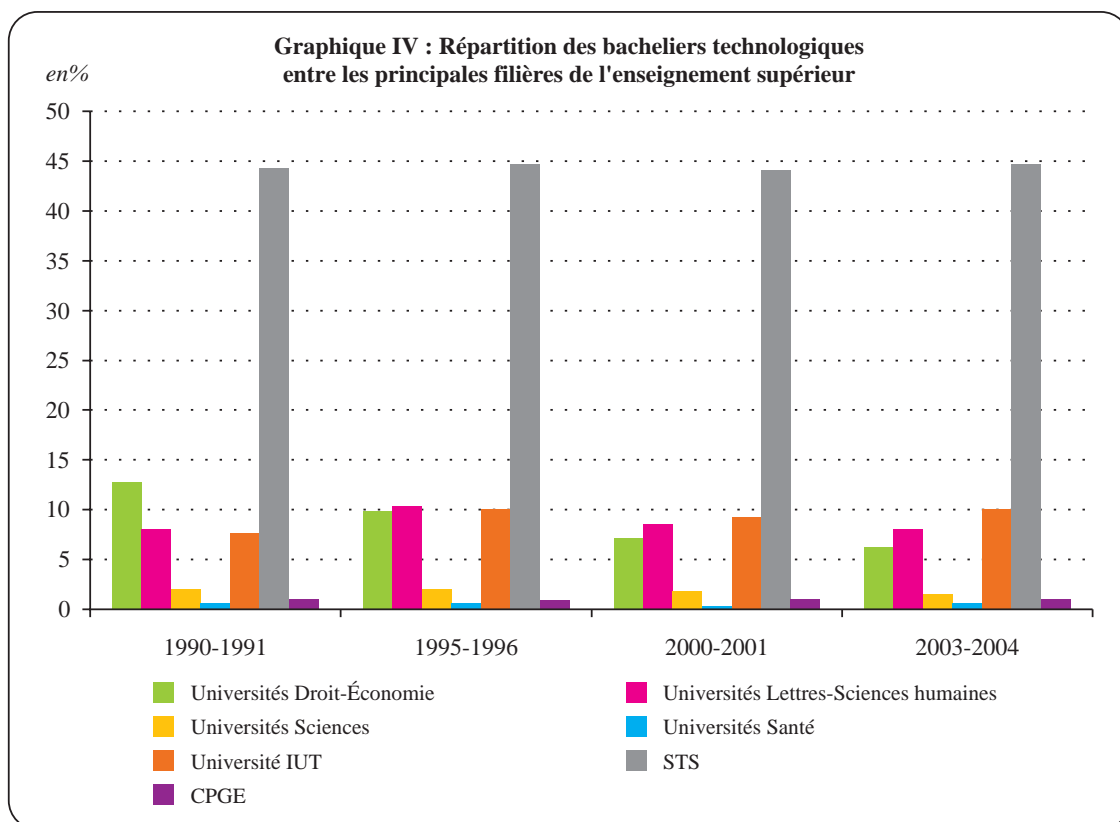
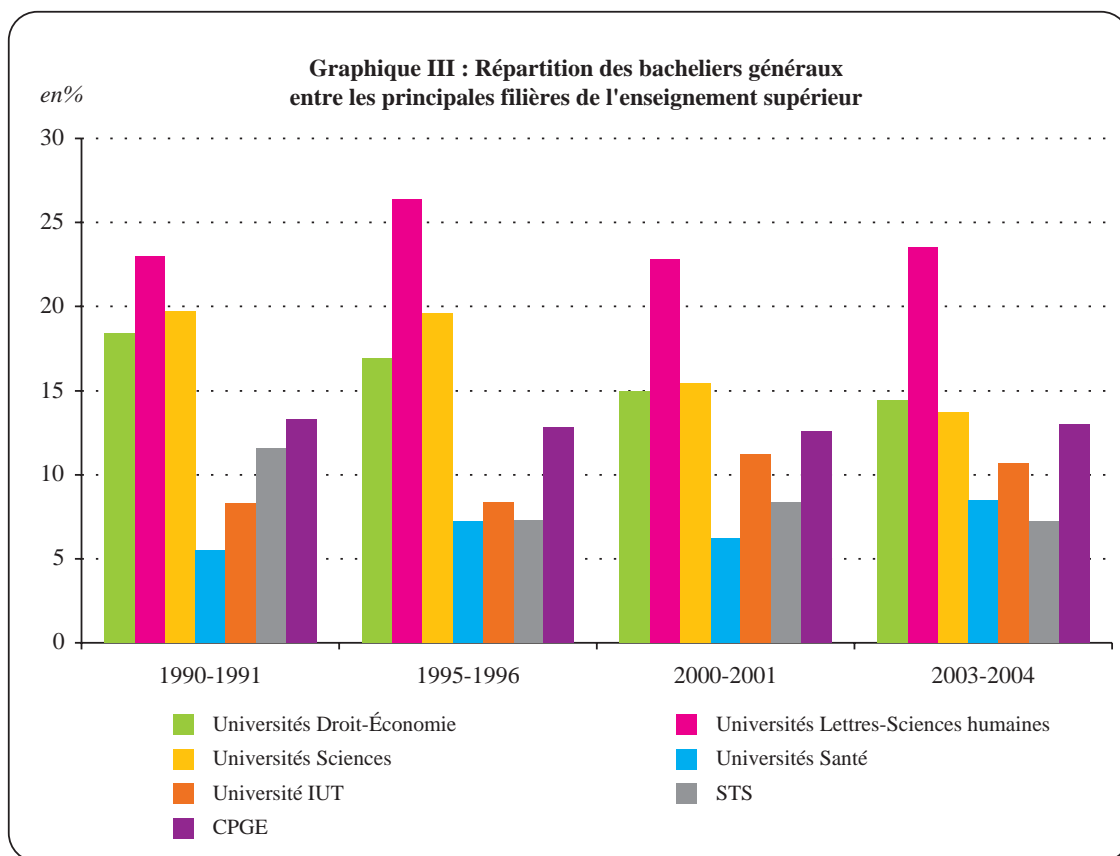


La baisse des effectifs de l'enseignement supérieur

Alors que l'on notait dès 1991 un ralentissement de la progression du nombre des bacheliers, c'est en 1995 que ce nombre commença à décroître, entraînant une baisse des premières inscriptions dans l'enseignement supérieur, dont il paraît probable qu'elle perdure jusqu'à l'arrivée des jeunes issus du "baby boom" de l'année 2000.

La part des bacheliers dans une génération avait cessé de croître et le taux de poursuite d'études de ces derniers avait même diminué, le nombre croissant des bacheliers professionnels qui poursuivent peu d'études supérieures ne parvenant pas à compenser la baisse du nombre des bacheliers généraux et la faible progression des bacs technologiques.

Quelques années plus tard, c'est l'effectif total de la population étudiante qui se tassait légèrement, la prolongation des études supérieures et l'afflux des étudiants étrangers atténuant l'effet de la baisse du nombre des entrées. Cette stagnation du nombre d'étudiants, venant après trois décennies de croissance ininterrompue, se révéla rapidement préoccupante pour de nombreux responsables car elle s'accompagnait aussi d'une redistribution sensible des effectifs entre les différentes filières de l'enseignement supérieur. Dans un premier temps, les filières générales des universités furent touchées par cette baisse, avec de grandes différences d'une discipline à l'autre : ainsi, de 1995 à 2003, les entrées en DEUG ont diminué de 23% en droit et de 30% en sciences alors qu'elles augmentaient de 12% dans le secteur de la santé et de 120% en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS).



À partir de 2002, ce furent les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et les STS, puis les IUT qui commencèrent à ressentir une stagnation ou une baisse des candidatures et des difficultés à recruter.

Une baisse de la sélectivité dans les filières à capacité d'accueil limitée

La poursuite de la création de classes supérieures dans les lycées et de départements d'IUT dans les universités, en dépit de la réduction du nombre de bacheliers enregistrée à partir de 1995, a considérablement réduit la sélectivité des filières à accès limité. En effet, de 1995 à 2001, 104 départements d'IUT et 22 IUT de plein exercice, 136 STS et 19 classes préparatoires ont été créés dans les établissements publics¹ sans compter les ouvertures relevant de l'enseignement privé.

La sélectivité réelle des filières est difficile à apprécier du fait des candidatures multiples. On peut cependant l'approcher de différentes manières en constatant que les STS ne font plus toutes le plein et que de nombreux départements d'IUT peinent à recruter, malgré l'appel massif à des candidats classés en liste complémentaire. Cette situation diffère cependant fortement selon les spécialités et les localisations des formations.

La mise en place par le ministère de l'Éducation nationale d'une procédure centralisée d'admission en CPGE à partir de 2003 permet de mesurer la pression exercée par la demande : sur les 57 500 candidats ayant déposé un dossier, près de 47 000 ont reçu une proposition d'admission², dont plus de la moitié dans la classe correspondant à leur premier vœu. On observe par ailleurs que le nombre d'élèves de deuxième année des classes préparatoires scientifiques est inférieur au nombre de places qui leur sont réservées par les écoles d'ingénieurs³.

Au vu de cette baisse de sélectivité des filières à accès limité, on ne peut s'empêcher d'imaginer ce qui se passerait si l'on accordait aux universités le droit de choisir leurs étudiants : la généralisation de la sélection aurait vraisemblablement peu d'effet sur le poids relatif des différentes filières ; en revanche, elle aboutirait sans doute à une amélioration de l'orientation et à une diminution de l'échec.

La désaffection pour les études scientifiques universitaires

Durant la même période, on assiste à un changement dans les choix d'orientation des bacheliers scientifiques qui se traduit par une baisse des inscriptions dans les premiers cycles universitaires scientifiques au profit d'autres filières telles que le droit, la médecine ou les sciences économiques, voire des disciplines littéraires. Ce constat peut sans doute être quelque peu atténué par les résultats des réorientations qui ramènent en sciences en second cycle de l'université certains étudiants ayant initialement choisi les filières courtes, ceux qui ont échoué aux concours d'entrée en 2^e année de médecine ou de pharmacie ou encore ceux qui ont quitté les CPGE sans entrer dans une école.

Il reste qu'entre 1995 et 2001, alors qu'on observe une baisse de près de 7% du nombre des bacheliers S, le nombre de ceux qui entreprennent des études "non-scientifiques" augmente de 7% et la part des bacheliers qui se dirigent vers les sciences, la technologie et le secteur de la santé passe de 86 à 78%.

Les DEUG scientifiques des universités sont les plus touchés avec une diminution de 32% des entrées de nouveaux bacheliers, contre 12% pour les classes préparatoires scientifiques. Seuls les IUT et les écoles d'ingénieurs à préparation intégrée enregistrent une légère progression⁴. La récente décision d'accroître le *numerus clausus* des études médicales provoque par ailleurs un afflux de bacheliers dans les facultés de médecine, disproportionné au regard de l'accroissement des chances de réussite au concours dans chaque université. Il apparaît, selon les premiers constats, que ce phénomène s'exerce au détriment des DEUG scientifiques et renforce encore une situation déjà préoccupante.

Parallèlement à la régression du baccalauréat littéraire, qui ne représente plus désormais qu'un cinquième des baccalauréats généraux, on observe que les titulaires d'un baccalauréat S se retrouvent dans toutes les filières générales des universités où ils réussissent mieux que les autres bacheliers. En 2001, pour l'ensemble des universités, le taux de réussite au DEUG en 2 ans des bacheliers S est, par exemple, de 54% en droit contre 33% pour les bacheliers L et 37% pour les bacheliers ES, de 70% en lettres contre 62% pour les bacheliers L et 65% pour les bacheliers ES, et de 60% en langues, les bacheliers L et ES atteignant 49%⁵. En 2002-2003, les bacheliers S représentaient plus de la moitié des nouveaux inscrits en CPGE économiques et commerciales et

¹ *Repères et références statistiques 2003*, DEP, p.47

² http://www.admission-prepas.org/web-cpge/HTML/cpge_info_statistique.htm

³ Déclaration de Claude Boichot, inspecteur général, à l'AEF, 28/02/2003.

⁴ "L'évolution des effectifs de l'enseignement supérieur", *Éducation et formations*, n°67, mars 2004, pp.18-19.

⁵ "La réussite au DEUG par université et par discipline, sessions 2000 et 2001", *Les Dossiers de la DEP*, n°152, février 2004, p.31.

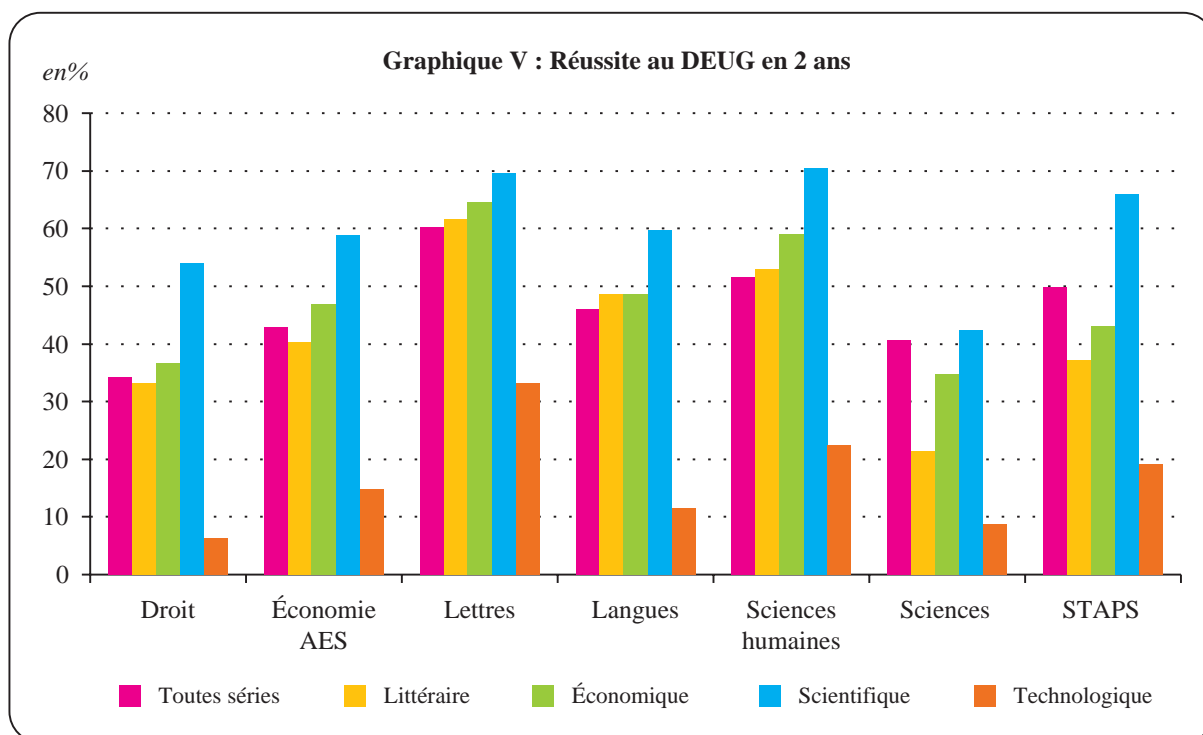
près du quart en CPGE littéraires¹. La voie scientifique des lycées joue clairement le rôle de filière d'excellence, sommet d'une hiérarchie créée par les pratiques d'orientation des enseignants du secondaire et renforcée par la demande des familles.

La réalité encourageante des premiers cycles universitaires

On a tendance à dénoncer vigoureusement et à déplorer l'échec massif dans les premiers cycles des universités en citant des taux d'échec supérieurs à 50% pour de nombreux DEUG. Pourtant, on sait depuis longtemps, grâce au suivi par la DEP d'une cohorte d'élèves entrés en 6^e en 1989, que les échecs sont loin d'être aussi massifs et que les premières années de l'enseignement supérieur donnent lieu à de nombreuses réorientations.

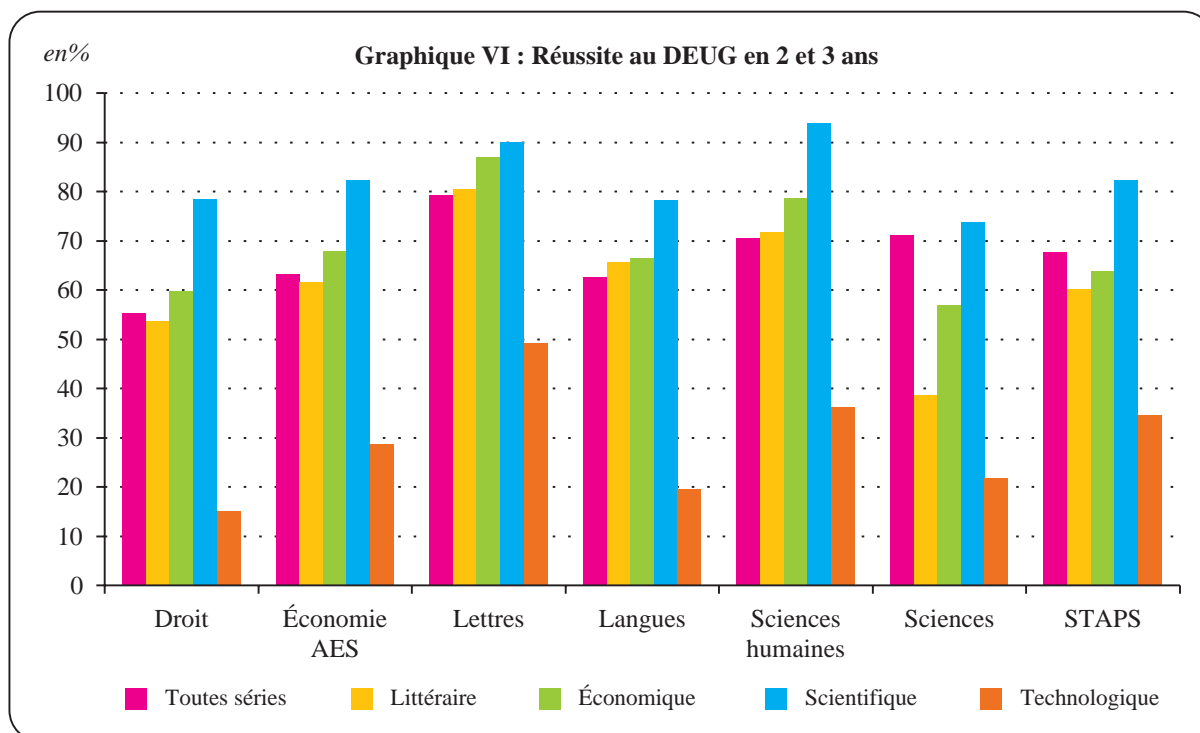
Si l'on s'en tient à la réussite au DEUG en deux ans, durée théorique d'obtention de ce diplôme, le constat est contrasté selon les disciplines mais, dans l'ensemble, assez décevant en effet : pour les sessions 2000 et 2001² par exemple, le taux moyen de réussite est de l'ordre de 50% au plan national ; en droit, où il est globalement de 35%, les bacheliers technologiques réussissent à 6% contre 54% pour les bacheliers scientifiques. En lettres, où ce taux représente près de 60%, la réussite des bacheliers technologiques monte à 30%.

Si l'on prend en compte les éventuels redoublements ou les changements d'orientation dans le même établissement, on observe des taux de réussite beaucoup plus élevés : le taux de réussite cumulé sur une période de 3 ans - c'est-à-dire le pourcentage total de diplômés au bout de 3 ans - est supérieur à 67% sur l'ensemble des DEUG, allant de 55% en droit à près de 80% en lettres. Le taux de réussite en DEUG Sciences, faible en 2 ans (41%) se révèle supérieur à la moyenne des DEUG si on le mesure en 3 ans (72%).



¹ "Les classes préparatoires aux grandes écoles, année 2002-2003", *Note d'information de la DEP*, n°03-29, mai 2003

² "La réussite au DEUG par université et par discipline, sessions 2000 et 2001", *Les Dossiers de la DEP*, n°152, février 2004. (Il s'agit d'étudiants "confirmés", c'est-à-dire d'étudiants qui ont pris au moins deux inscriptions, ce qui élimine les étudiants qui ne se sont inscrits qu'une fois à l'université après leur baccalauréat).



Ces chiffres, comparés aux résultats des autres filières accueillant des bacheliers à l'issue de procédures sélectives, sont tout à fait honorables. Les DEUG scientifiques constituent par ailleurs une voie d'accès de plus en plus efficace aux écoles d'ingénieurs. Les préparations aux concours mis en place dans les universités se montrent compétitives pour l'accès à de nombreuses écoles.

Pour ce qui est des études de santé, la présence d'un concours à la fin de la première année exclut la notion de l'échec. Le nombre considérable des candidats en regard du *numerus clausus* à l'entrée de la seconde année de médecine, de chirurgie dentaire ou de pharmacie conduit à laisser pour compte un grand nombre d'étudiants puisque seuls 20% des candidats passent le cap du concours, parmi lesquels une forte proportion de redoublants. Certains de ces candidats malheureux, les "reçus-collés", ont cependant obtenu la moyenne au concours ; la quasi-totalité d'entre eux, titulaire d'un baccalauréat scientifique, n'a pas de mal à se réorienter vers des filières qui constituent un second choix mais dans lesquelles ils réussissent généralement bien. À l'exception de certains aménagements tels que l'admission en seconde année de DEUG de Sciences de la vie par validation des acquis ou le couplage du PCEMI avec les concours d'entrée dans différentes formations (sage-femme, kinésithérapeute...), les poursuites d'études valorisent rarement les années passées à préparer le concours.

On ne connaît pas avec précision le destin des élèves des classes préparatoires aux grandes écoles, mais, du fait qu'ils prennent presque tous une double inscription à l'université, leur abandon n'est pas considéré comme un échec. On observe cependant une diminution du nombre des inscrits en 2^e année par rapport à la première année pour les CPGE littéraires (65% en 2002-2003) ou en classes économiques et commerciales (86%). Ce phénomène ne concerne pas les classes préparatoires scientifiques où la pratique du redoublement en 2^e année, très fréquente, conduit à la situation inverse.

Dans les IUT, le taux de réussite en deux ans est de l'ordre de 66%, la réussite cumulée en 3 ans montant à 86%. On observe cependant des écarts importants de réussite en fonction de l'origine scolaire des étudiants (96% pour les bacheliers généraux, 70% pour les bacheliers STT et 65% pour les titulaires d'autres baccalauréats technologiques)¹.

Pour le BTS, le taux de réussite, calculé selon une méthode différente de ceux des DEUG et des IUT (rapport entre le nombre d'élèves présentés à l'examen et le nombre d'admis) est en moyenne de 66%, avec un minimum de 42% pour les bacheliers professionnels et un maximum de 78% pour les bacheliers généraux.

¹ *L'enseignement supérieur court face aux défis socio-économiques*, p.128, op. cit. p.51

Au regard de l'ensemble de ces constats, le handicap des premiers cycles universitaires serait donc, plutôt que leur inefficacité, le rôle de palier d'orientation que joue la première année pour un certain nombre de bacheliers et la façon dont est vécue et interprétée cette situation. Si l'on s'intéresse au devenir des étudiants après une première année d'études supérieures, on constate en effet qu'environ 10% se réorientent vers une autre filière universitaire, et que 25% s'orientent vers une filière non universitaire ou quittent l'enseignement supérieur. Ce rôle de "plaque tournante" est particulièrement évident pour certains DEUG. En AES, par exemple, la moitié des étudiants seulement poursuivent dans la même discipline alors que près de 37% quittent l'université. En DEUG de langues, 57% persistent et 32% quittent l'université. Ces chiffres sont à comparer à ceux des étudiants inscrits dans les IUT qui poursuivent à 80%, environ 15% se réorientant pour moitié vers les STS et pour moitié vers les DEUG¹.

Une étude plus fine réalisée sur les entrants en DEUG en 1998 de l'ensemble des universités de la région Rhône-Alpes² établit que 24% d'entre eux ont quitté leur formation dès la fin de la première année pour s'orienter vers des formations professionnalisantes courtes (STS, IUT, écoles paramédicales et sociales). Pour trois étudiants sur quatre, cette réorientation a été un succès. Dans la plupart des cas, elle correspondait en fait au vœu que l'étudiant n'avait pu réaliser immédiatement après l'obtention du baccalauréat.

Les filières post-bac sélectives

Les filières dites sélectives, si elles ont souvent la préférence des bacheliers et de leur famille, ne sont pas totalement protégées de l'échec et des dysfonctionnements de l'orientation. Elles sont fortement hiérarchisées, le sommet de la hiérarchie étant identifié aux classes préparatoires aux grandes écoles. Celles-ci attirent principalement l'élite du système scolaire français, les bacheliers scientifiques ayant obtenu, jeunes, leur baccalauréat avec mention.

Les IUT représentent le second choix et, bien que formellement filière professionnelle courte, ils attirent une majorité de bacheliers généraux dont beaucoup aspirent à poursuivre des études longues. Les bacheliers technologiques y sont relativement peu nombreux et y réussissent moins bien, à l'exception de certaines spécialités tertiaires où les bacheliers STT peuvent représenter jusqu'à 40% des inscrits. Ainsi les IUT constituent "la voie professionnelle des bacheliers généraux"³ et les bacheliers technologiques choisissent en majorité les sections de techniciens supérieurs où l'on en retrouve près de la moitié (dont plus de 60% de titulaires du baccalauréat STI) contre moins de 10% des bacheliers généraux.

On connaît moins les caractéristiques des étudiants qui s'inscrivent dans les formations courtes du domaine sanitaire et social, pour devenir infirmier ou travailleur social. Ces formations, qui scolarisent plus de 100 000 étudiants soit 5% de la population étudiante, ne recrutent directement que moins de 6000 bacheliers (1,3% des bacheliers généraux et 1,8% des bacheliers technologiques). L'étude de l'OURIP sur les étudiants de la région Rhône-Alpes montre qu'une part substantielle des étudiants qui quittent l'université au bout d'un an se dirige vers les formations paramédicales et sociales où ils n'ont pu entrer directement après le baccalauréat.

La sélection : pratiques et effets

Qu'elle soit très rigoureuse ou assez légère, la sélection a plusieurs vertus pour ceux qui la pratiquent et pour ceux qui la subissent. Du point de vue de l'établissement, elle assure la maîtrise des flux d'entrée dans la formation, permettant une meilleure gestion des enseignements à travers le temps. Elle garantit la motivation des étudiants en valorisant leur formation par rapport aux filières non sélectives, principalement les premiers cycles universitaires. Elle favorise la cohésion des étudiants, tend à les responsabiliser davantage et à les rassurer⁴. En contrepartie, elle est censée garantir aux étudiants un encadrement et des méthodes pédagogiques propres à assurer leur succès.

¹ Repères et références statistiques 2003, DEP, p.177 et *L'enseignement supérieur court face aux défis socio-économiques*, p.127, op. cit. p.51

² OURIP, *Une inscription en DEUG et après ? Suivi sur 4 ans des bacheliers 1998 dans les 8 universités Rhône-Alpes*, Étude n°2003-02, p.47

³ *L'enseignement supérieur court face aux défis socio-économiques*, p.124, op. cit. p.51

⁴ C. Desmazières-Berlie, "La sélection à l'entrée de l'IUT : Réputation, réalité et effets", *L'orientation scolaire et professionnelle*, 28, n°4, pp.563-582

Le dispositif de sélection-orientation

Le mode de sélection adopté varie selon les filières : la plupart sélectionnent sur la base du dossier scolaire et des résultats obtenus au baccalauréat. Les formations paramédicales et sociales recrutent par concours. La motivation et le projet professionnel du candidat n'interviennent pas explicitement à ce stade des études supérieures, sinon par les priorités qu'il exprime au travers des vœux formulés en classe terminale.

Ces vœux n'interviennent qu'après les performances scolaires dans la décision prise par les commissions de recrutement. Ils permettent cependant d'éclairer par la suite le parcours des étudiants. Une concordance entre les vœux formulés en priorité et l'affectation du bachelier favorise la réussite alors que bien des échecs et des réorientations sont à mettre sur le compte d'une inscription par défaut dans une filière qui ne correspond pas aux souhaits exprimés.

L'observation des caractéristiques des étudiants admis dans les différentes filières sélectives montre (*cf.* graphique I) clairement la hiérarchisation des formations supérieures aux yeux des familles, des élèves et des enseignants.

Les classes préparatoires constituent la filière d'excellence, accueillant principalement des bacheliers scientifiques, pour partie dans les classes littéraires. Elles leur garantissent le plus large choix de formations : s'ils ne se dirigent pas vers une école d'ingénieurs ou une école de commerce, débouché principal de ces classes, ils peuvent choisir toute autre orientation. Les élèves qui sortent de CPGE sont assurés d'être accueillis à bras ouverts dans tous les premiers cycles universitaires, voire en licence.

Les IUT recrutent une majorité de bacheliers généraux dans une proportion qui n'a cessé de croître jusqu'à une date récente mais qui, globalement, tend à se stabiliser actuellement. La formation a évolué pour tenir compte de ce phénomène. En conséquence, les bacheliers technologiques, pour qui ils constituent la filière d'excellence, voient diminuer leur chance d'y accéder et d'y réussir : de 65 à 70% obtiennent leur DUT en trois ans, contre 95% pour les séries générales.

Les sections de techniciens supérieurs, malgré leur capacité d'accueil élevée, ne peuvent inscrire tous les bacheliers qui s'y présentent. Bien que moins attractives que les IUT, en particulier du fait que les poursuites d'études après obtention du diplôme y sont plus aléatoires, elles attirent un petit nombre de bacheliers généraux qui préfèrent les études "en proximité", souvent dans le lycée où ils ont obtenu leur baccalauréat. La part la plus importante des recrutements provient cependant des baccalauréats technologiques et, de manière croissante, des baccalauréats professionnels.

Il convient cependant de distinguer les STS du secteur des services de celles du secteur de la production. Dans les spécialités "production", les STS peuvent accueillir jusqu'à deux-tiers des bacheliers de la série STI avec un bon taux de réussite. La part des bacheliers STT admis dans les STS "services" est beaucoup plus faible (moins de la moitié), de même que celle des autres séries. Ces bacheliers technologiques tertiaires, qui sont également moins fréquemment admis en IUT, se retrouvent en revanche en grand nombre sur les bancs de l'université, inscrits par défaut dans un petit nombre de filières, en position d'attente d'une éventuelle réorientation et confrontés à l'échec¹.

Les conséquences pour les universités

Les premiers cycles généraux des universités accueillent un public hétérogène où se côtoient des étudiants motivés pour des études longues qui n'ont pas d'équivalent direct dans le secteur sélectif et des étudiants qui n'ont pas été acceptés dans les formations sélectives de leur choix : les DEUG apparaissent ainsi comme une variable d'ajustement de l'enseignement post-baccalauréat.

Le nombre des bacheliers inscrits dans les DEUG "par défaut", mal préparés à poursuivre des études universitaires ou peu motivés à réussir dans cette voie, a cependant beaucoup diminué depuis 1995 mais représente encore près de 20% des nouveaux inscrits en 2002² ; cette proportion s'élève à 50% au moins pour les bacheliers technologiques et professionnels. Ils se concentrent dans un petit nombre de disciplines qu'ils considèrent comme plus faciles ou comme propices à une réorientation vers des formations professionnelles : la psychologie, l'administration économique et sociale et, dans une moindre mesure, les sciences de la vie.

¹ S. Lemaire, "Les bacheliers technologiques dans l'enseignement supérieur", *Éducation et formations* n°67, mars 2004

² *L'enseignement supérieur court face aux défis socio-économiques*, p.119, op. cit. p.51

Une étude détaillée menée dans trois universités à la fin des années 1990¹ faisait apparaître que, parmi les étudiants ayant pris une inscription en AES par défaut, près de 50% auraient souhaité entrer en STS et 30% en IUT ; en psychologie, plus de 50% des inscrits par défaut auraient préféré une école du secteur paramédical et social.

Les bacheliers technologiques sont particulièrement touchés par ce phénomène. Le suivi d'un panel de bacheliers 1996 effectué par la DEP montre que, parmi les 87% des bacheliers technologiques qui ont échoué à leur première année de DEUG, près du tiers se sont réorientés hors de l'université, dont la moitié en STS. Ceci vaut surtout pour les bacheliers technologiques tertiaires, en particulier ceux de la série STT dont moins de 10% sont admis dans les IUT. Le même phénomène existe pour les bacheliers SMS qui n'ont que peu accès aux écoles paramédicales et sociales, lesquelles semblent pourtant être le débouché naturel de leur formation. Les jeunes filles sont davantage concernées que les garçons par ces inscriptions par défaut du fait qu'elles se dirigent très majoritairement vers les baccalauréats STT ou SMS et très peu vers le baccalauréat STI qui conduit aux filières industrielles où la sélection est beaucoup moins forte.

Les filières professionnalisées pourraient pourtant accueillir tous les bacheliers technologiques qui désirent entreprendre des études supérieures si l'inscription de bacheliers généraux dans les filières courtes que sont les IUT, pour poursuivre en fin de compte des études longues auxquelles préparent normalement les premiers cycles universitaires, ne limitait massivement le nombre des places qui leur restent accessibles. Cette situation conduit en cascade les bacheliers technologiques qui n'ont été acceptés ni en IUT ni en STS, ainsi que les bacheliers professionnels qui n'ont pu entrer en STS faute de place, à se "rabattre" par défaut sur les DEUG, auxquels leurs études secondaires ne les ont pas préparés et où ils échouent massivement. Fort heureusement, ce phénomène semble s'atténuer et les enquêtes les plus récentes font apparaître une diminution de la proportion des "inscrits par défaut" dans les premiers cycles universitaires.

Certains considèrent que le "détour" par les DEUG permet aux bacheliers de mûrir et d'affirmer leurs choix. Comment justifier autrement que les bacheliers qui n'ont pas été sélectionnés après leur bac à l'entrée en IUT, en STS ou dans une école du secteur paramédical et social, le soient une année plus tard, à la satisfaction de leurs enseignants ? C'est ignorer la détresse des étudiants concernés, le gâchis humain ainsi que le coût pour les familles et pour la société induit par ce "parcours imposé". C'est faire peu de cas du fardeau imposé aux universités sur qui repose, en fin de compte, la responsabilité de l'ajustement, et dont l'image ressort inéluctablement dévalorisée malgré les efforts consentis dans de nombreux DEUG pour offrir un accompagnement approprié aux étudiants en difficulté.

Même si le nombre d'étudiants concernés - quelques dizaines de milliers - est faible par rapport aux effectifs totaux de l'enseignement supérieur, ce phénomène affecte profondément le fonctionnement de l'ensemble du système.

Cette situation, spécificité de l'enseignement supérieur français, constitue une conséquence lourde de l'organisation de notre système éducatif. Ce système, conçu au début du dix-neuvième siècle, s'est longtemps révélé performant. La persistance des dysfonctionnements depuis de nombreuses années est la preuve qu'il est devenu inadapté aux besoins de la société contemporaine. La difficulté à coordonner le rôle des instances régionales pour ce qui concerne les filières professionnelles relevant des établissements d'enseignement secondaire et les prérogatives de l'État pour tout ce qui concerne les filières universitaires, le poids des corps d'inspection en matière de post-bac non universitaire sont autant de freins aux évolutions qui s'imposent.

Si globalement l'offre de formations professionnelles supérieures correspond assez bien aux besoins de poursuite d'études des bacheliers, la sélection introduit un biais qui est source de gaspillage de ressources financières et humaines. Comme l'affirme la Cour des comptes, "le phénomène d'abandon et de redoublement en première année de DEUG ne saurait devenir une forme de substitut coûteux à une défaillance manifeste de la politique d'orientation des étudiants".²

¹ C. Michaut, *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*, (Thèse de sciences de l'éducation), Université de Bourgogne 2001

² Cour des comptes, *La gestion du système éducatif*, rapport au président de la République, avril 2003

Les responsabilités

À qui incombe la responsabilité de cette situation ? Comme toujours en ce qui concerne les phénomènes sociaux complexes, à un grand nombre d'acteurs distincts dont aucun n'a le sentiment de ne pas agir au mieux de l'intérêt commun.

On peut penser aux lycées qui conduisent les élèves jusqu'aux portes de l'enseignement supérieur, aux universités qui n'ont pas su ou pas pu s'adapter complètement à une demande d'enseignement supérieur de plus en plus diversifiée et aux pouvoirs publics qui ne sont pas parvenues à maintenir ou rétablir une cohérence du système de formation, tant au plan régional qu'au plan national.

La part des lycées

Les lycées sont parties prenantes dans le dispositif post-bac à un double titre. D'une part, ils forment, orientent et préparent leurs élèves à l'obtention du premier grade universitaire que constitue le baccalauréat. D'autre part, ils gèrent eux-mêmes des filières d'enseignement supérieur : les classes préparatoires aux grandes écoles, héritage de l'Université impériale qui englobait lycées, grandes écoles et facultés dans une même organisation administrative, et les sections de techniciens supérieurs.

La préparation et l'orientation des bacheliers

Alors que l'objectif fixé au "collège unique" est de faire parvenir au même niveau la totalité d'une classe d'âge, le lycée, ou plutôt les lycées, procèdent à une évaluation des jeunes qui leur sont confiés, qui détermine leur aptitude à poursuivre des études supérieures. L'objectif fixé dans les années 1980 de porter 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat n'a pas été atteint ni le souhait que ce diplôme confère une égale dignité aux différentes filières de l'enseignement secondaire.

Dans les faits, le baccalauréat hiérarchise les filières et les disciplines et classe les jeunes gens dans un ordre qui conditionne, au moins partiellement, la poursuite de leur formation et leur destinée professionnelle. Les bacheliers technologiques, qui ont été plus touchés par l'échec dans l'enseignement secondaire (la moitié a redoublé au moins une fois) connaîtront également moins de réussite dans l'enseignement supérieur : un quart de ceux qui s'y engagent abandonneront sans aucun diplôme¹.

Le processus d'orientation, géré par les conseils de classe, c'est-à-dire avant tout par les professeurs, est intériorisé par les élèves et leurs familles qui adaptent leurs ambitions aux résultats scolaires obtenus². Il donne une importance prépondérante au passé scolaire de l'élève au détriment de son projet professionnel que, par ailleurs, on ne l'encourage pas à formuler. Les conseils auxquels peut accéder l'élève dans son environnement scolaire - professeurs, conseiller d'orientation - concernent plus le choix de formation que la présentation des métiers, des compétences requises pour les exercer et des emplois offerts par le marché du travail³. Le fait que les professeurs sont, pour bon nombre d'entre eux, "de bons élèves qui n'ont jamais quitté l'école" explique sans doute en partie la place prépondérante accordée aux critères "académiques" dans leurs appréciations.

Le processus d'orientation repose également en grande partie sur la perception qu'ont les enseignants des formations supérieures et des métiers sur lesquels elles débouchent. Si cette perception est déformée, le processus se dérègle et les élèves se dirigent dans des voies qui peuvent se révéler décevantes. Parents, enseignants et personnels spécialisés de l'orientation scolaire et professionnelle font sans doute de leur mieux pour gérer ce processus dans l'intérêt des élèves et de la société, mais le résultat ne répond pas aux espoirs de tous.

Les conseillers d'orientation participent peu aux procédures d'orientation et ne se sentent pas membres de l'équipe pédagogique de l'établissement. Leur nombre est insuffisant pour qu'ils puissent y jouer un rôle d'animation et d'information et le souci de traiter de manière égale les établissements et les élèves ne leur permet pas de consacrer le temps nécessaire à ceux qui rencontrent les plus grandes difficultés. L'information disponible dans les centres d'information et d'orientation et, de manière trop limitée, dans les établissements, est beaucoup trop centrée sur les formations. Enfin, bien que la transition du lycée à l'enseignement supérieur

¹ S. Lemaire, "Les bacheliers technologiques dans l'enseignement supérieur", *Éducation et formations*, n°67, mars 2004, pp.33-49

² Duru-Bellat M., Jarousse J.-P. et Solaux G. " S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ?... ", *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1997, 24, n°4, pp.459-482

³ M. Hénoque et A. Legrand, *L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée - Rêves et réalités de l'orientation*, mars 2004 (rapport établi à la demande du HCcé).

concerne plus de 50% de chaque classe d'âge, "la sortie" du lycée est négligée par ces "professionnels" de l'orientation¹.

De manière plus générale, l'orientation des jeunes apparaît comme la somme de processus individualisés, sans lien avec un "projet d'école" : il n'y a pas de stratégie concertée entre les niveaux national et régional, le résultat global dépendant d'une suite de microdécisions prises dans un environnement passablement opaque. Il n'est d'ailleurs pas certain que les enseignants et les personnels de l'orientation voient l'intérêt d'un tel "cadrage" et acceptent d'y prêter leur concours. La sensibilisation des professeurs à ces problèmes devrait figurer parmi les objectifs assignés aux IUFM et à la formation continue des enseignants du second degré.

Au-delà de l'orientation, le lycée ne parvient pas toujours à préparer les jeunes à prendre leur autonomie et les encourage à poursuivre le plus loin possible dans un cadre qu'ils connaissent et qui les rassure. L'attitude passive des élèves et le caractère unidirectionnel de la communication dans la classe, que l'on déplore souvent à propos de l'enseignement universitaire, ont leur source dans des méthodes pédagogiques encore largement dominantes au lycée.

Les études supérieures en lycée

La présence de formations d'enseignement supérieur au sein des établissements secondaires est une caractéristique unique du système éducatif français, qui joue un rôle non négligeable dans les problèmes d'orientation à l'issue du baccalauréat.

Les lycées, qui contrôlent largement l'information diffusée aux élèves sur les formations supérieures et sur les dispositifs d'orientation, peuvent être tentés de l'utiliser pour retenir les meilleurs élèves ou maintenir les effectifs des classes supérieures. L'existence ou le maintien de telles classes supérieures dans un établissement est en effet un enjeu de prestige et de reconnaissance, et les proviseurs, avec l'appui de l'inspection générale et des inspecteurs pédagogiques régionaux, constituent un groupe de pression pour la défense et le développement de l'enseignement supérieur non universitaire.

La faible taille et la dispersion de ces formations sur le territoire les rendent particulièrement coûteuses : en 2002 selon la DEP, le coût d'un élève de classe préparatoire est le double de celui d'un étudiant d'université alors qu'un élève de STS coûte en moyenne 20% de plus qu'un étudiant d'IUT². Du fait de leur taille et de leur dispersion, ce coût supplémentaire est peu visible. La décision de créer une classe supplémentaire entraîne une dépense qui paraît faible car les décideurs locaux ne mesurent pas son coût dans sa globalité, le coût des personnels et des infrastructures étant pris en charge par des financeurs différents.

La responsabilité des universités

De 1990 à 2002, les universités ont perdu de leur pouvoir d'attraction, les taux d'accueil de l'ensemble des bacheliers passant de 50 à 40% en premier cycle non sélectif. Cette évolution correspond pour partie à une diminution des inscriptions "par défaut", consécutive à la diversification et à la multiplication des filières post-bac sélectives. Elle traduit aussi la persistance de la mauvaise image des universités elles-mêmes aux yeux des jeunes et de leurs parents, quelles qu'aient pu être les dispositions prises en matière d'accueil, d'accompagnement et de soutien aux étudiants dans de nombreux établissements, en particulier en DEUG.

Plusieurs explications peuvent être avancées face à cette situation : l'inadaptation des méthodes pédagogiques universitaires pour une part importante de la population étudiante, peu préparée par sa formation antérieure à s'adapter brutalement à des pratiques significativement différentes, la faible prise en compte des besoins particuliers de ces nouvelles populations, la mauvaise lisibilité de l'offre de formation universitaire, en termes de compétences acquises et de débouchés professionnels notamment, et l'engagement insuffisant des universités pour faire valoir leurs points forts et défendre leurs spécificités face à la concurrence de filières beaucoup mieux structurées.

Les rapports du Comité national d'évaluation font également mention de constats qui justifient parfois la sévérité de jugements portés sur le fonctionnement des universités, et plus particulièrement des premiers cycles : présence insuffisante d'enseignants expérimentés, notamment de professeurs dans les enseignements de DEUG, faiblesse de la coordination des équipes pédagogiques, manque de rigueur des procédures d'organisation des

¹ J. Guichard, "Comment démocratiser la transition lycée-enseignement supérieur", *L'orientation scolaire et professionnelle*, 28, n°4, 1999, pp.595-625

² Le coût de l'éducation en 2002, *Note d'information de la DEP*, 03-57, novembre 2003

examens, sous-effectifs des services de scolarité... La notion de "qualité", omniprésente dans le discours ambiant, reste encore assez peu répandue au sein des filières universitaires malgré les progrès significatifs accomplis, dans des conditions matérielles d'accueil et d'encadrement parfois critiques et bien moins favorables que celles dont disposent les filières sélectives.

Une représentation dévalorisée du modèle pédagogique universitaire

Le coût annuel d'un étudiant est l'un des paramètres qui concourent à l'image des différentes filières post-bac aux yeux des parents et de la collectivité en ce qu'il sous-tend en termes de qualité de l'encadrement et des conditions de travail. Ainsi les classes supérieures des lycées, et particulièrement les classes préparatoires, viennent en tête avec 13 220 € par élève en 2002, suivies des IUT (9100 €) et des filières générales des universités (6950 €) ; des études plus fines menées au début des années 1990 par l'Observatoire des coûts de l'enseignement supérieur ont montré que les étudiants de DEUG coûtaient encore moins, parfois la moitié de ce coût moyen. La faiblesse des coûts observés dans les DEUG s'explique principalement par les conditions d'encadrement des étudiants et constitue un indicateur du handicap que représente le modèle pédagogique qui y est mis en oeuvre.

- Les formes de l'enseignement

Malgré les évolutions enregistrées dans certaines filières, ce modèle repose encore majoritairement sur le cours magistral souvent délivré dans un amphithéâtre. L'interaction entre les étudiants et l'enseignant y est minimale ; l'enseignant transmet des connaissances aux étudiants qui prennent des notes, parfois sous la dictée. Ce modèle est particulièrement utilisé dans les premiers cycles où les étudiants sont les plus nombreux et il alimente les représentations de l'université pour l'ensemble des filières universitaires, en dépit de toute évolution constatée sur le terrain.

Dans de nombreuses disciplines en effet, les effectifs ne justifient plus le maintien de ce modèle pédagogique. Les responsables des DEUG scientifiques, par exemple, en ont pris conscience et ont proposé une rénovation pédagogique ambitieuse. L'utilisation des technologies de l'information et de la communication est aussi expérimentée pour transformer les modes d'apprentissage des étudiants ; la qualité des équipements des laboratoires et des salles de travaux pratiques s'est considérablement accrue.

Ces changements ne sont cependant pas suffisamment répandus, valorisés et portés à la connaissance des enseignants du secondaire et du grand public pour modifier la perception que les lycéens ont des études universitaires. Pire encore : dans leurs documents de communication, les universités n'hésitent pas à montrer l'image de vastes amphithéâtres remplis d'étudiants attentifs, en rangs serrés, prenant des notes, sans être conscientes de l'effet dévastateur de ce modèle traditionnel qui, s'il conduit encore à la réussite les bons étudiants, est redouté, voire rejeté, par de nombreux bacheliers !

- Les modalités d'examen

Les modalités d'examen qui correspondent à ce modèle sont, elles aussi, adaptées aux grands nombres : elles reposent principalement sur des épreuves écrites, peu fréquentes, anonymes comme des concours. Ces épreuves visent à mesurer les connaissances acquises mais sanctionnent également des compétences implicites, considérées comme faisant partie des prérequis de l'enseignement supérieur, mais qu'une partie des étudiants ne détient pas ou n'a parfois pas même conscience qu'elles entrent dans les exigences requises. La part de l'évaluation dévolue aux enseignements en petit groupe est minoritaire par rapport à celle qui est consacrée aux enseignements magistraux, plus théoriques.

Les examens et les autres formes d'évaluation des apprentissages des étudiants ne sont pas standardisés, ne se fondent pas sur des objectifs explicites de formation et n'offrent pas aux étudiants une stimulation qui soit à même de les faire progresser et de les conduire à l'autonomie.

Ces insuffisances ont déjà été soulignées par le CNÉ dans l'un de ses rapports : "L'évaluation par restitution - souvent pratiquée dans le premier cycle où les effectifs sont très importants - est peu compatible avec de hautes exigences et, dans l'ensemble, les pratiques d'évaluation actuelles restent avant tout conçues pour tester des connaissances factuelles et des savoirs formels."¹

¹ Voir notamment la première partie du rapport : "La formation des pharmaciens en France", CNÉ, juillet 1998

La lourdeur, l'opacité et le manque de professionnalisme de l'évaluation des étudiants, et par conséquent des certifications délivrées par les universités, sont soulignés par une étude du Haut conseil de l'évaluation de l'école : "Les tâches d'évaluation occupent une place importante - et de plus en plus importante - dans l'exercice du métier d'enseignant-chercheur, mais on sait peu de choses sur la façon dont ces enseignants-chercheurs s'acquittent de cette mission. De plus, l'évaluation n'est pas considérée comme une des composantes de leur professionnalité."¹

À la décharge des enseignants, la professionnalisation de la fonction enseignante n'est guère encouragée par un système de recrutement et de promotion qui est largement déconnecté de l'investissement pédagogique, et qui repose avant tout sur les résultats de l'activité de recherche. L'enseignement est souvent perçu comme un temps "volé" à la recherche.

Les avantages de l'enseignement universitaire insuffisamment mis en exergue

- La place de la recherche

L'un des premiers arguments avancés pour valoriser les filières universitaires et les distinguer des autres formations post-bac tient au statut de la majorité de ses enseignants qui conjugue recherche et enseignement. Alors que tous s'accordent à considérer que la formation par la recherche est la condition de l'innovation, ingrédient essentiel de la performance économique et sociale dans les sociétés du vingt et unième siècle, la manière dont l'activité de recherche est généralement présentée au grand public et la difficulté de démontrer aux étudiants entrant à l'université les effets positifs de cette activité sur les enseignements qui leur sont dispensés, ne sont pas de nature à les inciter à choisir les formations universitaires.

Toutes disciplines confondues, le rôle et l'importance de la recherche sont largement méconnus du grand public aux yeux duquel elle paraît l'apanage d'une minorité lointaine, sans grand impact sur le quotidien, exception faite de quelques domaines portés par les médias tels que ceux qui touchent à la santé.

La faiblesse de l'expérimentation et le caractère abstrait des enseignements scientifiques au lycée constituent par ailleurs un handicap pour l'orientation vers les carrières de la recherche scientifique et technologique. Les universitaires sont peu présents à ce niveau pour infléchir les pédagogies et pour modifier l'image de la recherche. Conscientes de cette situation, les universités ont multiplié les initiatives et les chercheurs s'impliquent de façon croissante dans des actions telles que "la main à la pâte" vers les écoliers, la mise en œuvre des travaux personnels encadrés avec les élèves de première ou de classe terminale ou, plus largement, la fête de la science, organisée chaque année. La diffusion de la culture scientifique et technique figure dans bien des projets d'établissement, dans le cadre de la politique contractuelle entre l'établissement et le Ministère. Cette politique volontariste porte-t-elle ses fruits ? Il est sans doute prématuré de tirer des conclusions à partir de la désaffection persistante des jeunes pour les filières scientifiques universitaires d'autant que la complexité des parcours et des facteurs qui guident leurs choix ne permet pas de mesurer facilement l'impact de ces initiatives.

De façon générale, une action insuffisamment énergique en ce domaine fait courir le risque d'une pénurie de chercheurs et de personnel qualifié dont la société et l'économie ont besoin pour accompagner leurs évolutions et mettre en œuvre les innovations qui permettront d'assurer au pays sa compétitivité internationale.

- La pluridisciplinarité

L'atout que constitue pour la plupart des universités le rassemblement de compétences et de savoirs dans tous les domaines de la connaissance n'est pas suffisamment mis à profit pour favoriser une approche pluridisciplinaire. Il faut voir dans ce constat l'emprise de la logique disciplinaire, largement dominante chez les universitaires et l'explication des expertises, tant locales que nationales, de certains projets de formation, confiées à des universitaires, eux-mêmes imprégnés de cette logique. Dans ce contexte, la pluridisciplinarité n'a de chances de s'introduire dans les formations que lorsqu'émerge un champ professionnel ou un domaine de recherche nouveau.

¹ M. Romainville, *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*, décembre 2002 (rapport établi à la demande du HCcé) et "L'évaluation des acquis des étudiants", avis du HCcé n°8, avril 2003.

- La formation à l'autonomie

Il est courant d'entendre que l'une des caractéristiques positives des étudiants sortant de filières universitaires générales est leur aptitude à l'autonomie. *A contrario*, c'est cette exigence d'autonomie qui effraie la majorité des bacheliers et les incite à privilégier les formations sélectives où les méthodes pédagogiques, qualifiées de "scolaires", leur assurent un encadrement strict et un contrôle régulier de leur progression. Les universitaires ont tendance en effet à considérer qu'on accroît l'autonomie des étudiants en les laissant livrés à eux-mêmes, et, si le résultat est finalement atteint, c'est au prix de difficultés que certains étudiants parmi les plus faibles ont bien du mal à surmonter, malgré les dispositifs de remédiation introduits dans certains DEUG pour accroître leurs chances de réussite.

Les enseignements de nature méthodologique, dont la finalité est de faire progresser l'étudiant vers plus d'autonomie, figurent cependant dans les programmes des DEUG et constituent un argument de nature à corriger la représentation négative que véhicule l'enseignement universitaire, sous réserve que leur efficacité soit reconnue et valorisée aux yeux des étudiants. Dans le même esprit, un nombre croissant d'universités accompagnent également leurs nouveaux étudiants dans la définition de leur projet personnel et professionnel.

La faiblesse du pilotage interne en matière de formation

De par leur histoire et leur culture interne, les universités ont souvent du mal à maîtriser le processus de construction de leur offre de formation, à mettre en place et à suivre les indicateurs d'évaluation de leurs différentes filières et, s'ils existent, à en tirer les conséquences en termes de pilotage.

- L'évaluation des enseignements

En règle générale, les universités définissent peu de règles de comportement ou de procédures communes à adopter dans l'enseignement et dans l'évaluation des étudiants. La conception extensive de l'autonomie de l'universitaire qui prévaut fait encore largement de ces activités une affaire de choix personnels. Seules des directives formelles assez générales sont fournies par une réglementation nationale ou par des coutumes locales. S'il existe un "règlement des examens" ou des "chartes" d'établissement qui encadrent l'organisation matérielle des épreuves, leur nature et leur contenu relèvent de la souveraineté des jurys et de chaque enseignant.

Les pratiques des enseignants et leur cohérence ne font que très peu l'objet d'observations et de mesures. Malgré l'obligation qui leur est faite depuis 1996, peu d'établissements sont parvenus à implanter une évaluation systématique des enseignements¹. L'existence d'indicateurs de suivi des formations peine à se généraliser et la réticence à rendre ces indicateurs publics reste très forte.

- La maîtrise de l'offre de formation

L'intégration à la négociation des contrats d'établissement des procédures d'habilitation des formations universitaires conduisant à des diplômes nationaux contraint les universités à soumettre tous les quatre ans l'ensemble de leur offre de formation à l'expertise du Ministère, à quelques exceptions près, dont les IUT et les filières d'ingénieurs, qui relèvent d'autres modalités d'habilitation.

C'est à cette occasion notamment que l'on peut mesurer la capacité d'arbitrage interne des universités. Il n'est pas rare de constater que les projets de formations nouvelles émanant des composantes sont transmis au Ministère pour expertise sans modifications substantielles et sans hiérarchisation au niveau de l'établissement ; pour éviter des conflits internes, on s'en remet aux avis des commissions nationales d'experts, en espérant que les faiblesses observées localement à l'examen des dossiers y seront relevées et sanctionnées en conséquence.

Il résulte, de cette difficulté à définir un cadrage et à arbitrer en interne, une multiplication des formations ou des options proposées. La "spirale inflationniste" constatée est la conséquence directe du mode de construction de l'offre de formation, généralement fondé sur une procédure d'appel à projets auprès des enseignants-chercheurs. La logique disciplinaire pousse ceux-ci à proposer des enseignements si possible en cohérence avec leur champ de recherche, ou du moins dans des domaines qui leur permettent de valoriser des compétences personnelles et d'attacher leur nom à un diplôme. Ainsi suscités et élaborés, ces projets, examinés au niveau de l'établissement, font plus souvent l'objet d'une évaluation sur la forme que sur leur contenu ou leur

¹ J. Dejean, *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*", février 2002 (rapport établi à la demande du HCcé).

adéquation avec une politique scientifique d'ensemble, et les avis défavorables à la transmission des demandes d'habilitation restent limités.

Quant aux renouvellements de diplômes, ils font en général l'objet d'un examen assez rapide, rarement fondé sur une réelle évaluation *ex post* si tant est que les indicateurs de cette évaluation soient disponibles, et les propositions de suppression sont rarissimes."¹

Ces constats qui mettent en cause la capacité des universités à exercer pleinement leur capacité d'arbitrage en interne, doivent être cependant relativisés et replacés dans le contexte des pratiques qui ont prévalu nationalement jusque-là : le défaut de pilotage de l'offre de formation apparaît largement partagé à tous les niveaux.

- La lisibilité des objectifs des formations universitaires

On constate que les filières les plus attractives sont celles pour lesquelles l'étudiant peut identifier facilement les buts et les standards. Pour autant, la présentation des cursus aux futurs étudiants se fait souvent en termes de contenus et ne cherche pas suffisamment à présenter la logique des études au regard des compétences visées. La "logique des compétences" reste d'ailleurs peu familière aux universitaires, plus habitués à définir un programme de formation en termes de connaissances à acquérir que de savoir-faire à maîtriser et de finalité scientifique et professionnelle.

À cet égard, on peut s'inspirer de l'expérience d'établissements qui ont mis en place dans les premiers cycles une aide à la définition par l'étudiant d'un projet professionnel et personnel, démarche dans laquelle il est amené à appréhender les réalités de l'emploi dès les premières années, pour se donner un objectif à suivre et justifier la construction d'un parcours de formation.

- Le manque de confiance dans les filières traditionnelles de l'université

On a souvent tendance à considérer qu'une formation de qualité, attractive pour les étudiants et appréciée des employeurs, ne peut se développer au sein des filières traditionnelles des universités. Lorsque l'évolution heureuse d'une formation la conduit à un tel succès, les universités elles-mêmes n'ont cessé de la faire sortir du cadre traditionnel en créant un nouveau type de diplôme, en la transformant en une école ou un institut plus identifiable et supposé(e) plus prestigieux(se), qui fait rapidement oublier qu'il(elle) est né(e) de la créativité des universitaires, s'appuie sur les compétences scientifiques qu'ils développent dans leur activité de recherche et reste une composante de l'université. Ainsi ont été créés les maîtrises de sciences et techniques (MST) et les maîtrises de sciences de gestion (MSG), les instituts universitaires professionnalisés (IUP) ou certaines écoles d'ingénieurs, par exemple. On peut trouver des raisons objectives à cette attitude lorsque des financements plus généreux ou la possibilité de sélectionner les étudiants sont en jeu, mais elle traduit également une méfiance de la société, et parfois des universitaires eux-mêmes, à l'égard de la tradition universitaire qui pourtant, aussi loin que l'on remonte dans le temps, fait que l'Université a assuré la pérennité et conservé encore aujourd'hui le monopole des filières professionnelles pour l'exercice de la médecine ou de la pharmacie, de la chirurgie dentaire, des carrières juridiques et des métiers de l'enseignement dans toutes les disciplines, de l'école maternelle à l'enseignement supérieur. Il est temps qu'elle réaffirme son engagement dans des programmes doctoraux compétitifs au plan international, domaine alimenté par des licences suivies de masters s'appuyant sur la qualité de la recherche qui s'exerce dans ses laboratoires.

La distinction qui qualifie de "professionnels" certains cursus oppose en fait des formations où les compétences acquises et affichées sont mieux ciblées et plus immédiatement mobilisables dans l'exercice d'une profession donnée à des filières dites "généralistes" aux contours souvent moins bien définis mais néanmoins porteuses d'emplois, comme le démontrent assez largement les enquêtes d'insertion des sortants des universités.

Par ailleurs, dans un contexte de construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur et d'ouverture, les universités occupent une position privilégiée et disposent seules de la lisibilité que leur confèrent la recherche et l'habilitation à délivrer des diplômes reconnus au plan international, en particulier le doctorat. À la tendance centrifuge qui tend parfois à isoler les filières professionnelles dans des structures supposées les faire gagner en attractivité, on peut opposer la tendance de certaines écoles d'ingénieurs à se

¹ Kletz, F. et Pallez, F. : *L'offre de formation des universités : création de diplômes et stratégies d'établissement*, Rapport final, Paris, CGS-AMUE, 2001.

rapprocher des universités, voire à s'y intégrer, afin de bénéficier de leur environnement scientifique et de la reconnaissance internationale que peu sont capables d'acquérir en restant isolées.

Il appartient aux universités de mieux défendre et faire valoir leurs prérogatives dans l'habilitation à délivrer des licences professionnelles auxquelles bien des lycées souhaitent être associés, ou des masters professionnels pour lesquels certaines écoles d'ingénieurs revendiquent cependant l'habilitation.

La liaison entre universités et lycées

La proximité qui existait bien souvent entre les enseignants des lycées et ceux de l'université tend à disparaître. L'enseignement supérieur constitue de moins en moins une évolution de carrière pour les enseignants du secondaire. Dans les disciplines qui continuent à recruter leurs enseignants-chercheurs parmi les agrégés du secondaire, les nouveaux maîtres de conférences ont plus rarement exercé dans un établissement secondaire : la voie royale les fait passer directement de l'agrégation à une allocation de recherche et à un poste de moniteur, puis d'ATER.

En conséquence, la connaissance qu'ont les enseignants du secondaire des premiers cycles universitaires, et en particulier des DEUG, est parfois caricaturale, fondée sur la rumeur ou des représentations erronées dès lors que l'on ne se donne pas les moyens de les tenir au courant des évolutions qui s'y produisent. La formation continue est peu utilisée pour leur faire découvrir les évolutions pédagogiques en même temps que les percées de la recherche. Toutes les opportunités de faire se rencontrer les enseignants des lycées et ceux des premiers cycles universitaires ne sont pas exploitées. À titre d'exemple, les professeurs des lycées qui sont nombreux à assurer des vacances d'enseignement dans les universités sont souvent tenus en marge du fonctionnement des composantes ou des départements universitaires alors qu'ils pourraient constituer un lien privilégié entre les deux types d'établissement.

Par ailleurs, les présidents et les équipes dirigeantes des universités entretiennent en général peu de relations suivies avec les proviseurs de lycées, négligeant ainsi une possibilité de faire évoluer l'image de l'enseignement supérieur universitaire aux yeux de la communauté éducative de ces établissements.

L'accueil et le suivi des étudiants

L'accueil des étudiants dans les DEUG s'est amélioré depuis la fin de la période de croissance forcée des effectifs, en particulier par l'introduction du tutorat. Sa qualité est cependant très variable d'un établissement à l'autre et d'une filière à l'autre à l'intérieur d'un établissement. La désignation d'un directeur d'études dans chaque première année de DEUG, préconisée par un arrêté ministériel, n'est pas généralisée, et le contenu des tâches et responsabilités de cet enseignant n'est souvent pas fixé clairement. Le suivi individuel de l'étudiant au cours de ses premiers mois dans l'enseignement supérieur est l'exception plutôt que la règle. Les jeunes "décrochent" et abandonnent leurs études sans que l'on songe à les contacter pour leur offrir un conseil ou un soutien. Le travail en "équipe de formation" qui pourrait rapprocher les enseignants, les personnels de scolarité et les conseillers d'orientation est encore très rare à l'université.

Le pilotage national et régional de l'offre de formation post-bac

Les besoins économiques locaux et la faible mobilité de bon nombre de bacheliers qui guide en partie leur choix de poursuite d'études fondent une demande sociale de formations supérieures de proximité. Parallèlement, la nécessité de politiques cohérentes et complémentaires entre les niveaux national et régional s'impose pour réduire les disparités de qualification et du taux de chômage des jeunes liées à une distribution géographique des formations. Ces disparités transparaissent sur quelques exemples. Ainsi, la région parisienne concentre une part prépondérante des formations d'ingénieurs. Le nombre de places en CPGE, IUT ou STS rapporté à la population régionale est très variable : en Île-de-France, on enregistre deux fois plus d'inscrits en CPGE scientifiques que dans les départements secondaires d'IUT alors que ces proportions sont inversées en Haute-Normandie ; dans le secteur tertiaire, on compte un étudiant d'IUT pour deux élèves en STS dans la région Provence-Alpes-Côte d'Azur et un pour quatre dans la région voisine du Languedoc-Roussillon.¹

On sait par ailleurs que le système d'aides aux étudiants n'est pas suffisant pour leur permettre de s'affranchir des contraintes de logement et de déplacement qui influencent fortement leurs décisions d'orientation, notamment pour les moins favorisés d'entre eux. La disponibilité de résidences universitaires, les

¹ *Atlas régional - les effectifs d'étudiants en 2002-2003*, DEP 2004 (<http://www.education.gouv.fr/stateval/atlas/atlassomm.htm>).

aides au transport existantes et le niveau des bourses ne permettent pas à chacun d'aller suivre la formation de son choix là où elle existe. Les étudiants privilégient alors les formations supérieures de proximité souvent davantage pour des raisons financières que par réelle motivation pour les perspectives d'insertion professionnelle dont elles sont porteuses. Quand bien même ils seraient attirés par la grande ville universitaire et le style de vie qui y est associé, ils doivent dans bien des cas se résoudre à étudier dans la ville la plus proche.

Si ce constat pose à nouveau la question de la carte des formations et du pilotage coordonné par les différents tenants de l'aménagement du territoire, il doit également interroger les responsables nationaux et régionaux sur la diversité des choix qui peuvent être retenus dans une politique "repensée" d'aide financière et de services favorisant la mobilité étudiante vis-à-vis d'une politique qui privilégie la dissémination géographique des structures.

La question de la carte des formations supérieures

Au cours de la période de forte expansion des effectifs, la création de départements d'IUT, de classes de techniciens supérieurs et de DEUG délocalisés dans les villes moyennes par les universités a conduit à de nombreuses incohérences qu'il est politiquement difficile de corriger aujourd'hui. La concertation que l'on pouvait attendre au sein des universités, pour ce qui concerne la délocalisation de départements d'IUT et de filières de DEUG, s'est révélée illusoire : nombre de départements d'IUT ont été créés sur la demande pressante d'élus de communes de taille moyenne, souvent avec le soutien des instances régionales, sans véritable volonté politique de la part des établissements universitaires.

Pour ce qui est des DEUG, dans des régions où coexistent plusieurs universités, les collectivités locales ont parfois obtenu des implantations d'antennes relevant de plusieurs universités sans disposer *a priori* de procédures de concertation qu'elles ont fréquemment mises en place depuis. Le choix des filières délocalisées s'est souvent fait en fonction d'objectifs différents pour les partenaires en présence : les collectivités désiraient "garder les jeunes au pays" et pouvoir faire valoir une dynamique universitaire, alors que les universités cherchaient parfois plus pragmatiquement à alléger leurs premiers cycles pléthoriques.

De façon plus générale, le processus d'ensemble conduisant à l'ouverture de nouvelles formations post-bac souffre de la diversité d'autorités distinctes animées par des logiques différentes. Ainsi, aux défaillances des universités dans la construction de leur offre de formation s'ajoute la difficulté de mise en cohérence des initiatives locales et nationales : la multiplicité et le cloisonnement des instances de débat et des niveaux décisionnels sont pour beaucoup dans cette difficulté.

Le pilotage académique et régional de l'offre de formation

Au niveau régional, la définition de l'offre de formation supérieure dépend de trois catégories de décideurs : les recteurs d'académie, plus directement concernés par les formations supérieures proposées dans les lycées, mais également chargés de coordonner avec les instances régionales le schéma régional des formations post-bac, les conseils régionaux et les universités. Les instances de concertation entre ces décideurs sont multiples mais ne semblent pas suffire à assurer la cohérence des décisions, d'autant que, dans un contexte de baisse globale des effectifs étudiants, la concurrence qui s'installe de fait entre les formations au détriment de certaines filières universitaires rend les arbitrages plus difficiles encore.

Dans ce paysage, le recteur est le seul acteur à disposer d'une vision d'ensemble des filières post-bac, mais il ne dispose que d'un pouvoir limité qui se heurte notamment à l'autonomie des universités et à des stratégies locales qu'une volonté de rationalisation de l'offre de formation ne peut néanmoins ignorer : l'élaboration des schémas régionaux des formations post-bac, lorsqu'elle donne lieu à une véritable concertation entre les partenaires, ne permet pas toujours d'éviter ou de surmonter les difficultés au niveau académique.

La négociation des contrats de plan État-Région (CPER) constitue également une occasion de concertation, indirectement liée à l'offre de formation puisqu'elle se cantonne généralement à programmer la construction ou la restructuration, parfois l'équipement, de locaux et d'infrastructures. Cette relation, très étroite pour la création d'IUT ou de départements d'IUT, est beaucoup plus lâche pour les ouvertures de classes supérieures ou même de filières universitaires. Par ailleurs, les négociations autour des CPER sont longues, et les arbitrages qui en résultent interviennent indépendamment des calendriers de la contractualisation des universités et de l'État qui rythment, tous les quatre ans, la définition de l'offre de formation universitaire.

Les programmes régionaux de développement de formation (PRDF) qui sont élaborés par les conseils régionaux ne peuvent non plus prétendre à cette mise en cohérence, du fait qu'ils ne concernent que les formations technologiques courtes. En outre, si leur champ d'action s'étend aux STS à travers la co-décision entre l'État et la Région qui existe pour les lycées, ils ne peuvent actuellement devenir les instruments de la cohérence de l'ensemble des formations courtes incluant les départements d'IUT. L'autonomie des universités fait que la demande d'ouverture d'un département suit une logique interne à l'établissement qui fait souvent fi de considérations locales de recrutement, et que la décision de création est prise au niveau national.

Enfin, quand bien même une région parviendrait à organiser un maillage cohérent de ses formations post-bac, l'absence de concertation interrégionale laisserait parfois s'installer ou subsister, aux marges des différentes régions, des situations de concurrence non maîtrisées.

Dans ce contexte, la réflexion à l'échelle nationale et la conception du schéma de services collectifs pour l'enseignement supérieur arrêté en 2002 démontre toute sa pertinence. Sans ignorer la complexité et l'inertie d'un système qui se heurte à des logiques contradictoires, la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur doit inciter l'ensemble de ses acteurs et les responsables politiques à une réflexion globale qui devrait aboutir au développement des complémentarités plus que des concurrences, et à un discours partagé qui préserve la lisibilité de l'offre pour les jeunes mais aussi pour les adultes en reprises d'études, pour les partenaires institutionnels des établissements d'enseignement supérieur mais aussi pour les employeurs, aux plans national et européen.

L'évaluation des formations

Des dispositifs de suivi des formations et de l'insertion des étudiants existent dans certaines régions ou dans certains établissements. Ils produisent souvent une information fine et fiable qui ne semble pas faire l'objet d'une exploitation systématique par les autorités académiques ou universitaires. Les décisions de création ou de fermeture de formations s'appuient généralement sur des indicateurs quantitatifs, plus rarement sur l'observation de la réussite des étudiants et sur leur capacité à faire valoir leurs diplômes pour s'insérer dans la vie active.

La politique d'évaluation des formations et des enseignements, qui tarde à se mettre en place dans l'enseignement supérieur en France malgré les dispositions réglementaires qui en prévoient l'instauration, ne pourra asseoir sa crédibilité que si les résultats des évaluations sont publics et clairement associés à la prise de décision politique d'habiliter ou non ces formations.

Conclusions

À la lecture de ce bilan, les caractéristiques les plus saillantes de l'offre de formation post-bac en France se résument en quelques points :

- ***Une hiérarchie solidement installée entre les filières de formation post-bac***

Celle-ci s'installe dès le baccalauréat, le baccalauréat S, synonyme d'excellence, étant déjà l'aboutissement d'une rude sélection fondée sur les performances scolaires de l'élève. Cette tendance perdure dans le post-bac en installant les classes préparatoires au sommet de la hiérarchie, suivies par les IUT, ces deux voies d'entrée dans l'enseignement supérieur captant la majorité des bacheliers S les plus brillants, notamment ceux qui se destinent aux carrières scientifiques ou technologiques. Dès lors que ces bacheliers trustent une bonne partie des places en DUT, bon nombre d'étudiants titulaires d'un bac technologique reportent leurs ambitions sur les STS, au détriment des bacheliers professionnels qui souhaitent poursuivre des études et n'ont d'autre choix que de se tourner vers l'université.

- ***Les représentations négatives de l'université, en particulier des DEUG ...***

La compilation des images qui sont véhiculées parmi les jeunes, voire au sein des établissements d'enseignement secondaire, et relayées par les médias, trace la voie à suivre pour tenter de rectifier des représentations plus ou moins fondées. Elle met en avant :

- le rejet de la pédagogie universitaire, inadaptée aux attentes de la moyenne des bacheliers, peu préparée à l'exercice de l'autonomie ;

- les taux d'échec en DEUG, injustement amplifiés dans l'opinion publique par l'amalgame qui est fait entre les nombreux abandons en 1^{ère} année consécutifs à une mauvaise orientation, et par une forme de désinformation sur le pourcentage réel d'une cohorte d'étudiants ayant obtenu le diplôme, fut-ce au prix d'une année de redoublement, qui s'établit en moyenne autour de 70% ;
- les conditions d'accueil et de suivi des étudiants au sein d'établissements dont la taille, la diversité et l'éclatement des services, la disponibilité moindre (ou vécue comme telle) de la plupart des enseignants apparaissent déstabilisants aux yeux des jeunes ;
- la question des moyens, traduite en coût par étudiant, dont la modestie pour les DEUG par rapport aux autres formations post-bac n'est assurément pas un facteur de valorisation.

... et la nécessité de restaurer un climat de confiance dans les filières universitaires, en développant la capacité de :

- mobiliser la communauté universitaire pour modifier les représentations négatives de l'institution en termes d'accueil, de suivi et d'accompagnement des étudiants ;
- faire évoluer les pratiques pédagogiques :
 - en investissant dans la formation, l'innovation et le travail d'équipe ;
 - en soutenant les initiatives relatives à l'évaluation de la qualité des formations ;
 - en crédibilisant la démarche d'évaluation par la prise en compte effective des résultats, notamment en valorisant les réussites pédagogiques dans la carrière des enseignants.
- amplifier la communication, évaluation à l'appui, sur les dispositifs d'aide à la réussite qui existent et fonctionnent à la satisfaction des étudiants.

● **La difficulté des universités à faire valoir leurs atouts ...**

L'enseignement supérieur français, notamment dans ses formations universitaires, conserve à l'étranger une notoriété certaine et n'est pas dénué d'atouts dans la compétition internationale. Une enquête menée auprès de 35 000 jeunes diplômés dans 11 pays d'Europe et au Japon fait clairement apparaître les points forts de chaque système national d'enseignement supérieur. Si les Français portent un jugement plus négatif que la moyenne des Européens sur leurs conditions de travail durant leurs études, ils considèrent en revanche plus favorablement le contact avec les enseignants, le contenu, la diversité des formations suivies et leur lien avec la recherche¹.

Conscientes de l'image qui leur est associée, les universités peinent cependant à faire évoluer certaines pratiques, à mettre en place les dispositifs de nature à rassurer les étudiants et, en tout état de cause, à faire connaître la qualité de leurs formations.

L'impact de la recherche pratiquée au sein des établissements sur les programmes et sur les pratiques des enseignants-chercheurs n'est pas perçu comme un atout en faveur des filières universitaires, des premières années en particulier, et les exemples ne manquent pas pour souligner que les enseignants-chercheurs les plus prestigieux sont rarement engagés dans les enseignements de DEUG.

L'acquisition de l'autonomie est reconnue comme un élément positif de la formation universitaire, tant par les employeurs que par les enseignants des filières qui accueillent des étudiants sortants de l'université, y compris lorsqu'ils n'y ont passé qu'une première année. Pour autant, l'accompagnement qui pourrait faciliter la transition avec le lycée est encore défaillant et, lorsqu'il existe, souvent méconnu des bénéficiaires eux-mêmes et, *a fortiori*, de tous ceux qui contribuent en externe à forger l'image de l'université.

Enfin, les universités vivent une situation paradoxale où l'opinion publique oublie volontiers les nombreuses formations attractives et recherchées, dont elles ont le monopole, pour ne retenir que l'image dévalorisée de certaines filières de premier cycle plus particulièrement touchées par le rôle de "parking social" que l'absence de sélection à l'entrée de l'université leur fait jouer.

¹ J. Murdoch et J-J. Paul, "L'enseignement supérieur et l'emploi en Europe et au Japon", *Les notes de l'IREDU*, novembre 2003.

... et la nécessité de valoriser leurs spécificités et leurs savoir-faire

Cette valorisation pourrait se faire par l'une ou l'autre des voies suivantes :

- faire valoir la vocation, très ancienne, des universités en matière de formation professionnelle en se dotant d'indicateurs de performance des formations en termes de résultats et d'insertion professionnelle, et en apprenant à les communiquer ;
- mettre en exergue les marges d'initiative des universités en matière d'offre de formation, leurs capacités d'adaptation aux besoins et à la demande, préserver leurs prérogatives pour ce qui est du pilotage et de la délivrance des licences et des masters, défendre, voire revendiquer, le "label" universitaire, y compris lorsque ces diplômes sont qualifiés de "professionnels" ;
- apprendre à communiquer sur l'importance de la formation à la recherche et par la recherche dans la production de chercheurs et d'ingénieurs en recherche-développement en nombre suffisant pour assurer la croissance de notre pays ;
- imaginer des dispositifs et des actions qui permettent de mieux sensibiliser les lycéens au rôle de la recherche : participation des universitaires et des chercheurs aux TPE ou aux TIPE, accueil des lycéens organisé dans les laboratoires ou en travaux pratiques...
- diffuser la culture scientifique et technique auprès du grand public, notamment dans les domaines qui souffrent de la désaffection des jeunes.

• Les défaillances de l'orientation ...

La hiérarchie des filières post-bac qui oriente le choix des jeunes et de leurs parents en faveur des formations sélectives, à capacité d'accueil limitée, au détriment des filières universitaires générales, a pour conséquence essentielle d'envoyer à l'université un nombre significatif de bacheliers peu motivés, mal préparés de par leur cursus antérieur au modèle pédagogique encore dominant à l'université, et dont la réussite et l'avenir professionnel passent pour beaucoup d'entre eux par une réorientation vers les filières sélectives - STS, IUT, écoles paramédicales ou sociales - où ils n'ont pas été admis directement après le baccalauréat.

Exercice difficile, point de rencontre du projet personnel du jeune, de l'ambition des familles, de la capacité du système à répondre à leur demande et de la réalité du marché de l'emploi, l'orientation apparaît comme la somme de processus individuels centrés davantage sur le passé scolaire et l'aptitude à poursuivre des études que sur le projet professionnel et les compétences requises. Cette approche, associée à la sélectivité des filières les plus recherchées, conduit à un chassé-croisé au cours duquel des étudiants parmi les plus aptes à réussir des études longues s'engagent d'abord dans des formations courtes avant de poursuivre en second cycle à l'université, tandis que les bacheliers les moins bien préparés à entrer en DEUG s'y inscrivent par défaut, faute d'être sélectionnés par ailleurs, avant de pouvoir se réorienter vers une filière professionnelle plus conforme à leurs capacités et à leurs objectifs.

L'absence d'une approche plus globale aux niveaux régional et national conduit manifestement à un gâchis maintes fois dénoncé qui oppose la modestie du coût direct de la formation à de nombreux coûts cachés : coût pour les individus maintenus dans l'échec, coûts pour les établissements, en termes de réputation dégradée et de démotivation des personnels notamment, surcoûts induits par les années de redoublement ou les erreurs d'orientation qui génèrent un allongement de la durée des études.

... la nécessité d'améliorer les dispositifs et les processus existants...

Cette amélioration passe par différentes solutions :

- renforcer l'image et la lisibilité des filières universitaires :
 - en complétant l'information sur les programmes par les objectifs visés en termes de compétences pour les filières dont la vocation affichée n'est pas directement professionnelle ;
 - en s'efforçant de restaurer une image objective de la spécificité et des potentialités de chaque filière, de façon à limiter les "chassés-croisés" de l'orientation dénoncés précédemment ;
 - en relativisant la hiérarchie, traditionnellement entretenue, des formations supérieures ;

- mieux informer les étudiants et leurs familles :
 - en mobilisant les universitaires autour des SCUIO pour amplifier les échanges avec les personnels d'orientation, les professeurs principaux et les enseignants du secondaire, vecteurs de l'information auprès des lycéens ;
 - en resserrant les liens entre les lycées et l'université par une implication plus soutenue des enseignants-chercheurs dans le plan académique de formation des enseignants du secondaire ;
 - en développant des outils de présentation de l'offre de formation, notamment les sites Web qui, au delà d'une description des filières, devraient fournir des critères de choix fondés sur un ensemble d'indicateurs facilement interprétables ;
- structurer la politique d'orientation au niveau régional :
 - en favorisant une réflexion commune à l'ensemble des partenaires concernés par l'accueil des bacheliers ;
 - en associant les tenants de l'orientation dès la classe de première et les responsables de filières post-bac (IUT, STS et licences) ;
 - en affinant les analyses en matière d'orientation et surtout, en prenant en compte dans les pratiques et de façon concertée, les conclusions de ces analyses.

... et la poursuite des efforts pour faciliter la transition entre le lycée et l'université

Sans chercher à se défaire sur les lycées de problèmes d'organisation qui sont propres aux universités, il s'agit de :

- mieux s'impliquer dans la préparation des lycéens aux études supérieures universitaires :
 - en participant à la définition des programmes et des méthodes de l'enseignement secondaire ;
 - en suscitant une collaboration accrue avec les corps d'inspection et les établissements d'enseignement secondaire ;
- mieux accueillir les nouveaux étudiants :
 - en sensibilisant les personnels en charge des services aux étudiants à la qualité de l'accueil et de l'information, et en instaurant de façon plus systématique l'évaluation de ces services par les étudiants ;
 - en incitant l'ensemble des enseignants à s'associer plus fortement à une démarche qui est encore trop dépendante de la disponibilité d'une minorité d'entre eux.
- assurer un suivi régulier des étudiants et une aide à la construction de leur projet :
 - en portant les efforts sur l'accompagnement des entrants à l'université, en particulier ceux qui s'y sont inscrits "par défaut" ;
 - en développant la pratique du "projet professionnel et personnel" expérimenté avec succès dans un certain nombre d'universités ;
 - en favorisant les procédures de réorientation et la pratique de la validation des acquis des études par des contacts constructifs entre les différentes filières.

● *Un pilotage insuffisant ...*

La difficulté à piloter l'offre de formation pour l'adapter au mieux à la demande et aux besoins de la société tient à la coexistence de logiques contradictoires et de processus multiples et insuffisamment coordonnés, tant au niveau des établissements et des territoires régionaux qu'au plan national.

Elle tient également à l'insuffisance des procédures d'évaluation dont les résultats, lorsqu'ils existent, sont souvent atomisés entre différentes instances et rarement accessibles, ainsi qu'aux difficultés politiques ou techniques de prendre concrètement les mesures qui s'imposent au regard des constats.

... et la nécessité de mieux coordonner l'offre de formation post-bac

Le défaut de pilotage de l'offre de formation apparaît à tous les niveaux de responsabilité. Il contribue significativement à la profusion de l'offre, à l'empilement des structures - chacune étant née à un moment donné

d'un besoin identifié, parfois dans l'urgence -, sans réelle remise en question de leur maintien pour la majorité d'entre elles.

Cette situation est source du manque de lisibilité de l'offre de formation universitaire et, sur ce point particulier, il ne faut pas s'étonner de la préférence donnée par certains à un enseignement post-bac non universitaire mieux ciblé.

Plus globalement, c'est aussi l'occasion de clarifier le positionnement respectif des filières de l'ensemble du système d'enseignement supérieur français. Il ne faudrait pas que, cédant à diverses pressions et avant même l'aboutissement du processus, on laisse renaître la confusion et se développer des concurrences stériles. Il s'agit en particulier de rappeler que les licences et les masters professionnels sont du ressort des universités et placés sous leur responsabilité effective, que les licences professionnelles ont vocation à accueillir un public mixte d'étudiants titulaires d'un BTS, d'un DUT ou d'un diplôme universitaire de niveau équivalent et non à devenir un enjeu de la concurrence entre les STS et les IUT pour attirer les meilleurs bacheliers technologiques par la perspective d'une troisième année qui leur serait spécifiquement dédiée. La licence doit à terme constituer l'instrument de la convergence vers l'université de toutes les voies offertes aux jeunes désireux de poursuivre des études après le baccalauréat.

Dans ce contexte, la clef de la réussite paraît être un pilotage renforcé au niveau académique des formations post-bac, incluant les CPGE, les STS, les IUT et le niveau L des filières universitaires, fondé sur une évaluation coordonnée de l'ensemble du système, sur une meilleure concertation entre les différents partenaires et avec les instances régionales et sur le décloisonnement des différents processus contractuels qui rythment les politiques nationale et régionale.

En conclusion, il s'agit de réaffirmer que les différentes missions des universités sont incontestées et qu'elles seules leur assurent la reconnaissance internationale qui est aujourd'hui au cœur des préoccupations de l'enseignement supérieur.

Leur compétitivité et la qualité de la réponse à l'attente des étudiants d'un encadrement plus soutenu, du moins lors des premières années, passent certainement par une révision à la hausse des modalités de financement des filières universitaires. Un soutien accru à la mobilité étudiante - logement étudiant, transport et vie étudiante - permettrait, même aux plus modestes, d'élargir leur choix au delà de formations dites "de proximité" et de mieux utiliser le potentiel de formation existant sur l'ensemble du territoire national, voire, à terme, européen. Il permettrait également à la plupart des campus de relever le défi de la concurrence dans laquelle la vie étudiante tient une place non négligeable, voire déterminante.

Le rôle majeur appartient cependant aux universités elles-mêmes. La mise en œuvre du processus de Bologne est une occasion unique :

- d'exercer leur autonomie pour redéfinir leur offre de formation, proposer aux étudiants des parcours différenciés et une spécialisation progressive vers des cursus plus exigeants, pépinières pour le recrutement futur des enseignants et des chercheurs autant que des cadres de l'entreprise ;
- de développer des coopérations et de s'inscrire dans une démarche de réseaux pour faire valoir leurs compétences, éviter la dispersion et assurer les complémentarités ;
- de faire de l'évaluation et de la transparence de leurs pratiques le moyen incontournable de leur reconnaissance locale, nationale et internationale.

C o n c l u s i o n g é n é r a l e

PRÉPARER L'AVENIR

Ce rapport serait incomplet s'il n'élargissait les perspectives pour aborder plus globalement les questions les plus actuelles qui se posent à l'enseignement supérieur français. Au rythme des évaluations de sites, d'universités ou d'autres établissements, le CNÉ a été, au cours de ces quatre dernières années, confronté à l'ensemble des questions qui émergent du "terrain" où se pratique l'enseignement supérieur et où s'élabore la recherche. Un large panorama en est brossé ici, en conclusion. Sans exhaustivité, mais en plaçant ces questions dans leur prospective.

1. La mutation des universités dans un monde en changement rapide

Il convient avant tout de remarquer et de souligner que les données de l'enseignement supérieur changent vite et qu'elles vont encore évoluer.

Les universités sortent à peine d'une période très tendue de croissance démographique qu'elles ont su maîtriser, mais qui les a contraintes à régler dans l'urgence des problèmes quantitatifs. Aujourd'hui se posent à elles les problématiques nouvelles d'une société plus ouverte sur le monde et en forte mutation : accélération de la connaissance et de la communication, évolution de la science et de la technologie, mutation des métiers, identités culturelles, Si elles veulent affirmer leurs compétences et renforcer leur place dans ce paysage, les universités doivent donc s'ouvrir davantage, tant dans le domaine de la formation que dans celui de la recherche, et mieux définir des stratégies qualitativement adaptées. Si elles ne le faisaient pas, d'autres structures prendraient le relais comme ce fut le cas à d'autres périodes, et les universités perdraient de leur attractivité et de leur substance.

Le moment est d'autant plus crucial que les problématiques internationales sont aujourd'hui au premier plan et que l'idée d'harmonisation européenne conforte les universités dans une stratégie de bonne dimension, alliant proximité et ouverture. Toutes les évolutions qui paraissent nécessaires dans l'enseignement supérieur français ne peuvent ignorer ce contexte. À défaut, la compétitivité internationale de nos établissements s'en trouverait assurément affaiblie.

2. Accompagner les évolutions internes

Conforter la mission de service public

La volonté de contribuer à une dynamique européenne ne peut, pour autant, se faire en contradiction avec les missions de service public des établissements mais, au contraire, doit en améliorer les réalisations et en accroître la performance et l'ambition.

Dans ses évaluations, le CNÉ n'a pas constaté que les établissements, les universités notamment, prenaient des libertés par rapport à leurs obligations. Dans des temps difficiles, elles maintiennent un accès ouvert à tous les bacheliers, mettent en œuvre des actions pour réduire les inégalités sociales ou culturelles, contribuent à l'essor économique et à l'emploi, tout ceci dans le cadre des organisations statutaires légales. Si, marginalement, des écarts existent ici ou là, le CNÉ les signale dans ses rapports et recommande d'y mettre fin.

Il conviendra même de faire valoir, à l'échelle européenne en particulier, certaines réalisations ou pratiques du service public français, car harmonisation ne signifie pas importation systématique des pratiques externes et la concertation internationale ne peut écarter l'extension des réalisations françaises lorsqu'elles se révèlent pertinentes.

Affirmer notre service public universitaire n'équivaut pas cependant à le maintenir en l'état... On peut signaler bien des avancées durant ces dernières années mais souhaiter que, sur certains points, il soit encore optimisé. D'ailleurs, dans ses évaluations les plus récentes, le CNÉ note des efforts concrets en ce sens qu'il valorise, mais aussi des freins, qu'il identifie et qu'il faudrait lever. Le présent rapport et le rapport au président de la République de 2002¹ se conjuguent pour en expliciter les plus forts.

Il paraît important de souligner aussi que le service public n'impose pas l'uniformité et que, au contraire, celui-ci s'enrichit de la diversité et de l'insertion des universités dans les territoires, comme la partie III l'a

¹ *Repères pour l'évaluation* (rapport au président de la République, 2002), La Documentation française, 2003.

montré. Ainsi en témoignent les écoles d'ingénieurs publiques, toutes diverses, en particulier par leurs programmes de formation et leurs diplômes, nationaux cependant, mais qui contribuent, sans que ceci soit remis en cause, à la qualité du service public et à la mobilité des étudiants.

Renforcer l'autonomie des établissements

Il suffit de mettre en parallèle le développement universitaire de la deuxième moitié du vingtième siècle et l'accroissement de l'autonomie pour constater que ce dernier a été un élément fort de la réussite du premier. D'ailleurs, si les marges actuelles d'autonomie - déjà significatives - étaient toutes explorées par les universités, sans doute leur dynamique propre serait-elle plus forte : organisation budgétaire et mobilisation des réserves, mobilité interne des postes enseignants ou IATOS, recherche de ressources propres et contractualisation avec les collectivités, évaluation des enseignements... sont des pistes où des progrès auraient pu être d'ores et déjà davantage réalisés.

L'autonomie ne doit pas être vue seulement comme une émancipation par rapport à la tutelle de l'État, mais aussi et surtout, comme la capacité propre de l'établissement à proposer une stratégie, à l'assumer et à se doter des instruments pour la concrétiser, aussi bien vis-à-vis des tutelles ministérielles et des collectivités territoriales que du monde économique. Rien ne serait pire que le passage d'une autonomie "nationale" à une dépendance "locale"... , comme malheureusement, le CNÉ a pu le déceler ici ou là, dans le cadre de ses expertises.

L'université doit donc, dans un cadre national de service public renouvelé, être en pleine responsabilité de ses choix, pouvoir les défendre à tous niveaux, y compris européen, et, si possible, en contractualiser la réalisation avec des partenaires. Dès lors, il devient incontournable de renforcer le pilotage en se dotant des outils adaptés, tant dans les services de l'État que dans les établissements.

Ainsi, l'État devrait pouvoir mieux assurer son rôle de régulation, d'aménagement du territoire et d'égalité des chances dans le cadre de références nationales, sans pour autant exercer dans le détail une application uniforme de l'autonomie.

Accélérer la modernisation du fonctionnement des universités

Dans le rapport 2002 au président de la République¹, le CNÉ a déjà évoqué des préoccupations liées aux statuts de l'université, à la possibilité de les modifier, aux fonctions complémentaires des équipes de présidence et des responsables administratifs, et aux fonctions, missions et statuts des enseignants-chercheurs.

Il reprend ici certaines conclusions qui affirment des pistes de "modernisation" :

- les structures internes des universités ne sont plus adaptées à la prise en charge de missions et fonctions nouvelles. Écoles doctorales, fédérations ou instituts de recherche, domaines de formation, professionnalisation se développent souvent dans un contexte plus large et plus transversal que celui d'une seule composante - UFR ou autres structures créées au cas par cas -. Il convient donc de faciliter les modifications de statuts et de laisser les universités trouver la configuration de leur structure interne la mieux adaptée à leur dynamique ;
- le rôle des équipes dirigeantes pour faire émerger une dynamique et donner une lisibilité globale à une politique d'établissement n'est plus à démontrer. Il s'agit donc aussi de donner aux présidents d'université ou aux chefs d'établissement et à leurs équipes, la capacité de conduire les négociations avec les partenaires, de diriger ou représenter l'établissement plus fortement qu'aujourd'hui. Dans le même temps, des liens structurels plus forts doivent être trouvés entre les présidents et les composantes internes de l'université, pour mieux associer ces dernières à la démarche de projet, à la réalisation des contrats d'objectifs ainsi qu'à une approche globale de l'offre de formation et de la recherche, et non progressivement les marginaliser. Des règlements intérieurs devraient permettre cette mise en harmonie interne à l'établissement ;
- comme nous l'avons rappelé par ailleurs dans ce rapport, la Conférence des ministres de Berlin, en 2003², a beaucoup insisté sur l'importance, pour l'harmonisation européenne, du développement de l'assurance qualité et de la culture interne de l'évaluation. Il en va de la crédibilité de nos

¹ *Repères pour l'évaluation*. op. cit. p. 74.

² "Réaliser l'Espace européen de l'enseignement supérieur". op. cit. p. 19.

établissements au regard tant des usagers, toutes nationalités confondues, que des établissements étrangers. Pour y parvenir, une impulsion forte doit être donnée et entretenue. Le CNÉ, dans sa démarche qui a vu notamment la publication du *Livre des références*¹, a pour sa part l'ambition d'y contribuer ;

- les sites "multiuniversitaires" posent des questions spécifiques et le périmètre des universités, dessinés principalement après 1968, ne sont plus toujours adaptés aux exigences d'aujourd'hui. La reconnaissance internationale demande une meilleure synergie, davantage de coopération, des liens transdisciplinaires qui dépassent les limites de chaque université et permettent d'explorer, tant dans le domaine de la formation que dans celui de la recherche, des champs disciplinaires nouveaux : droit-biologie-éthique, science et société, société de l'information... Les outils actuels - pôles européens, services communs interuniversitaires - apparaissent souvent inadaptés et des liens structurels plus efficaces deviennent indispensables, non plus seulement pour assurer des services parfois à la périphérie des missions fondamentales des universités, mais aussi, et peut-être surtout, pour remplir les missions qui sont au cœur de leur activité : la formation et la recherche, dans toutes leurs déclinaisons ;
- les écoles et instituts extérieurs aux universités ne peuvent rester en marge de la dynamique universitaire. Il en va ainsi dans le monde entier, où les écoles de gestion et les écoles d'ingénieurs, par exemple, sont essentiellement universitaires. Il est temps de reconnaître que cette dualité et la complexité générale du système français d'enseignement post-baccalauréat n'est pas le meilleur atout pour le pays en termes de lisibilité et de positionnement international.

Ainsi, toutes les propositions qui contribueront à davantage de cohérence et de synergie, tant à l'intérieur des établissements qu'entre eux, augmenteront grandement les chances de reconnaissance de l'enseignement supérieur français et, par voie de conséquence, celles de ses étudiants à travers le monde. Partant, la simplicité et la visibilité réelle des structures ou des modalités de coopération doivent être impérativement recherchées.

Les étudiants, à tort, préfèrent souvent l'arbitrage de l'État à la gouvernance des responsables de leurs établissements. C'est sans doute parce qu'ils restent encore trop éloignés de la marche de leurs universités et ne participent pas assez à son projet. De nouvelles pistes d'incitation pour favoriser la participation des étudiants à la vie des établissements et à leur gestion doivent être recherchées.

Contribuer au coût de l'innovation et de l'autonomie

Il serait paradoxal de considérer que l'ambition affichée pour la réforme de l'Université, en particulier la réussite de la mise en place du schéma LMD, le développement d'une meilleure gouvernance, une présence plus active dans les régions et en Europe, ou auprès des acteurs économiques, puisse se faire à "coût constant".

Ce serait d'abord méconnaître le sous-investissement patent de la France dans son enseignement supérieur, principalement envers les filières universitaires, comparé aux moyens qu'elle consacre à l'enseignement scolaire, notamment aux lycées et aux formations post-baccalauréat externes aux universités. La comparaison n'est pas plus favorable à la France si l'on met en regard son effort envers l'Université et l'investissement consenti par les autres pays européens : sa position en une basse moyenne ne peut révéler une ambition et le Haut conseil pour l'évaluation de l'école² le déplorait dans son récent rapport sur l'état de l'école.

De nouveaux dispositifs budgétaires et financiers - LOLF, globalisation des budgets - et un meilleur pilotage des établissements devraient conforter l'idée d'un usage optimal des crédits publics délégués aux établissements, et donc inciter à les abonder.

L'abondement des dotations actuelles devrait prioritairement permettre des mesures incitatives ciblées sur les nouveaux enjeux de l'harmonisation et de la modernisation. Elles sont nécessaires pour la réussite de ces orientations et pour soutenir le volontarisme des établissements à progresser. Dans la perspective de l'ouverture européenne vers laquelle convergent les orientations politiques actuelles, il paraît indispensable de mettre en place les dispositifs d'incitation à la mobilité des étudiants, tant il a été souvent constaté que les aspects financiers ou les difficultés d'accueil en limitent le développement.

¹ *Livre des références*, novembre 2003.

² J-C. Hardouin, A. Hussenet, G. Septours, *Éléments pour un diagnostic sur l'école*, octobre 2003 (rapport établi à la demande du HCcéé).

Ces mesures devraient aussi susciter la formation d'équipes opérationnelles par la mobilisation des ressources humaines, tant enseignantes que techniques ou administratives, dans les équipes de direction et les composantes internes. De meilleures qualifications professionnelles et l'ouverture vers de nouveaux métiers (contrôle de gestion, TICE, ingénierie internationale, ...) sont également nécessaires.

3. Faciliter la reconnaissance extérieure et les coopérations

Promouvoir l'évaluation externe

Il est maintenant admis à toutes échelles que le corollaire incontournable de l'autonomie est l'évaluation externe. Le communiqué de Berlin¹ stipule que, d'ici à 2005, les dispositifs nationaux d'assurance de la qualité s'engageront dans une expertise des programmes ou des institutions qui allient l'évaluation interne et une évaluation externe, incluant la participation des étudiants et la publication des résultats. Approuvée dans le contexte européen, notamment par l'EUA, cette exigence sous-tend également l'indépendance des organes d'évaluation et la transparence de la méthode mise en œuvre.

Dans ce contexte, la nécessaire unicité de l'organisme français - clairement le CNÉ - chargé de conduire l'évaluation intégrée des activités des établissements - formation, recherche, gouvernance et vie étudiante - et de leurs stratégies, doit être affirmée, de même que la mise en cohérence du dispositif global d'évaluation, audit ou contrôle.

Le contrat entre le Ministère et l'établissement, qui impose à celui-ci de définir ses objectifs et l'engage ainsi que les autres signataires - Ministère, EPST - à se donner les moyens de les atteindre, constitue un élément important de l'évaluation puisqu'il permet, selon un rythme quadriennal, de mesurer l'impact des engagements qui y sont consignés sur le développement de l'établissement et la réussite des étudiants. Il est alors progressivement apparu que l'évaluation des contrats, acquise dans le cadre même du statut actuel du CNÉ, pouvait et devait être optimisée en termes d'organisation temporelle, mais comment ? : l'évaluation du CNÉ doit-elle intervenir au moment du bilan du contrat ou suffisamment en amont pour orienter, grâce à ses recommandations, les orientations du projet d'établissement en cours de construction ? Au-delà de ce choix méthodologique et dans l'hypothèse où elle deviendrait obligatoire avant toute signature de contrat, il convient de mieux définir l'impact attendu de l'évaluation sur les prises de décision ultérieures.

Il ne s'agit pas en effet, pour le CNÉ, de seulement satisfaire formellement à la nécessité de l'évaluation ; il s'agit aussi et surtout d'en faire un instrument de l'amélioration de tous les établissements français d'enseignement supérieur. En ce sens, les exigences que suscite l'espace européen de l'enseignement supérieur pour renforcer la responsabilité des institutions, établir la confiance mutuelle et accroître l'attractivité et la compétitivité des établissements sont une chance pour la France qu'il ne faut pas laisser passer.

Plus largement, la nécessité de l'évaluation des politiques publiques de l'enseignement supérieur et de leur efficacité doit devenir une réalité que la mise en pratique de la LOLF devrait normalement susciter.

Passer de la concurrence à la coopération entre établissements dans l'intérêt de l'étudiant

Ce qui est vécu comme une concurrence entre les établissements est combattu par une partie des étudiants. Cependant, il serait vain de nier qu'elle est d'ores et déjà une réalité plus ou moins explicite et constitue une incitation à l'amélioration du service public d'enseignement supérieur. Dès lors que l'offre de formation et les compétences scientifiques sur lesquelles elle se fonde sont diverses et complémentaires sur l'ensemble du territoire, le choix par l'étudiant d'une orientation en adéquation avec ses compétences et son projet devient une stratégie élémentaire.

Le CNÉ le constate dans toutes ses évaluations : les flux étudiants s'organisent à travers un choix raisonné ou non de la filière ou de l'établissement. La mobilité géographique est une réalité et permet d'évaluer l'attractivité des différentes filières, des établissements ou des sites. La mobilité européenne va encore amplifier cette réalité. Elle concerne les enseignants comme les étudiants, et elle constitue un moyen puissant d'accroître la vocation européenne des universités. Pourtant, elle ne sera effective que si se développe le plurilinguisme, ce qui

¹ "Réaliser l'Espace européen de l'enseignement supérieur". op. cit. p. 19.

renvoie à l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage des langues dans tous les établissements du second degré et à l'université.

Dans ce contexte de concurrence, il n'est cependant pas admissible, ainsi que le dénonce le CNÉ dans ce même rapport, que certaines filières post-baccalauréat, presque exclusivement universitaires, soient considérées tant par les étudiants que par le système lui-même, comme des filières d'ajustement alors que, comme d'autres, elles ont vocation à être des filières universitaires d'excellence. On rappellera, à titre d'exemple, les formations de première année en sciences humaines et sociales où se dirigent, en dernier recours, certains étudiants en trop grand nombre, notamment des bacheliers technologiques STT ou des bacheliers professionnels peu préparés à réussir dans ces filières. On peut regretter aussi la fuite des bacheliers S des filières universitaires scientifiques, que fréquentent, en fin d'un parcours de sélection bien installé, des étudiants qui n'ont pas trouvé place dans des filières sélectives.

L'ensemble du système éducatif doit, sur ces sujets, se reprendre et offrir à tous les bacheliers des bases raisonnables d'orientation positive, et de réussite. Les filières universitaires doivent être rétablies dans leur dignité ; l'harmonisation européenne l'exigera.

Organiser la professionnalisation

Malgré les peurs récurrentes et les slogans excessifs, la professionnalisation est plébiscitée par une partie des étudiants et elle figure en très bonne place dans les axes stratégiques de la politique des établissements. La formation professionnelle à l'université est d'ailleurs beaucoup plus large qu'annoncée parfois, lorsque l'on ne se limite pas aux filières technologiques ou professionnalisantes de création relativement récente et que l'on prend en compte ce qui fut sa vocation première : la préparation aux métiers de l'enseignement du primaire au supérieur, aux métiers du droit, de la santé ou de la recherche publique ou privée, qui en sont partie intégrante.

Il faut réaffirmer que l'université a besoin des professionnels pour participer aux enseignements, à l'encadrement des stages ou des projets étudiants, à la conception des filières de formation et aux conseils de perfectionnement ainsi qu'à une évaluation prospective des débouchés, et que les universités ont su développer des partenariats solides, durables et efficaces avec les organisations professionnelles. Il faut aussi que les universités, jusque-là insuffisamment présentes, se mobilisent en faveur de la formation tout au long de la vie et considèrent comme une chance le développement, encore trop marginal, de filières nouvelles, performantes et transversales aux disciplines, adaptées à un public d'adultes déjà inséré dans la vie professionnelle.

Comme le CNÉ l'a déjà indiqué dans son précédent rapport au président de la République¹, cette approche doit se généraliser dans l'Université et s'organiser de façon transversale entre les différentes composantes. La tendance actuelle à cantonner les UFR dans des filières généralistes largement disciplinaires, et à en extraire les filières professionnalisantes qui y ont été créées pour les insérer dans des structures spécifiques jouissant de statuts particuliers, constitue un germe de difficultés et d'affaiblissement de l'ensemble du dispositif de formation.

S'engager pour la recherche, mission essentielle de l'identité universitaire

La recherche est, et doit rester, une composante essentielle de l'identité universitaire comme c'est le cas dans le monde entier. Les universités et certaines écoles sont des institutions qui, à travers leurs laboratoires (qu'ils soient strictement universitaires ou en partenariat avec des organismes), participent directement à l'avancée des connaissances. Mais la recherche joue aussi, et de plus en plus, un rôle décisif pour les autres missions : la formation des jeunes, et pas seulement ceux qui sont inscrits en doctorat, la valorisation de la recherche, la diffusion de la culture scientifique, le développement économique. Chaque établissement doit donc avoir une stratégie de recherche explicite tenant compte de ses compétences, des politiques nationales et européennes et s'insérant dans sa politique globale. Si ces stratégies ne peuvent être sous-traitées, et encore moins soumises aux décisions des organismes nationaux de recherche, elles doivent bien sûr résulter d'un dialogue avec eux. Il s'agit donc de travailler dans un partenariat constructif où la stratégie de chacun se nourrit de celle des autres.

Le rapprochement avec les organismes traditionnellement les plus éloignés des universités comme le CEA, l'INRA ou d'autres, en cours depuis une dizaine d'années, est positif pour toutes les parties, en ce qu'il mêle des cultures et des compétences qui s'ignoraient trop souvent, qu'il facilite la constitution d'unités de

¹ *Repères pour l'évaluation*. op. cit. p. 74.

recherche plus performantes et qu'il permet de diversifier les voies de formation à la recherche dans des domaines qui pouvaient avoir trop tendance à se spécialiser autour de quelques établissements d'enseignement supérieur. Il permet aussi de consolider des centres de recherche d'organisme qui risquaient l'isolement.

Le partenariat avec des organismes traditionnellement plus proches, comme le CNRS et l'INSERM, pose paradoxalement des problèmes plus délicats. Ces organismes ont incontestablement eu, avec une intensité variable suivant les disciplines et l'ancienneté des sites universitaires, un rôle structurel important. Ce constat ne suffit pas à fonder l'avenir. La politique contractuelle qui donne un rôle déterminant au projet politique de chaque université, pour ne citer qu'elle, a changé le rôle de l'État, ce qui affecte les activités des organismes, et a conforté l'autonomie des universités, ce qui augmente leurs capacités de choix stratégiques. Il s'agit maintenant de trouver un nouvel équilibre, plus respectueux de la place de chaque université, simplifiant des situations qui ont eu tendance à se compliquer au fil des ans : sur certains sites, plus de 10 organismes sont partenaires des universités ; certaines unités de recherche sont communes à plus de 5 institutions. Des évolutions structurelles sont donc nécessaires, ce dont les responsables des universités et des organismes conviennent en général. Les débats qui sont engagés aujourd'hui sur ce sujet, avec des propositions variées et souvent contradictoires, sont salutaires s'ils permettent de soutenir l'engagement dans la recherche de toute la communauté universitaire, dans la diversité de ses situations disciplinaires - y compris les sciences humaines et sociales qu'il serait erroné de négliger - et géographiques, et dans le respect de toutes les missions des établissements d'enseignement supérieur.

N'oublions pas que, dans ce cadre, les universités ont et doivent garder la maîtrise des formations doctorales, et par là même, celle des futurs chercheurs. C'est un apport considérable à la recherche qui doit être mieux valorisé.

En conclusion, au terme de son analyse, qui ne visait pas à l'exhaustivité, mais s'appuyait sur des thèmes récemment débattus et dont le présent rapport et celui de 2002 se sont fait l'écho, le CNÉ estime que des évolutions sont nécessaires pour :

- mieux armer les universités françaises à vivre l'ouverture et l'harmonisation européenne ;
- favoriser l'excellence universitaire française, dans le domaine de la formation comme dans celui de la recherche ;
- assurer un meilleur pilotage des établissements dans toutes leurs structures ;
- donner plus d'atouts aux diplômés de l'Université française ;
- favoriser toutes les possibilités de contributions universitaires au développement régional et national.

Alors que de nouveaux espaces géographiques et fonctionnels s'ouvrent aux universités, le CNÉ veut rappeler que l'idée universitaire est née en Europe voilà plus de neuf siècles et qu'elle est bien antérieure à l'organisation politique des États modernes. D'une certaine manière, elle a contribué à façonner l'identité européenne. La mobilité, dès le Moyen Age, y était déjà très présente : il suffit de se souvenir et de suivre les mouvements des étudiants et des professeurs à travers toute l'Europe à cette époque. La formation aux métiers (médecins, juristes, ...) était déjà la raison d'être des universités, et les savants de toutes disciplines les ont largement fréquentées. Une contribution récente du Parlement européen¹ le redit avec force et s'en inspire largement pour la problématique d'aujourd'hui.

Mobilité, professionnalisation, harmonisation européenne, formation construite sur la compétence en recherche et l'enseignement des maîtres sont sans doute une modernisation, mais en même temps un formidable retour aux sources. C'est pourquoi le bon positionnement des universités françaises en Europe, la prise en compte de leurs ambitions et leur besoin d'excellence sont nécessaires et constitutifs de tout l'enseignement supérieur français. Sachons saisir, à travers elles, les chances de l'Europe.

¹ *Rapport sur les universités et l'enseignement supérieur dans l'espace européen de la connaissance*, Parlement européen, mai 2002 (A5-0183/2002), p. 12. Les universités comme fondement de l'édifice de l'Europe.
Communication de la Commission, *"Le rôle des universités dans l'Europe de la connaissance"*, 5 février 2003 ; COM (2003), 58 pages.

A n n e x e s

ANNEXE 1

Évaluations menées entre 2000 et 2004

Universités

engagées avant 2000	L'Université de Limoges (2001) ¹
réalisées sur 2000-2004 (22)	<p>L'Université de Savoie (2002)</p> <p>L'Université des Antilles et de la Guyane (2002)</p> <p>L'Université Joseph Fourier - Grenoble I (2002)</p> <p>L'Université Pierre Mendès France - Grenoble II (2002)</p> <p>L'Université Stendhal - Grenoble III (2002)</p> <p>L'Université de la Réunion (2002)</p> <p>L'INP de Grenoble (2002)</p> <p>L'Université Montpellier I (2003)</p> <p>L'Université Montpellier II - sciences et techniques du Languedoc (2003)</p> <p>L'Université Paul Valéry - Montpellier III (2003)</p> <p>L'Université de Perpignan (2003)</p> <p>L'Université Jean Monnet - Saint-Étienne (2003)</p> <p>L'Université de Bretagne occidentale (2003)</p> <p>L'Université de Toulon et du Var (2003)</p> <p>L'Université du Maine (2004)</p> <p>L'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse (2004)</p> <p>L'Université d'Angers (2004)</p> <p>L'Université de Pau et des Pays de l'Adour (2004)</p> <p>L'Université de Nantes (2004)</p> <p>L'Université Rennes I (2004)</p> <p>L'Université Rennes II - Haute-Bretagne (2004)</p> <p>L'Université de Nice - Sophia-Antipolis (2^e examen en janvier 2005)</p>
engagées en 2003-2004 (19)	<p>L'Université Henri Poincaré - Nancy I</p> <p>L'Université Nancy II</p> <p>L'Université de Metz</p> <p>L'INP de Lorraine</p> <p>L'Université Panthéon-Sorbonne - Paris I</p> <p>L'Université Panthéon-Assas - Paris II</p> <p>L'Université Paris-Sorbonne - Paris IV</p> <p>L'Université René Descartes - Paris V</p> <p>L'Université Pierre et Marie Curie - Paris VI</p> <p>L'Université Denis Diderot - Paris VII</p> <p>L'Université Vincennes-Saint-Denis - Paris VIII</p> <p>L'Université Paris Dauphine - Paris IX</p> <p>L'Université de Nanterre - Paris X</p> <p>L'Université Paris-Sud - Paris XI</p> <p>L'Université Paris XII - Val-de-Marne</p> <p>L'Université de Marne-la-Vallée</p> <p>L'Université de Versailles - Saint-Quentin-en-Yvelines</p> <p>L'Université d'Évry Val-d'Essonne</p> <p>L'Université de Cergy-Pontoise</p>

L'auto-évaluation de l'Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris III et de l'Université Paris XIII est accompagnée par l'IGAENR.

¹ Entre parenthèses, l'année de publication du rapport.

Autres EPSCP

engagées avant 2000	L'INSA de Toulouse (2001)
réalisées sur 2000-2004	L'École centrale de Paris (2002) L'INSA de Rennes (2003) L'École centrale de Nantes (2004)
engagées en 2003-2004	L'École normale supérieure de Cachan L'IEP de Paris L'INALCO

Sites

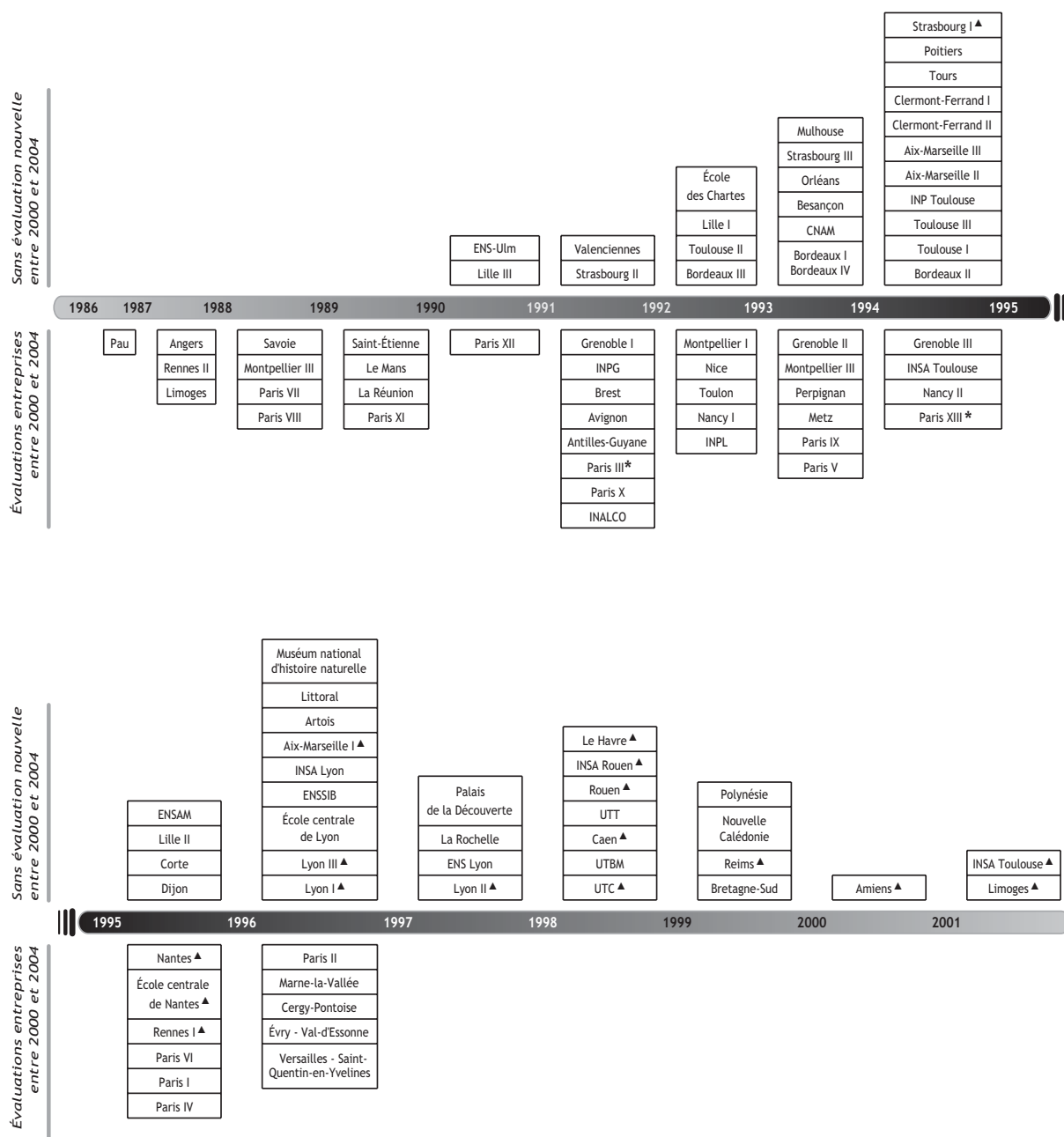
engagées avant 2000	Le site universitaire d'Aix-Marseille (2001)
réalisées sur 2000-2004	Le site universitaire de Grenoble (2002) Le pôle de développement universitaire Drôme-Ardèche (2003) Le site universitaire de Montpellier en Languedoc-Roussillon (2004) L'Ouest atlantique : Bretagne et Pays de la Loire (1 ^{er} trimestre 2005)

Autres établissements

engagées avant 2000	L'IUFM d'Aix-Marseille (2000) L'IUFM de Poitou-Charentes (2001) L'École nationale supérieure de céramique industrielle de Limoges (2001) L'IUFM des Pays de la Loire (2001) L'IUFM de Bretagne (2001) L'IUFM du Limousin (2001)
réalisées sur 2000-2004	L'IUFM de la Réunion (2002) L'IUFM des Antilles et de la Guyane (2002) L'IEP de Grenoble (2002) L'École nationale d'ingénieurs de Saint-Étienne (2002) L'IUFM de Montpellier (2003) L'IUFM de l'Académie de Nice (2003) L'École nationale d'ingénieurs de Brest (2003) L'École nationale supérieure de chimie de Montpellier (2003) L'Observatoire de la Côte d'Azur (2004) L'IEP de Rennes (2004) L'École nationale supérieure de chimie de Rennes (2004)
engagées en 2003-2004	L'IUFM de Lorraine L'École nationale d'ingénieurs de Metz L'IAE de Paris

ANNEXE 2

Dates des évaluations des différents EPSCP



* Auto-évaluation suivie par l'IGAENR

▲ 2^e évaluation CNÉ (la première n'est pas indiquée sur le tableau)

ANNEXE 3

Bilan des évaluations des EPSCP selon les vagues contractuelles entre 2000 et 2005

		Évaluation 0		Évaluation 1		Évaluation 2		Évaluation 3	
		2000	2005	2000	2005	2000	2005	2000	2005
Vague A	23 universités	-	-	20	9	3	14	-	-
	7 EPSCP	1	1	6	5	0	1	-	-
Total	30	1	1	26	14	3	15	-	-
Vague B	29 universités	-	-	21	13	8	14	0	2
	6 EPSCP	1	0	2	3	3	2	0	1
Total	35	1	0	23	16	11	16	0	3
Vague C	16 universités	-	-	16	5		12*		
	4 EPSCP	4	3	0	1	0			
Total	20	4	3*	16	6*	0	12*	-	-
Vague D	16 universités	-	-	16	6*	0	10*		
	10 EPSCP	6	4*	4	5*	0	1*		
Total	26	6	4*	20	11	0	11*	-	-
Divers	8 EPSCP	2	2	4	4	2	2		
TOTAL	84 universités	-	-	73	35	12	50	0	2
	35 EPSCP	14	10	16	18	5	6	0	1
Total	119	14	10	89	51	17	56	0	3

* compte tenu du programme engagé en 2004

ANNEXE 4

Le suivi de l'évaluation 1999 de l'Université de Bretagne-Sud

Le Président du CNÉ

Monsieur le Président
de l'Université de Bretagne-Sud

Monsieur le Président,

En mettant en place le suivi de l'évaluation, le Comité national d'évaluation vise à mesurer l'impact des évaluations institutionnelles qu'il pratique et des recommandations qu'il formule, sur le fonctionnement des établissements ainsi que sur les projets élaborés dans le cadre de la politique contractuelle avec le Ministère.

Ainsi, comme nous en avons convenu, un comité de suivi composé de trois personnes - Madame A. Cheminat, consultante auprès du CNÉ, chargée du suivi de l'évaluation, Monsieur J-Y. Mérindol, membre du CNÉ et Monsieur P. Maussion, chargé de mission - se rendra dans votre université les 20 et 21 novembre prochains pour une rencontre de travail avec l'équipe de direction, au besoin élargie à certains membres de la communauté universitaire que vous aurez désignés.

Sur la base du document ci-joint reprenant de façon synthétique la liste des éléments de la politique ou du fonctionnement de l'établissement sur lesquels ont porté les observations du CNÉ, il s'agira de faire une présentation argumentée des évolutions effectives intervenues depuis la dernière évaluation ainsi que des choix stratégiques retenus dans le projet d'établissement, en mettant en regard ces choix avec les recommandations du Comité ; le suivi relatera aussi la prise en compte de ces recommandations dans le contrat quadriennal, si celui-ci est déjà signé.

Les arguments mis en avant par l'université dans une logique de démonstration de l'effectivité de ses choix s'appuieront sur des documents et/ou des indicateurs disponibles qui seront présentés oralement et discutés lors de la visite du comité de suivi ou transmis dans **un délai maximum d'un mois après cette visite**.

Le suivi de l'évaluation fera l'objet d'un rapport d'une dizaine de pages de la part du CNÉ, traçant le bilan des résultats enregistrés et de l'usage fait par l'université des recommandations du CNÉ. Ce rapport inclura une brève réponse de votre part où s'exprimera votre appréciation rétrospective de l'impact de l'évaluation sur la politique conduite dans votre université.

Je tiens à souligner enfin que ce suivi doit rester une démarche "légère" dont les résultats attendus visent à accompagner les établissements dans la mise en œuvre des axes stratégiques de leur politique et à encourager l'implantation d'un processus d'auto-évaluation systématique et continu. Pour le CNÉ, il constitue un élément de sa propre évaluation, la mesure de son efficacité et de la pertinence de sa démarche.

En vous remerciant de l'accueil constructif que vous voudrez bien réserver au Comité de suivi du CNÉ, je vous prie de croire, Monsieur le Président, à l'assurance de ma parfaite considération.

Le Président du CNÉ,

Préambule

Les points listés ci-dessous sont extraits du rapport d'évaluation 1999 de l'Université de Bretagne-Sud.

Ils reprennent les sujets qui ont été analysés et ont fait l'objet de remarques ou de recommandations par le Comité.

L'opération de suivi des recommandations du CNÉ sera menée sur la base de cette liste. Il appartient à l'université d'expliquer la façon dont elle a pris en compte ces recommandations ou, dans le cas contraire, d'argumenter ses choix, de préciser la place qu'elles occupent dans le projet d'établissement et de faire la démonstration des résultats ou des évolutions enregistrées.

Les formations

1. L'évolution des effectifs

- . la politique de recrutement des étudiants
- . le recrutement en premier cycle : l'analyse prévisionnelle des flux de bacheliers

2. L'offre de formation en droit et sciences économiques

- . conforter DEUG et licence, et, au-delà, faire des choix de spécialités restreints en privilégiant l'excellence plutôt qu'une large diversification, en faisant accepter l'idée que les étudiants trouvent ailleurs les spécialisations que l'UBS ne peut leur offrir (p. 32)

3. L'IUP "Sciences de gestion"

- . son rattachement à la faculté de Droit et de Sciences économiques (p. 44)
- . les coopérations dans le cadre d'un pôle de compétences "Informatique, Statistiques et Sciences de gestion" : à développer
- . l'ouverture de la faculté de Droit et Sciences économiques à son environnement

4. L'IUP "Aménagement et Développement territorial"

- . la pertinence des choix, la lisibilité et la cohérence des différentes options au sein d'un même IUP (p. 35)
- . la nécessité d'ouvrir l'IUP à d'autres composantes de l'université, notamment le droit, l'économie et la gestion (p. 36)

5. Le pôle "Histoire"

- . veiller à bien intégrer le pôle "Histoire" dans la stratégie de l'établissement en s'appuyant sur la qualité et l'originalité de ses choix (p. 34)

6. Les formations scientifiques

- . la filière "Physique et applications" : l'évolution des effectifs ; l'ouverture sur l'IUFM ; la mise en place d'un DESS (p. 39)

7. Les IUT

- IUT de Vannes

- . améliorer la mutualisation des ressources et la synergie entre les quatre départements en faisant évoluer l'organisation interne (p. 42)

- IUT de Lorient

- . privilégier le développement des départements existants à la création de nouveaux départements (p. 48)
- . renforcer les partenariats industriels et les relations avec les autres composantes de l'université (p. 48)

8. La formation continue

. veiller au positionnement de l'ADEFPOPE (Agence de développement de la formation permanente) en tant qu'administration de mission chargée du développement dans et par l'ensemble des composantes de l'UBS, y compris les IUT, et lui maintenir les qualités d'une structure légère de gestion de la formation continue (p. 86)

La recherche

. les choix de stratégie scientifique permettant la reconnaissance des équipes de recherche et leur déclinaison dans le cadre des pôles de compétences définis par l'université (p. 54)
. la politique de recrutement des enseignants-chercheurs et les possibilités qui leur sont offertes de s'investir dans la recherche : adéquation des profils de postes avec les thématiques de recherche développées, répartition des charges d'enseignement et des responsabilités administratives (pp. 54, 55).

La vie étudiante

. l'offre d'activités sportives et culturelles aux étudiants (pp. 63, 64, 85)
. le sentiment d'appartenance à un établissement unique, en dépit de la bipolarité et de l'éclatement des sites (p. 66)

La gestion

. la construction d'un projet de gestion et le regroupement géographique des services centraux

- poursuivre la mise en place ou la clarification des procédures budgétaires et comptables, et mieux informer les composantes en la matière (pp. 77, 78)
- séparer la responsabilité de l'agence comptable et celle des services financiers (p. 68)
- veiller à mieux ajuster le budget primitif et à ne pas multiplier les décisions budgétaires modificatives (p. 78)
- obtenir des collectivités locales que leur désengagement du soutien aux dépenses de fonctionnement s'étale sur une période plus longue que les cinq ans prévus (p. 73)
- développer les capacités d'analyse budgétaire (tableau de bord), pour permettre notamment l'évaluation des surcoûts liés à une bipolarisation revendiquée mais coûteuse (p. 72)

. une politique documentaire plus volontaire et une place renforcée pour la fonction documentaire

- éviter l'éparpillement des forces, le risque d'atomisation de la documentation et la dispersion des bibliothèques en incitant à l'intégration des bibliothèques associées au Service commun de documentation et à une meilleure coopération entre équipes enseignantes et documentaires (p. 83)
- faire fonctionner efficacement le Conseil de la documentation (p. 69)

Le gouvernement de l'université

1. Le pilotage

. la participation de l'ensemble des disciplines, en particulier les sciences humaines et sociales et le droit, au fonctionnement de l'institution, marqué jusque-là par la prédominance des scientifiques et des technologues (pp. 86, 87)
. l'intégration des IUT au sein de l'université (p. 67)

2. Les instances de concertation ou de décision

. mettre en place une instance de concertation entre l'université et ses partenaires, en particulier ceux issus des milieux socio-économiques, qui se substituerait au Conseil d'orientation et où s'élaborerait de façon constructive une réflexion prospective sur le devenir de l'UBS (pp. 68, 69, 86)

La structuration de l'université

. améliorer la cohérence de la structuration, en particulier dans le secteur des sciences et technologies où recherche et formations dépendent de deux composantes différentes ; mettre en place un service commun de gestion de la recherche et rattacher l'activité de recherche à chaque UFR (pp. 70, 86)

. faire émerger des pôles de compétences qui facilitent les synergies et la mutualisation entre les structures

. repenser l'organisation très disparate des IUP et les intégrer aux UFR (p. 86)

. mettre en place des services communs (p. 86)

. faire en sorte que la bipolarisation de l'université ne fasse pas échec au développement d'une université "intégrée" et à l'émergence d'une identité unique afin que puisse se constituer une communauté universitaire (p. 86 - 3)

. privilégier toute organisation ou initiative qui favorise les interactions entre les disciplines, les différentes structures et les sites (p. 86)

. poser la question du "siège" de l'université et faire les choix les mieux adaptés à la réalisation des missions de l'université (p. 87)

. mieux affirmer le projet de l'université qui demeure flou, et dont les spécificités sont mal cernées, dans un contexte universitaire et économique qui doit prendre en compte deux régions : la Bretagne et les Pays de la Loire (p. 87)

Exemples de tableaux dressés par l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne pour observer le suivi des recommandations du CNÉ

(Commentaire du rapport du CNÉ, réponses apportées par l'UJM)

Observations du CNÉ	Actions engagées ou réalisées	En attente ou sans suite	Actions inscrites dans le	
			projet d'établissement	contrat quadriennal
<p>Le Gouvernement (pp. 19-20)</p> <p><i>Le Conseil d'administration</i> : le CNÉ relève des ordres du jour parfois trop longs qui peuvent décourager certains membres, comme les personnalités extérieures.</p>	Publication en début d'année du calendrier des réunions et nombre réduit de réunions.		X	
<p><i>L'École doctorale</i> : le CNÉ se pose la question de savoir où se décide la politique scientifique de l'UJM : au CS ? À l'école doctorale ? Dans le conseil des 6 UMR associés ? Ou à l'extérieur de l'université ?</p>		L'école doctorale est constituée par l'UJM, l'École des mines et l'ENISE, et elle ne peut donc en aucun cas décider de la politique scientifique de l'UJM. L'école doctorale s'appuie sur la politique scientifique de l'UJM décidée par le Conseil scientifique dans le cadre des grandes options du contrat quadriennal. Une redéfinition de la procédure de sélection des sujets et d'attribution des allocations est en cours.	X	X
<p><i>Les partenariats : le rapprochement avec l'ENISE</i></p>	L'ENISE est à présent intégrée dans l'école doctorale. Une démarche a été réalisée auprès du directeur de l'ENISE. Relance des activités du PUSE.			
<p>Création d'une commission de valorisation :</p> <p><i>Le CEVU</i> (p. 21) : le CNÉ considère que la durée des séances est trop longue. Il considère que le CEVU ne joue pas totalement son rôle puisqu'il ne traite pas des problèmes de la vie étudiante.</p>	<p>- convocation avec heure de clôture</p> <p>- discussion et préparation de l'ordre du jour en bureau des assesseurs</p> <p>La mise en place d'un vice-président étudiant et de la Conférence des élus étudiants induira dès 2004-2005 une évolution des pratiques. Les dispositions à prendre résulteront impérativement d'une concertation avec ces étudiants représentatifs, le moment venu.</p>	Projet en cours de création d'un conseil du SAIC.	X	X
		Désormais, certaines questions de la CSE-CVE seront validées par le CEVU. La modification des statuts a apporté une précision en ce sens.		

Observations du CNÉ	Actions engagées ou réalisées	En attente ou sans suite	Actions inscrites dans le	
			projet d'établissement	contrat quadriennal
<p><i>Les IUT</i> (pp. 21 et 33) : le CNÉ considère que les IUT, et notamment celui de Saint-Étienne, se comportent comme un "État dans l'État".</p> <p>Il s'étonne aussi qu'au niveau de la gestion des heures complémentaires, les enseignants de l'IUT se trouvent classés dans la catégorie "autres vacataires" et non dans celle des "personnels statutaires" et que le personnel IATOSS ne soit pas géré de la même manière que les autres personnels de l'établissement.</p>		<p>Il faudra veiller à ce que les enseignants soient traités comme des personnels statutaires dans la nouvelle application des heures complémentaires.</p> <p>Le texte adopté dans le cadre de la mise en place des 35 heures s'applique à l'ensemble de l'établissement. Un bilan reste à opérer pour en vérifier la mise en oeuvre sur le terrain dans le cadre du bilan social.</p>		
<p><i>L'existence du CUR</i> (p. 22) : le CNÉ s'inquiète de l'évolution du CUR et de la chute dramatique des effectifs.</p>	<p>Une réflexion a été menée au cours de cette année universitaire pour revoir l'offre de formation, en mettant en place une 3^e année de licence AES, en supprimant la capacité en Droit et en modifiant le contenu du DEUG Sciences afin qu'il devienne une préparation à l'entrée des écoles d'ingénieurs. Des objectifs ont été fixés au niveau des effectifs.</p>			
<p><i>La communication de l'UJM</i> (p. 23)</p>	<p>Réorganisation du service afin de mieux distinguer les missions du directeur de cabinet et du Service de la communication.</p> <p>Mise en place d'un nouveau site Web.</p>		X	X
<p><i>L'organisation administrative de l'université</i> (pp. 23-24) : le CNÉ souligne qu'en ce qui concerne les personnels IATOSS le redéploiement ne se fait pratiquement pas.</p>	<p>Travail en cours avec la mise en place des indicateurs.</p> <p>Un redéploiement a été effectué en 2003, un autre en 2004 ainsi que 3 redéploiements internes aux équipes de recherche de la faculté de Médecine.</p>		X	X
<p><i>Les relations internationales</i> (p. 24) : le CNÉ souligne qu'un effort doit être fait afin de favoriser et organiser la mobilité des étudiants.</p> <p><i>Le CILEC</i> : l'activité du CILEC avait suscité des interrogations de la part du CNÉ.</p>	<p>Dossier en cours qui fait partie des axes forts de la politique d'établissement.</p> <p>Le diagnostic du CNÉ souligne :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des conventions sans contenu - des échanges faibles <p>et en conclut "qu'un effort doit être fait en matière de RI afin de favoriser et d'organiser la mobilité internationale dans toutes les disciplines".</p>	<p>Le projet de regroupement avec le SCRI, sur le site Denis Papin, pourrait apporter une réponse à ces questions.</p>	X	X

ANNEXE 6

Dates de transmission des rapports du CNÉ aux établissements et de la signature des contrats quadriennaux

	Établissements	Date de transmission du rapport du CNÉ à l'établissement	Signature du contrat
Vague A 2003-2006	Université de Savoie	11 février 2002	19 mars 2004
	Université Joseph Fourier - Grenoble I*	25 juin 2002	19 mars 2004
	Université Pierre Mendès France - Grenoble II*	4 avril 2002	19 mars 2004
	IEP Grenoble	4 avril 2002	19 mars 2004
	Université Stendhal - Grenoble III*	mai 2002	19 mars 2004
	INP Grenoble*	22 janvier 2002	19 mars 2004
	IUFM Grenoble	octobre 2002	-
	Pôle européen de Grenoble	octobre 2002	19 mars 2004
	Agence de développement universitaire Drôme-Ardèche	octobre 2003	19 mars 2004
	Université de Perpignan	18 avril 2003	10 décembre 2003
	Université Montpellier I	26 mars 2003	11 mars 2004
	Université Montpellier II	24 avril 2003	30 mars 2004
	École de chimie ENSCM	24 avril 2003	30 mars 2004
	Université Paul Valéry - Montpellier III	17 juin 2003	26 mai 2004
	Pôle européen de Montpellier en Languedoc-Roussillon	9 juillet 2003	26 mai 2004
	IUFM de Montpellier	3 mars 2003	-
	Université Jean Monnet de Saint-Étienne	29 avril 2003	19 décembre 2003
	ENI de Saint-Étienne	29 octobre 2002	14 juin 2004
Université de Pau et des Pays de l'Adour	septembre 2004	-	
Vague D 2002-2005	Université des Antilles et de la Guyane	5 avril 2002	19 septembre 2002
	IUFM Guadeloupe /IUFM Guyane / IUFM Martinique	avril 2002	1 ^{er} juillet 2003
	Université de la Réunion	mai 2002	19 septembre 2002
	IUFM de la Réunion	février 2002	1 ^{er} juillet 2003

* Le CNRS n'a pas signé le contrat de ces universités, préparant un contrat spécifique "renforcé" qui, à notre connaissance, n'était pas signé en octobre 2004.

ANNEXE 7

Références au CNÉ dans les contrats d'établissement

L'Université Montpellier I

P.1 - Afin de consolider la structuration institutionnelle mise en œuvre au cours du précédent contrat, l'université, s'appuyant sur les recommandations du CNÉ, poursuivra la mobilisation de ses composantes autour d'un projet fédérateur commun...

L'Université Montpellier II

P.5 - La politique scientifique de l'Université Montpellier II se caractérise par le développement de pôles à travers une structuration en dix départements... La pertinence de ce choix a été relevée par le CNÉ.

L'École nationale supérieure de chimie de Montpellier

P.4 - Dans son rapport de mars 2003 sur l'ENS de chimie, le CNÉ souligne son excellence notamment du fait "de la qualité des travaux de recherche menés dans ses laboratoires" et "du créneau qu'elle occupe dans le cadre de la formation des ingénieurs recherche-développement".

P.11 - L'ENSCM affiche depuis de nombreuses années sa politique internationale comme un axe fort de développement. Ce point a d'ailleurs été apprécié comme un élément de qualité à la fois par le CNÉ et la CTI.

P.13 - Le CNÉ, dans son rapport de juin 2003, a recommandé à l'établissement d'augmenter son activité de formation continue.

L'Université Montpellier III

P.1 - Par ailleurs, l'université prendra en compte les recommandations du CNÉ.

L'Université de Perpignan : RAS¹

Le Pôle universitaire européen de Montpellier

P.1 - Dans le cadre du présent contrat quadriennal 2003-2006 et dans le respect des missions définies lors de la constitution du GIP, le pôle - prenant en compte les conclusions du CNÉ qui souligne son rôle dans l'interuniversitaire montpelliérain - a retenu les objectifs suivants

L'Université Joseph Fourier - Grenoble I

P.7 - Une organisation repensée pour le renforcement du réseau. En accord avec les recommandations du CNÉ, l'organisation retenue pour les quatre années à venir repose sur une articulation forte, en réseau, des structures universitaires et des coopérations interuniversitaires.

¹ RAS signifie qu'il n'y a pas de référence explicite au CNÉ dans le contrat d'établissement.

L'Université Pierre Mendès France - Grenoble II

P.1 - "L'UPMF est un des rares établissements de France qui associe les sciences juridiques et politiques (*via* son IEP), les sciences sociales ainsi que l'essentiel des sciences de l'homme et qui offre, sur l'ensemble de ces champs disciplinaires, des domaines d'enseignement et de recherche de haut niveau". (CNÉ, rapport 2002, p. 13)

P.1 - La transversalité de ces actions, qu'il s'agisse de la politique d'accueil des différents publics étudiants, notamment les étudiants handicapés, des TICE ou diverses offres conjointes de formation, participe d'une politique de site préconisée par le CNÉ...

P.9 - Une politique de formation continue menée en partenariat avec les établissements du site grenoblois.

P.14 - En accord avec une recommandation du CNÉ, l'organisation retenue... (*cf.* texte Grenoble I op. cit. p. 92)

P.20 - "Cette stratégie de regroupement de multiples structures agissant au sein de l'espace universitaire grenoblois s'inscrit parfaitement dans le cadre de la politique de site impulsée et encouragée par le Ministère, suivant en cela les recommandations exprimées dans son rapport par le CNÉ.

P.27 - 4.1 - Développement d'une culture d'établissement. Répondant à l'une des recommandations du CNÉ, l'université mettra en œuvre au cours de ce contrat les moyens nécessaires permettant le passage d'une culture facultaire à une culture d'établissement. Pour y parvenir, ..." (CNÉ, rapport 2002, pp. 89 et 91)

P.30 - La résorption du nombre de contractuels constituera une priorité pour l'établissement... Cette disposition rejoint les observations formulées par le CNÉ appelant l'attention de l'UPMF sur la nécessité de poursuivre son plan de résorption de ces emplois précaires par une projection prévisionnelle des recrutements. (CNÉ, rapport 2002, p. 90)

L'IEP de Grenoble : RAS

L'Université Stendhal - Grenoble III

P.15 - Formation continue (*cf.* texte Grenoble I op. cit. p. 92)

P.21 - L'université mettra en place une politique de "ressources humaines" dans sa gestion des personnels enseignants, répondant ainsi aux recommandations du CNÉ (notamment en termes de formation).

P.21 - Il convient donc de poursuivre cette politique de redressement budgétaire, en adaptant les dépenses aux recettes, conformément aux recommandations émises en 2002 par le CNÉ.

L'Institut national polytechnique de Grenoble

P.1 - L'INP de Grenoble, conscient de cette particularité, a décidé d'accroître sa lisibilité à l'étranger en renforçant son identité d'établissement, rejoignant en cela l'une des recommandations du CNÉ : "sur le plan stratégique, la lisibilité de l'INP de Grenoble en tant qu'établissement constitué d'un certain nombre d'entités (écoles ou départements) par opposition à un conglomérat d'écoles avec "un chapeau INP de Grenoble" est l'un des enjeux majeurs de la direction de l'établissement..."

P.1 - Au niveau local, l'INP veillera à développer ses relations avec l'UJF, répondant en cela à une recommandation du CNÉ. "La collaboration à la base est quasi quotidienne, mais on constate une absence de coordination dans la politique de recherche au niveau institutionnel entre ces établissements". Ce sera le cas entre autres pour le projet MINATEC.

L'Université de Savoie

P.1 - Cette proposition constitue toutefois un double défi puisque l'université doit y répondre en affrontant la concurrence des grandes métropoles que sont Lyon et Grenoble, ainsi que le souligne le CNÉ : "conciliant son rôle d'université de proximité, offrir un éventail diversifié d'enseignements pour répondre à une demande locale d'enseignement supérieur, avec la nécessité d'offrir des gages de crédibilité scientifique et de construire ou de conforter son identité à travers quelques choix clairs".

L'ADUDA - Valence

P.1 - L'agence de développement universitaire de Drôme-Ardèche doit permettre le développement de formations de qualité avec le soutien des universités grenobloises tout en assurant une démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur par l'émergence d'une politique d'offre de formations spécialisées et diversifiées, préconisée par le CNÉ au terme de son rapport (CNÉ, rapport 2003, p. 69)

P.2 - Trois grandes missions sont assignées au GIP... (CNÉ, rapport 2003, p. 46)

P.9 - Et comme le signalait, dans ses remarques conclusives, le rapport du CNÉ : "la démarche originale et pertinente adoptée par le pôle Drôme-Ardèche appelle, à l'évidence, la pérennisation du dispositif dans le cadre institutionnel du GIP qui fédère universités grenobloises et acteurs locaux autour du développement universitaire. Sa consolidation, qui ne peut que conforter la présence des universités grenobloises en Drôme-Ardèche, implique aussi un approfondissement du partenariat entre membres du GIP". (CNÉ, rapport 2003, p. 70)

Grenoble - Universités recherche, pôle international

P.1 - Ce GIP "est un instrument de mutualisation d'actions et un laboratoire d'idées, fonctionnant sur le principe de subsidiarité". (CNÉ, rapport 2002, p. 31)

L'IUFM de la Guadeloupe : RAS

L'IUFM de la Guyane

P.3 - Ainsi que le recommandait le CNÉ dans son rapport, l'IUFM s'engage à accueillir un plus grand nombre d'étudiants en PE1. L'objectif sur la période contractuelle est de doubler leurs effectifs : passage de 70 PE1 accueillis en 2002 à 150 en 2005.

L'IUFM de la Martinique : RAS

L'Université de la Réunion : RAS

L'IUFM de la Réunion : RAS

L'École nationale des ingénieurs de Saint-Étienne

P.1 - Résultant d'une réflexion approfondie qui a été enrichie par les conclusions du rapport rendu par le CNÉ, le présent contrat....

P.11 - En matière d'heures complémentaires, et conformément aux recommandations du CNÉ, l'ENISE s'engage notamment à

- définir une politique cohérente et transparente des heures complémentaires ;
- mener une réflexion approfondie sur le bien-fondé de la totalité des heures affectées à ces tâches ;
- limiter le nombre d'HC assurées individuellement par les enseignants de l'école, qui ne devrait pas excéder en règle générale un demi-service d'enseignement.

L'Université Jean Monnet de Saint-Étienne : RAS

Tableau comparatif des recommandations du CNÉ et du contrat quadriennal de l'Université de Perpignan

Les recommandations du CNÉ	Le contrat quadriennal
Plutôt que de se focaliser sur son nombre d'étudiants (le seuil des 10 000 !), l'université devrait mieux identifier ses projets de formation et les accorder à son environnement.	"L'Université de Perpignan, avec près de 10 000 étudiants..." (1 ^{re} phrase du contrat)
<p>Formation et vie étudiante</p> <p>Mieux mettre en cohérence enseignement et recherche. Mettre au point une formation moins traditionnelle et plus attractive dans les filières scientifiques.</p> <p>Dynamiser l'enseignement à distance et la formation continue.</p> <p>Être vigilant sur les sites délocalisés et mieux les intégrer à la politique de l'établissement. Quelle politique veut mener l'université ? Devenir du site de Mende ?</p> <p>Mieux connaître le public étudiant et soutenir plus activement la vie étudiante. Mieux faire fonctionner les services qui s'y consacrent.</p>	<p>Thème I : Affirmer les missions de l'université dans le contexte européen et international.</p> <p>Thème I-2 : Harmoniser l'offre de formation au contexte européen :</p> <ul style="list-style-type: none"> . approche pluridisciplinaire et amélioration de la qualité pédagogique . développement de la professionnalisation des études . développement de la mobilité . apprentissage des compétences transversales . intégration des TIC et développement de l'enseignement à distance <p>"L'université souhaite développer ses deux sites délocalisés dans l'Aude par la création envisagée d'un département d'IUT à Narbonne et Carcassonne".</p> <p>Thème II : Renforcer la politique d'accueil en améliorant la qualité de travail et de vie.</p> <p>Thème II-1 : Optimiser les conditions d'accueil et de travail des usagers :</p> <ul style="list-style-type: none"> . renforcer l'accueil, l'information et faciliter le parcours étudiant . restructurer la formation continue . développer les TIC <p>Thème II-2 : Améliorer les conditions de vie de la communauté universitaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> . améliorer les conditions de la vie étudiante . mieux intégrer les personnels à la vie de la collectivité
<p>Politique scientifique</p> <p>Favoriser la coopération entre les grands secteurs disciplinaires. Dans l'UFR Droit et Sciences économiques, rééquilibrer vers les filières autres que le droit d'Afrique francophone.</p> <p>Se ressaisir pour l'IAE.</p> <p>Donner aux études catalanes plus d'éclat.</p> <p>Être attentif aux problèmes de jouvence dans les laboratoires.</p>	<p>Thème I-1 : Renforcer la recherche.</p> <p>"À bien des égards, la situation de l'université ne répond pas encore à l'ensemble du projet. La dispersion des équipes et le foisonnement des thèmes sont encore importants. Il faut donc concevoir cette période comme une phase de recomposition".</p> <p>Le resserrement des activités de recherche, la mutualisation des travaux et des moyens, l'anticipation sur le parcours professionnel des chercheurs et la constitution des équipes sont les axes prioritaires.</p> <p>"Le GEREM pourrait prendre une place plus importante dans l'animation des formations de master rattachées à l'IAE".</p> <p>C'est avec le réseau des universités de Catalogne du sud que l'université présente une originalité forte. Son objectif est d'être la porte de la "catalanité".</p> <p>"Le renouvellement des directeurs d'unité va constituer une difficulté majeure dans l'organisation de la recherche. Un plan de prospective est mis en place à l'échelle européenne pour répondre à cet enjeu".</p>

<p>Gouvernement et gestion Améliorer le fonctionnement de l'université, notamment Bureau et Conseil d'administration. Donner des objectifs précis aux services centraux qui doivent être réorganisés pour fonctionner efficacement.</p> <p>Reprenre la gestion de la scolarité et la gestion immobilière.</p> <p>Disposer de statistiques et d'indicateurs sur la vie de l'établissement. Mettre en place un observatoire des formations et de l'insertion.</p> <p>Mener une politique de communication plus vigoureuse.</p> <p>En documentation, améliorer les relations avec les centres de documentation de département et la situation dans les antennes.</p> <p>Être très vigilant sur les formations délocalisées au Maroc, notamment en accroissant le dispositif de contrôle de l'université et en mettant en place une procédure d'évaluation. Agir en harmonie avec les politiques des pays concernés et la coopération française.</p>	<p>Thème III : Poursuivre la rationalisation et la modernisation de la gestion. Thème III-1 : Moderniser l'administration et la gestion : "l'objectif est un regroupement des services en divisions fonctionnelles permettant une mise en synergie des moyens avec une cohérence d'action et une meilleure lisibilité des responsabilités de chacun. Ainsi, les 12 services éclatés seront regroupés en 5 divisions". La maîtrise de la gestion financière.</p> <p>Thème III-2 : Mobiliser les ressources humaines. Thème III-3 : Donner à l'université des moyens immobiliers adaptés.</p> <p>Mener une politique de communication. (en II.1) "Restructurer en profondeur la politique de communication tant d'un point de vue interne qu'externe".</p> <p>Conforter la politique documentaire.</p> <p>Thème I-3 : Recentrer la politique internationale. "Lorsque l'action internationale de l'université la conduit à organiser à l'étranger, le cas échéant en coopération avec des organismes de formation, des formations..... l'université s'engage en appliquant une charte de qualité à :</p> <ul style="list-style-type: none"> . assurer le contrôle qualité de l'ensemble du dispositif pédagogique . respecter les règles fixées dans le cadre de la coopération entre la France et le pays concerné . présenter, lors du renouvellement de l'habilitation, le bilan complet des opérations"
---	--

Tableau comparatif des recommandations du CNÉ et des contrats quadriennaux du pôle universitaire européen et des universités de Montpellier

Les recommandations du CNÉ	Les contrats du pôle universitaire européen et des universités montpelliéraines
<p>Gouvernement de site Absence d'un gouvernement de site. Il faut y remédier et instituer une instance de coopération. Les universités doivent être, en matière de recherche, associées aux travaux du CODOR.</p>	
<p>Le site Le pôle doit être conforté dans ses missions et se voir confier de nouvelles fonctions, par exemple un observatoire régional de l'insertion professionnelle.</p> <p>La coopération avec le CROUS doit se renforcer pour le logement des étudiants étrangers et les pratiques culturelles des étudiants.</p> <p>Le pôle devrait pouvoir être le fédérateur de la communication commune de l'offre de formation et de la concrétisation de l'Université ouverte - Montpellier, Languedoc-Roussillon (UO-MLR).</p>	<p>Le GIP a retenu les objectifs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> . améliorer les conditions de travail et de vie des étudiants . améliorer l'information et l'orientation . favoriser l'accueil des étudiants étrangers . développer les TIC afin d'assurer les missions du pôle . aider à l'insertion professionnelle : "mise en place d'un observatoire interuniversitaire de l'insertion professionnelle" . impulser une politique culturelle . conforter la vie culturelle . diffuser toutes les formes de culture scientifique et technique, notamment le projet MuséUM . promouvoir l'enseignement et la recherche . valoriser toute action ou projet pluridisciplinaire à visée internationale . participer à l'UO-MLR
<p>Les services d'intérêt commun Un véritable service interuniversitaire de la documentation à créer : . objectifs clairs et évaluable . relais des politiques universitaires, avec mandat clair des universités</p> <p>Un service interuniversitaire des sports à renforcer.</p> <p>Une médecine préventive universitaire à reconstruire.</p> <p>Les coopérations entre le CROUS et chaque établissement doivent être amplifiées. Le problème du logement étudiant à Montpellier exige des mesures immédiates de construction et de réhabilitation.</p>	<p>Contrats UM1, UM2, UM3 Les trois universités réaffirment leur attachement à une organisation interuniversitaire de la documentation prenant la forme d'une SICD à même de concilier logiques d'établissement et logique de site.</p> <p>Si elle s'engage à offrir des prestations de médecine préventive de qualité, elle entend néanmoins négocier au cours du plan quadriennal avec les 2 autres universités la re-création du centre interuniversitaire de prévention pour la santé.</p>

<p>Nîmes On attend un esprit de responsabilité des universités et de l'EPA de manière à organiser la complémentarité des établissements et les conditions de réussite de l'EPA.</p> <p>Coopérations pédagogiques Il faudrait renforcer les coopérations dans le domaine de la gestion, où les 3 universités sont simultanément présentes.</p> <p>Consolider les coopérations en matière de formation continue.</p>	<p>L'Université Montpellier I, comme les deux autres universités montpelliéraines, dans un esprit d'aménagement du territoire, devra collaborer afin que le centre universitaire de formation et de recherche de Nîmes puisse développer une offre de formation réaliste, adaptée à la demande sociale, aux viviers d'étudiants et aux secteurs professionnels.</p> <p>Contrat UM3 "En information et communication, la concertation avec l'Université Montpellier I a abouti à une clarification". Le programme doctoral "Sciences de gestion", pour l'heure cohabilité entre UM1 et UM2, sera élargi vers UM3. Cette véritable politique partenariale interuniversitaire, fondée sur des synergies entre professeurs de sciences de gestion, est fondamentale pour le développement des formations de niveau master. Dans le secteur de la psychologie, les contacts avec UM1 devraient déboucher sur la cohabilitation d'une formation de psychologie en psychologie du sport. VAE : participation à la réflexion interne chargée d'harmoniser les procédures et les coûts.</p>
--	---

<p>Recherche Rapprocher les universités sur les thèmes d'excellence du site.</p> <p>Mettre en place un schéma d'aménagement de campus thématiques et/ou géographiques. Organiser rationnellement le pôle agronomique et renforcer les universités dans ce domaine.</p> <p>Concrétiser notamment la MSH dans un projet ambitieux. Faire reconnaître les sciences humaines et sociales comme contribuant au meilleur niveau à l'excellence du site.</p> <p>Étendre les collaborations au travers des écoles doctorales et valoriser la maison des écoles doctorales.</p> <p>La culture scientifique et technique se développe à partir d'un patrimoine prestigieux mais en situation précaire - MuséUM, projet fédérateur de l'ensemble, donne une belle perspective, que les universités ne peuvent réunir seules. Celle entreprise ambitieuse de culture scientifique et technique doit trouver ses chances de réussite.</p>	<p>Contrat UM1 Sont partagés avec UM2 les projets de Bropole et Écopole. En effet, la présence à Montpellier de la plupart des organismes de recherche en agronomie, biologie, environnement a permis la constitution d'UMR, l'objectif général étant de renforcer la visibilité internationale de Montpellier.</p> <p>Contrat UM1 L'université participe au programme MSH susceptible de s'implanter à Montpellier et piloté par UM3.</p> <p>Contrat UM3 Le contrat sera l'occasion de structurer à l'université et au sein de la MSH avec les partenaires UM1 et UM2 une recherche sur les identités, les espaces, les territoires et les sociétés de la Méditerranée : la mise en place d'un projet mobilisant UM1, UM2 et UM3 dans ce domaine (identité, territoire, développement durable) devra être achevé à la fin de la période contractuelle.</p> <p>Thème 1-2.4 : Relations entre UM1 et UM2. De plus, avec les 2 universités UM2 et UM3, il est envisagé de : <ul style="list-style-type: none"> . créer un pôle "gestion" entre les 3 universités . officialiser la maison des écoles doctorales. </p> <p>Impliquant les 3 universités, le projet MuséUM pourrait, s'il se concrétisait, permettre une véritable mise en valeur des collections. Pendant la période du contrat, les universités et le pôle préciseront leur implication dans le projet MuséUM, pour lequel seront menées les études complémentaires nécessaires à la définition précise du budget d'investissement et du budget de fonctionnement annuel, accompagnée d'un éventuel phasage de l'opération.</p>
---	---

Tableau comparatif des recommandations du CNÉ et des contrats quadriennaux des universités de Grenoble

Les recommandations du CNÉ	Contrat des universités et de l'INPG
<p>"Allègement, simplification et lisibilité du site". Des structures coopératives durables au sein desquelles des mécanismes clairs de pilotage et de prise de décision doivent être précisés.</p>	
<p>Recommandations Clarifier le rôle des différentes structures de coopérations : CAPU, pôle européen et Grenoble-universités.</p> <p>Vers une recomposition institutionnelle de l'ensemble universitaire grenoblois... y réfléchir ?</p> <p>Pour les missions de formation continue, clarifier les composantes et rendre les actions plus efficaces. Assurer une bonne communication extérieure.</p> <p>Construire une politique interuniversitaire des langues pour non-spécialistes.</p>	<p>Contrats UJF 1.1.2 - Le soutien à la démarche d'amélioration du fonctionnement du site.</p> <p>INP 2.3.1 - L'insertion de l'INP dans l'interuniversitaire grenoblois.</p> <p>Les universités grenobloises s'engagent dans une démarche visant simultanément à définir et mettre en œuvre un projet de site et à se doter d'une organisation interuniversitaire plus lisible et efficace :</p> <ul style="list-style-type: none"> . état des lieux sur le fonctionnement et l'organisation actuelle . réflexion sur le projet interuniversitaire . mise en œuvre des opérations nécessaires à la nouvelle organisation <p>UJF, INP, UPMF, U Stendhal</p> <p>- Le projet du site grenoblois pour la formation continue interuniversitaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> . une organisation repensée pour le renforcement du réseau . des objectifs partagés du site en formation continue <p>- Le ministère souhaite la mise en place d'une politique interuniversitaire des langues. Les universités partagent les 6 objectifs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> . tous les étudiants du site doivent obtenir un niveau de langues précisé par chacun des établissements . une offre de formation pour une seconde langue, confiée à l'Université Stendhal . priorité à l'enseignement du FLE dans une offre commune partagée . l'offre de formation privilégie l'autonomie guidée . mise en commun et en cohérence des équipements . concertation pour le recrutement des enseignants en langues pour non-spécialistes

<p>Recommandations</p> <p>Le projet GRECO (utilisation des TIC) doit trouver une bonne organisation structurelle en identifiant les différents niveaux décisionnels et, en lien fort avec les responsables pédagogiques des établissements, en développant les accès des étudiants aux équipements.</p> <p>Pour la politique documentaire, conduite avec 2 SICD, il devient urgent de mettre en place les instances de pilotage et de coordination qui semblent aujourd'hui manquer.</p> <p>Améliorer l'attractivité auprès des étudiants des différents cycles.</p> <p>Remédier à l'absence d'équipement, d'accompagnement de la vie étudiante dans la zone de développement de l'axe sud.</p> <p>Des progrès restent à accomplir en matière de logement, de transport et de participation étudiante au gouvernement des universités.</p> <p>Grenoble jouit d'une réputation internationale, mais elle ne dispose pas encore d'une véritable stratégie d'internationalisation dont le pôle pourrait être porteur.</p> <p>Mettre en place une politique concertée de recrutement des cadres de recherche, de portée pluriannuelle pour la jouvence du site grenoblois (université et EPST).</p>	<p>Les orientations de GRECO II sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> . aider les établissements à généraliser les bonnes pratiques repérées dans GRECO I . accompagner les projets transversaux visant à améliorer la qualité des services offerts aux étudiants . préparer et accompagner le transfert des services, outils et méthodes aux structures d'université ou interuniversitaires. <p>Un bureau de la vie étudiante interuniversitaire a été mis en place à l'automne 2002.</p> <p><i>Cf</i> . contrat Grenoble - Universités recherche, pôle international</p> <p>Apparemment cette responsabilité reste au niveau de chaque établissement.</p>
--	--

ANNEXE 11

Statistiques du serveur INTERNET du CNÉ pour le téléchargement des rapports

	Mise en ligne	2003	1 ^{er} semestre 2004
Université de Limoges	31/01/02	712	425
IUFM de la Réunion	25/04/02	419	162
Université de la Réunion	24/12/02	475	237
IUFM des Antilles et de la Guyane	2/09/02	582	325
Université des Antilles et de la Guyane	2/09/02	1 094	532
École centrale de Paris	7/11/02	7 500	1 523
Université de Savoie	25/04/02	645	378
Université Joseph Fourier - Grenoble I	24/02/02	744	633
Université Pierre Mendès France - Grenoble II et IEP	2/09/02	703	512
Université Stendhal - Grenoble III	13/12/02	736	498
INP de Grenoble	13/12/02	675	80
Site universitaire de Grenoble	2/04/03	(8 mois) 75	285
ADUDA	14/12/03	(15 jours) 26	354
Université Jean Monnet de Saint-Étienne	23/09/03	(3 mois) 545	694
ENISE	18/02/03	(10 mois) 626	354
IUFM de Montpellier	6/06/03	(7 mois) 908	1 495
Université Montpellier I	17/07/03	(5 mois) 796	983
Université Montpellier II et ENSCM	17/07/03	(5 mois) 404	391
Université Paul Valéry - Montpellier III	4/12/03	(1 mois) 170	787
Université de Perpignan	28/08/03	(4 mois) 710	703
Site universitaire de Montpellier	27/04/04	-	(2 mois) 423
IUFM de Nice	15/11/03	(1,5 mois) 121	765
Observatoire de la Côte d'Azur	22/03/04	-	(3 mois) 123
Université de Toulon et du Var	26/02/04	-	(4 mois) 703
Université de Nice - Sophia-Antipolis	-	-	-
Site d'Aix-Marseille	14/11/01	1702	957
Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse	29/06/04	-	(4 jours) 75
Université de Bretagne occidentale	28/01/04	-	(5 mois) 256
ENI de Brest	22/01/04	-	(5 mois) 408
INSA de Rennes	9/12/03	(1 mois) 31	403
Université Rennes I, ENSCR et IEP	-	-	-
Université Rennes II	-	-	-
École centrale de Nantes	22/03/04	-	(3 mois) 209
Université du Maine	29/06/04	-	(4 jours) 4
Université d'Angers	29/06/04	-	(4 jours) 15
<i>Les IUFM au tournant de leur première décennie</i>	2/05/01	602	289
<i>Les mathématiques appliquées</i>	15/12/02	1003	634
<i>Repères pour l'évaluation</i> (rapport au Président de la République, 2002)*	20/05/03	145	218
<i>Le Livre des références</i>	9/12/03	(1 mois) 408	1179

* Également publié à la Documentation française.

ANNEXE 12

Extrait du *Livre des références*

A.I - L'OFFRE DE FORMATION

L'établissement veille à la qualité et à la cohérence de l'offre de formation dans le contexte de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Il met en œuvre les dispositifs qui permettent de l'améliorer.

Référence A.I.1 - L'établissement propose une offre de formation accordée à ses missions et à son environnement.

Critère 1	L'établissement se donne les moyens de connaître ses publics.
Critère 2	L'établissement entretient des relations suivies avec les responsables de l'enseignement secondaire de son académie.
Critère 3	L'établissement a défini les grands domaines de formation où il a décidé de jouer un rôle majeur, en lien avec ses thématiques de recherche.
Critère 4	L'établissement a une politique d'accueil des étudiants adaptée à son offre de formation (territoires couverts par type de formation, politique internationale de recrutement, formations à distance, ...).
Critère 5	L'offre de formation de l'établissement est organisée de manière cohérente sur l'ensemble de ses implantations.
Critère 6	Les demandes d'habilitations sont examinées et classées par les conseils.

Référence A.I.2 - La formation continue est partie intégrante de l'offre de formation.

Critère 1	L'établissement conçoit et met en œuvre son offre de formation dans la perspective de la formation tout au long de la vie.
Critère 2	Les formations qualifiantes et diplômantes sont organisées pour répondre aux besoins des différents types de publics (étudiants en formation initiale, en reprise d'études, en apprentissage, salariés, ...).
Critère 3	L'établissement propose un service de validation des acquis de l'expérience.

Référence A.I.3 - L'offre de formation est cohérente au regard du projet de l'établissement.

Critère 1	La construction de l'offre de formation associe les composantes de l'établissement.
Critère 2	Les demandes d'habilitations s'inscrivent dans les objectifs du projet d'établissement.
Critère 3	L'offre de formation est planifiée dans le cadre du contrat quadriennal.
Critère 4	L'offre de formation intègre de manière cohérente les diplômes d'université.

Référence A.I.4 - L'offre de formation est cohérente au regard des objectifs locaux, nationaux et internationaux.

Critère 1	L'établissement a une politique visant à assurer la cohérence de l'offre de formation locale et régionale.
Critère 2	L'établissement inscrit sa politique dans le cadre des choix nationaux (pluridisciplinarité, apprentissage des langues étrangères, ...).
Critère 3	L'offre de formation intègre l'existence de formations spécifiques : formation des maîtres (préparations aux concours, ...), formation des futurs enseignants du supérieur (CIES, ...), formation aux concours administratifs ...
Critère 4	L'offre de formation propose des diplômes européens et multinationaux.

L'établissement introduit tous les critères qui lui semblent pouvoir contribuer à sa démonstration

ANNEXE 13

Colloque CNÉ : "De Berlin à Bergen, nouveaux enjeux de l'évaluation" (Dijon, 10-11 juin 2004)

Extraits de l'intervention de Richard DESCOINGS, directeur de l'Institut d'études politiques de Paris¹

...

Le Comité national d'évaluation a conduit au sein de notre établissement la seule procédure d'auto-évaluation guidée par une méthodologie soumise à l'institution. La Cour des comptes a fait une évaluation sans méthodologie énoncée quand l'agence de notation adoptait une méthodologie anglo-saxonne, suivant une optique financière. L'intensité de l'évaluation a également été variable...

Si la Cour des comptes a travaillé dans nos locaux pendant trois mois, l'agence de notation a préféré, quant à elle, rencontrer brièvement l'équipe de direction et a travaillé sur dossier et pièces. Par la suite, elle a procédé à une analyse financière, conduite "en chambre". Avec la DES, six mois de négociations ont été nécessaires. Ainsi, l'intensité n'est pas la même entre les différentes évaluations.

...À ce titre, je dois vous dire que le *Livre des références* représente le support le plus intelligent que j'ai eu à utiliser. À mes yeux, il est d'une grande pertinence. Notre établissement n'a connu aucune difficulté dans son utilisation...

La posture intellectuelle et les objectifs des évaluations divergeaient également. Par exemple, l'agence de notation s'est essentiellement intéressée à l'équilibre financier et économique de l'institution, afin de déterminer la pertinence des investissements dans la Fondation nationale des sciences politiques. La Cour des comptes, quant à elle, n'a produit que des observations comptables et des présentations analytiques. Les postures intellectuelles étaient donc fondamentalement différentes. Toutefois, elles nous ont apporté, en croisant les regards, des éclaircissements que nous n'aurions pas obtenus tout seuls. Par exemple, l'agence de notation a considéré que notre financeur majoritaire - l'État, évidemment - détenait une place trop importante dans notre financement.

Par ailleurs, les résultats de l'audit de la Cour des comptes ont été publiés sur le site Internet. Les conclusions de l'agence de notation, en revanche, n'ont pas été rendues publiques, dans la mesure où nous étions l'un des premiers établissements à adopter une telle démarche, peu commune. Quoi qu'il en soit, le rapport de cette agence de notation nous a apporté des éléments très concrets sur le financement de notre institution.

...

Qu'attendons-nous du Comité national d'évaluation ? Je dois vous dire que nous avons été conduits à énoncer, politique par politique et secteur par secteur, la stratégie globale de l'établissement et la stratégie de ses acteurs. Cette énonciation joue un rôle essentiel dans l'appropriation de la politique de l'établissement. À ce titre, nous avons publié le pré-rapport d'auto-évaluation sur notre site Internet. Nous en avons informé tous les étudiants, les enseignants, les salariés et les anciens élèves. Nous avons également créé un forum Internet et lancé un appel à contribution. En effet, nous attendons de tous les acteurs qu'ils commentent, critiquent et nuancent ce pré-rapport. Nous pourrions ensuite adresser au CNÉ un rapport complémentaire, tenant compte de ces dernières contributions. Il est clair que cette logique fonctionne. Nous l'avons déjà éprouvée précédemment, au travers de la réforme des droits de scolarité notamment.

Cette forme d'énonciation permet une meilleure prise de conscience, par la plupart des enseignants et des élèves, des enjeux de notre établissement. Elle permet une réelle remontée d'informations, voire de contestations, qui ne prennent en aucun cas une forme conflictuelle.

¹ L'intégralité du texte de l'intervention se trouve sur le site du CNÉ.

ANNEXE 14

Colloque CNÉ : "De Berlin à Bergen, nouveaux enjeux de l'évaluation" (Dijon, 10-11 juin 2004)

Extraits de l'intervention de Michel KAPLAN, ancien président de l'Université Panthéon-Sorbonne - Paris I¹

...

Nous avons fait le pari de fournir notre auto-évaluation dans les délais qui avaient été déterminés avec le Comité national d'évaluation. Nous avons atteint cet objectif. Cela traduit la bonne appropriation par l'ensemble de l'établissement de la demande d'évaluation. À ce titre, il convient de rappeler que *le Livre des références* y est pour beaucoup. Celui-ci a été présenté par le Comité national d'évaluation et par la direction de l'université aux chefs de service, aux directeurs de composante, aux directeurs d'école doctorale et de laboratoire, aux élus des trois conseils, aux organisations syndicales ... Ainsi, nous avons tout fait pour que la diffusion de ce document soit la plus large possible, les destinataires ayant en outre une totale liberté dans son processus de diffusion auprès de leurs équipes. Par ailleurs, nous avons décidé de donner la possibilité à tous les acteurs de poser toutes les questions qu'ils estimaient nécessaires. Le principe de la liberté d'expression a donc été de mise, même si une telle logique a, dans le processus d'évaluation, engendré une charge de travail supplémentaire.

Le retour plus lent, difficile et parfois lacunaire, des réponses des laboratoires de recherche doit être souligné. Ils sont ceux dont les réponses nous sont parvenues le plus tardivement. Ce n'est pas anormal. En effet, les laboratoires ont l'habitude de l'évaluation extérieure et ont donc été moins "enthousiastes" que d'autres structures. Aussi ont-ils tardé à apporter leurs réponses. Il ne s'agissait pas, pour eux, d'une nouveauté. En revanche, pour d'autres acteurs, les IATOS par exemple, l'attrait pour l'évaluation extérieure a été fort.

En ce qui concerne le contenu même de l'exercice, la démarche a été perçue par les acteurs de notre université comme une démarche universitaire et non comme une démarche administrative. Il n'y avait ainsi aucun papier pré-imprimé à remplir et les questions étaient ouvertes. Au final, les gens avaient la possibilité de dire tout ce qu'ils voulaient. Nous souhaitons que la formulation des réponses incite les personnes interrogées à la réflexion. Il convient de constater qu'il n'était pas obligatoire d'apporter une réponse à toutes les questions, ce qui rendait celles-ci plus crédibles.

L'objectif poursuivi par l'évaluation du CNÉ en cours est clairement identifiable dans le rythme contractuel, ce qui constituait une réelle nouveauté. Le contrat d'établissement 2001-2005 a bien mobilisé l'ensemble de la communauté universitaire, qui s'était approprié la confection du projet d'établissement. En outre, les acteurs y ayant participé - hormis les étudiants - étaient encore pour la plupart présents dans l'université. Par ailleurs, les membres de la communauté universitaire ont bien compris que le travail conduit dans le cadre de l'auto-évaluation servirait à nouveau au moment de la constitution du bilan du contrat d'établissement. Il est évident que tous les acteurs sont beaucoup plus impliqués lorsqu'ils n'ont pas l'impression de perdre leur temps.

L'équipe de direction, également, a fait montre d'une forte implication. Elle n'a pas rencontré de difficulté majeure dans la tenue des délais fixés en relation avec le Comité national d'évaluation. Il convient de signaler une nouvelle fois que la rédaction du rapport a été réalisée dans les délais fixés. Je dois vous dire, en outre, que les syndicats ont pour la plupart joué le jeu de l'évaluation, notamment au niveau des réponses apportées. Nous pouvons en conclure que le Comité national d'évaluation n'est pas perçu par ces mêmes organisations comme un élément de l'administration.

Le document de référence a ainsi été rendu en temps et en heure au Comité national d'évaluation, ce qui constitue, pour moi, une vive satisfaction.

...

¹ L'intégralité du texte de l'intervention se trouve sur le site du CNÉ.

ANNEXE 15

Les activités internationales du CNÉ

2003

Amérique Latine

Invitation conjointe de la CONEAU et de l'Ambassade de France en Argentine du 7 au 10 mai, à Buenos-Aires, dans le cadre d'une rencontre sur l'évaluation et l'accréditation en Amérique latine, Espagne et France.

Europe

Séminaire international sur l'assurance de la qualité et l'accréditation organisé par l'ANECA et création du réseau RIACES (Red Ibero Americana y Caribe para la enseñanza superior), du 3 au 5 février, à Madrid.

Atelier ENQA sur le thème "*Taking our Own Medicine*", du 27 février au 1^{er} mars, à Barcelone.

Conférence biennale de l'INQAAHE du 14 au 17 avril, à Dublin.

Convention de l'EUA du 29 au 31 mai, à Graz, Autriche.

Atelier ENQA sur le thème "*Accreditation Models in Higher Education : Experiences and Perspectives*" du 13 au 15 novembre, à Rome.

Séminaire organisé par la HRK sur le thème "*Quality Assurance in Higher Education : New Challenges after the Berlin Conference*", les 20 et 21 novembre, à Bonn.

Réunion du groupe de pilotage de l'ENQA, le 26 novembre à Bruxelles.

Atelier ENQA sur le thème "*Institutional Quality Audits*", les 1^{er} et 2 décembre, à Zürich.

Rencontre de travail du projet QAA/CNÉ "*Quality Convergence Study*" le 12 décembre, à Londres.

États-Unis

Suivi de la conférence annuelle du CHEA et participation aux travaux de la commission internationale, du 27 au 30 janvier, à Phoenix, Arizona.

Asie

Participation à une table ronde de l'Asean-EU University Network Program du 30 novembre au 3 décembre, à Bangkok, Thaïlande.

UNESCO

Conférence sur la mondialisation et l'enseignement supérieur les 10 et 11 juin, à Oslo.

Visiteurs étrangers

Janvier : M. Christian Thune, président de l'ENQA.

Février : MM. Peter Williams et Nick Harris, respectivement directeur exécutif et directeur du développement de la QAA (Royaume-Uni).

Avril : Mme Ana-Luz Penacoba, directrice de l'ANECA (Espagne).

Mai : Mme Fiona Crozier, directrice-adjointe de la QAA (Royaume-Uni).

Octobre, novembre : M. Serge Kouamé Ben Yéboua, secrétaire général du CNEESR, Comité d'évaluation de la Côte d'Ivoire (en stage du 27 octobre au 30 novembre).

Décembre : Mme Mala Singh, directrice du Higher Education Quality Committee (Afrique du Sud).

2004

Amérique Latine

Conférence sur l'évaluation organisée par l'agence d'évaluation mexicaine CENEVAL et le programme de coopération universitaire Colombus de l'UNESCO, du 29 février au 2 mars, Mérida, Mexique.

Participation à la 5^e assemblée des recteurs péruviens sur le thème "*Université et globalisation : accréditation universitaire*", du 15 au 17 avril, Cajamarca, Pérou

Participation au "*Curso nacional de actualización profesional 2004 : Introducción a la formación de técnicos en evaluación y acreditación universitaria*" à l'invitation conjointe de la CONEAU et de l'Ambassade de France en Argentine, du 18 au 22 octobre, Buenos-Aires.

Europe

Atelier conjoint QAA/JQI (*Joint Quality Initiative*) le 6 février, Londres.

Conférence organisée par la Commission européenne sur le thème "*A vision for university-based Research and Innovation*", du 26 au 28 avril, Liège.

Participation à deux journées sur l'évaluation et l'assurance-qualité des formations supérieures scientifiques et techniques, à l'invitation de l'Ambassade de France aux Pays-Bas, 13 et 14 mai, La Haye.

Réunion préparatoire au séminaire ENQA sur l'évaluation institutionnelle (qui se tiendra cette année à Paris en juin 2005), les 7 et 8 juin, Oslo.

Séminaire "*Using Learning Outcomes*" organisé par l'UUK (UK Bologna seminar), les 1^{er} et 2 juillet à Edimbourg.

Séminaire "*Knowledge Society Crossroads*" organisé par l'EAIR, du 6 au 8 septembre, Barcelone.

Conférence internationale "*Promotion of European Cooperation in Quality Assurance*" organisée par la NAC (agence d'accréditation russe) du 22 au 25 septembre, Saint-Petersbourg.

Conférence organisée par la présidence néerlandaise sur le thème "*Designing policies for mobile students*" dans le cadre du processus de Bologne, du 10 au 12 octobre, Nordwijk (Pays-Bas).

États-Unis

Suivi de la conférence annuelle du *Council for Higher Education Accreditation (CHEA)* et participation aux travaux de la commission internationale du CHEA, du 27 au 29 janvier, Los Angeles, Californie.

Atelier du CHEA sur le rôle de l'accréditation et de l'assurance-qualité dans la lutte contre les fausses accréditations et les faux diplômes du 7 au 9 juillet, Washington, DC.

Moyen-Orient

Le CNÉ est membre du groupe de pilotage du projet TEMPUS EvQua MEDA. Cette évaluation pilote porte sur des formations d'ingénieurs dans sept pays du pourtour méditerranéen (Algérie, Égypte, Jordanie, Liban, Maroc, Syrie, Tunisie).

Conférence sur l'évaluation de la qualité dans les formations d'ingénieurs dans le cadre du projet TEMPUS EvQua MEDA, du 4 au 7 septembre, Amman, Jordanie.

Conférence organisée par l'INQAAHE sur le thème "*New developments in the field of Quality Assurance*", du 22 au 24 mars à Mascate, Sultanat d'Oman.

UNESCO

28 et 29 juin : 2^e rencontre du forum global sur le thème "*International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications*", Paris.

Visiteurs étrangers

Février : M. Gjergji Sinani, vice-recteur, et Mme Mita, directrice de la Postgraduate School of European Studies, Université de Tirana, Albanie.

Mars : M. Masao Ishimura, professeur à l'université de Naruto (Japon).

Avril :

- des universitaires coréens en mission d'information sur l'évaluation institutionnelle et l'assurance-qualité.
- M. Zaanem, président de l'instance d'évaluation de l'enseignement supérieur en Tunisie.

Mai : table ronde organisée au CIEP pour des présidents d'université chinois en visite pendant 15 jours à Paris ; le CNÉ leur a présenté l'organisation des études universitaires et le système d'évaluation de la qualité dans les universités.

Juin :

- des responsables argentins du ministère de l'Éducation d'Argentine.
- des recteurs péruviens.
- Mme Johanna Witte, du *Zentrum für Hochschulentwicklung*, Allemagne.

Septembre :

- M. Hideki Eto, maître de conférences à l'Université Meiji de Tokyo.
- M. Mirko Ozegovic, du ministère serbe de l'Éducation.

Octobre : Mmes Helena Mälher et Aleksandra Sjöstrand, M. Thomas Furusten de l'Agence nationale suédoise pour l'enseignement supérieur (HSv), dans le cadre d'une étude sur l'adaptation de l'offre de l'enseignement supérieur en France, au Royaume-Uni et en Finlande.

ENQA (European Network for Quality Assessment - The European Association for Quality Assurance in Higher Education)

Le CNÉ est représenté dans les instances de direction de l'ENQA par un chargé de mission, coopté au groupe de pilotage du réseau en septembre 2003, puis élu au bureau de l'association à partir du 4 novembre 2004.

26 février : réunion du groupe de pilotage, Londres.

11 mars : réunion du groupe de pilotage, Bruxelles.

7 avril : réunion du groupe de travail sur les références pour l'évaluation interne au CNÉ.

3 et 4 juin : assemblée générale 2004, Stockholm.

7 et 8 juin : séminaire de préparation d'un atelier ENQA sur l'évaluation institutionnelle (prévu en juin 2005 à Paris), Oslo.

27 août : réunion du groupe de pilotage, Copenhague.

20 octobre : réunion du groupe de pilotage, Bruxelles.

3 et 4 novembre : assemblée générale extraordinaire de l'ENQA. Cette assemblée décide de la transformation du réseau ENQA en association.

22 et 23 novembre : réunion du bureau, Copenhague.

QCS

Dans le cadre de l'ENQA, les travaux du groupe de travail QCS (*Quality Convergence Study*) sont également une part importante des travaux du CNÉ en collaboration avec cinq autres agences européennes : le HAC (Hongrie), la HSv (Suède), la NOKUT (Norvège), la QAA (Royaume-Uni), le SKVC (Lituanie).

18 février : réunion au CNÉ.

8 mars : réunion avec les experts extérieurs, Londres.

4 mai : réunion du groupe de travail au CNÉ.

4 et 5 août : préparation du rapport de synthèse, Londres.

1^{er} octobre : réunion du groupe de travail, La Haye.

23 novembre : approbation du rapport final par le bureau de l'ENQA (le rapport sera publié dans le courant du premier trimestre 2005).

TEEP II

Le CNÉ participe au "*Transnational European Evaluation Project II*" qui est une évaluation pilote mise en œuvre par l'ENQA et soutenue par la Commission européenne. Ce projet est destiné à mettre au point une méthodologie d'évaluation des diplômes communs (joint degrees) en Europe. Les agences participantes, outre le CNÉ, sont l'AQU (Catalogne), le HAC (Hongrie), la HSv (Suède), le NVAO (Pays-Bas), la QAA (Royaume-Uni).

25 et 26 août : première rencontre du groupe de pilotage du projet à Stockholm.

14 octobre : réunion du groupe de pilotage au CNÉ sur la mise au point du guide d'évaluation.

9 décembre : réunion du groupe de pilotage à Londres sur le choix des programmes qui seront évalués.

AQU (Agència per a la qualitat del sistema universitari de Catalunya)

Le délégué général du CNÉ, membre de l'Agence catalane d'évaluation, se rend régulièrement à Barcelone pour participer aux séances de travail (4 réunions par an).

ANNEXE 16

< Version française / Traduction DRIC B1 >

"Réaliser l'Espace européen de l'enseignement supérieur"

Communiqué de la Conférence des ministres chargés de l'enseignement supérieur

Berlin, 19 septembre 2003

PRÉAMBULE

Le 19 juin 1999, un an après la déclaration de la Sorbonne, les ministres chargés de l'enseignement supérieur de 29 pays européens ont signé la déclaration de Bologne. Ils se sont mis d'accord sur d'importants objectifs communs afin de développer, d'ici à 2010, un espace européen de l'enseignement supérieur cohérent. Lors de la première conférence de suivi tenue à Prague le 19 mai 2001, les ministres ont augmenté le nombre d'objectifs et réaffirmé leur engagement d'instaurer un espace européen de l'enseignement supérieur d'ici à 2010. Le 19 septembre 2003, les ministres chargés de l'enseignement supérieur de 32 pays européens se sont retrouvés à Berlin pour dresser le bilan des progrès accomplis et définir des priorités et de nouveaux objectifs pour les années à venir en vue d'accélérer la réalisation de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Ils se sont mis d'accord sur les considérations, principes et priorités suivants :

Les ministres réaffirment l'importance de la dimension sociale du processus de Bologne. Le besoin d'accroître la compétitivité doit être contrebalancé par l'objectif qui vise à améliorer les caractéristiques sociales de l'espace européen de l'enseignement supérieur, pour renforcer la cohésion sociale et réduire les inégalités sociales ainsi que les inégalités entre les sexes à l'échelle nationale et européenne. Dans ce contexte, les ministres réaffirment leur position selon laquelle l'enseignement supérieur est un bien public et relève de la responsabilité publique. Ils insistent sur le fait que, dans le domaine de la coopération et des échanges universitaires internationaux, les valeurs universitaires devraient prévaloir.

Les ministres tiennent pleinement compte des conclusions du Conseil européen de Lisbonne (en 2000) et de Barcelone (en 2002) qui visent à faire de l'Europe "l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable, assortie d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale", et qui nécessitent de développer davantage d'activités et une coopération plus étroite dans le contexte du processus de Bologne.

Les ministres prennent note du rapport d'avancement, réalisé à l'initiative du groupe de suivi, sur le développement du processus de Bologne entre Prague et Berlin. Ils prennent note également du rapport "Tendances III" préparé par l'Association de l'université européenne (EUA), des résultats issus des séminaires organisés, dans le cadre du programme de travail de Prague à Berlin, par plusieurs États membres, établissements d'enseignement supérieur et organisations d'étudiants. Les ministres prennent également en compte les rapports nationaux qui révèlent les progrès considérables accomplis dans l'application des principes du processus de Bologne. Enfin, les ministres prennent note des messages émanant de la Commission européenne et du Conseil de l'Europe, et reconnaissent le soutien que ceux-ci ont apporté pour la mise en oeuvre du processus.

Les ministres conviennent d'œuvrer dans leurs pays respectifs afin de renforcer les liens existant en général entre les systèmes d'enseignement supérieur et de recherche. L'espace européen de l'enseignement supérieur en cours d'émergence bénéficiera des synergies établies avec l'espace européen de la recherche, renforçant ainsi les bases de l'Europe de la connaissance. Le but est de préserver la richesse culturelle et la diversité linguistique de

l'Europe, fondées sur un héritage nourri de traditions diversifiées, et de favoriser son potentiel d'innovation et son développement économique et social grâce à une coopération renforcée entre les établissements d'enseignement supérieur européens.

Les ministres reconnaissent le rôle fondamental que jouent les établissements d'enseignement supérieur et les organisations d'étudiants dans le développement de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Ils prennent note du message lancé par l'Association de l'université européenne (EUA) lors de la Convention des établissements d'enseignement supérieur de Graz, des contributions de l'Association européenne des établissements d'enseignement supérieur (EURASHE) ainsi que des communications émanant de l'ESIB - Unions nationales des étudiants en Europe.

Les ministres se félicitent de l'intérêt que portent les autres régions du monde au développement de l'espace européen de l'enseignement supérieur, et particulièrement de la présence des représentants des pays européens qui ne font pas encore partie du processus de Bologne et de celle des membres du comité de suivi de l'espace commun d'enseignement supérieur Union européenne - Amérique latine - Caraïbes (UEALC) conviés en qualité d'invités à cette conférence.

AVANCÉES

Les ministres se félicitent des diverses initiatives prises depuis le sommet de l'enseignement supérieur à Prague pour s'orienter vers plus de comparabilité et de compatibilité, rendre les systèmes d'enseignement supérieur plus transparents et renforcer la qualité de l'enseignement supérieur européen au plan national et au plan des établissements. Ils saluent la capacité de coopération et d'engagement manifestée à cet effet par tous les partenaires - établissements d'enseignement supérieur, étudiants et autres personnes ou organismes impliqués.

Les ministres soulignent l'importance que revêtent tous les éléments du processus de Bologne pour la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur et insistent sur la nécessité d'intensifier les efforts au plan des établissements, comme aux plans national et européen. Toutefois, afin de donner davantage d'élan au processus, ils se fixent des priorités intermédiaires pour les deux années à venir. Ils augmenteront leurs efforts pour promouvoir des systèmes efficaces d'assurance-qualité, pour progresser dans l'utilisation efficace du système basé sur deux cycles et améliorer le système de reconnaissance des diplômes et des périodes d'études.

Assurance-qualité

C'est un fait établi que la qualité de l'enseignement supérieur se trouve au cœur de la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur. Les ministres s'engagent à soutenir le développement de l'assurance-qualité au plan des établissements et aux plans national et européen. Ils soulignent la nécessité de développer des critères et des méthodologies reconnus mutuellement en matière d'assurance-qualité.

Ils soulignent également que, conformément au principe de l'autonomie des établissements, la responsabilité première en matière d'assurance-qualité dans l'enseignement supérieur incombe à chaque établissement lui-même, ce qui fonde les bases d'une réelle responsabilisation du système universitaire dans le cadre national de la qualité.

Ils conviennent donc que d'ici à 2005, les systèmes nationaux d'assurance-qualité devraient inclure :

- une définition des responsabilités des organismes et institutions concernés
- une évaluation des programmes ou des établissements, qui inclue l'évaluation interne, l'examen externe, la participation des étudiants et la publication des résultats
- un système d'accréditation, de certification ou de procédures comparables
- la participation, la coopération et la mise en réseau internationales.

Au plan européen, les ministres demandent à l'ENQA, en coopération avec l'EUA, l'EURASHE et l'ESIB, de mettre au point une série de références, de procédures et de lignes d'orientation pour l'assurance-qualité qui fassent l'objet d'un consensus, d'explorer les moyens d'assurer un système adéquat d'examen par les pairs pour l'assurance-qualité et/ou pour les agences ou organismes chargés de l'accréditation, et d'en faire rapport aux ministres en 2005 par l'intermédiaire du groupe de suivi. Il sera tenu compte, à leur juste valeur, des compétences des autres groupes et réseaux impliqués dans l'assurance-qualité.

Structure des diplômes : adoption d'un système basé essentiellement sur deux cycles principaux

Les ministres notent avec satisfaction qu'à la suite de leurs engagements dans la déclaration de Bologne en faveur d'un système à deux cycles, une vaste restructuration du paysage européen de l'enseignement supérieur est maintenant en cours. Tous les ministres s'engagent à avoir entrepris en 2005 la mise en œuvre de ce système à deux cycles.

Les ministres soulignent qu'il importe de consolider les progrès accomplis et d'améliorer la compréhension et l'acceptation de ces nouvelles qualifications en renforçant le dialogue au sein des établissements ainsi qu'entre les établissements et les employeurs.

Les ministres encouragent les États membres à élaborer un cadre de qualifications comparables et compatibles pour leurs systèmes d'enseignement supérieur. Les cadres de qualifications devraient chercher à les décrire en termes de charge de travail, de niveau, de résultats de formation, de compétences et de profil des qualifications. Les ministres s'engagent également à élaborer un cadre global des qualifications pour l'espace européen de l'enseignement supérieur.

Dans de tels cadres, les diplômes devraient avoir des objectifs diversement définis. Les diplômes du premier et du deuxième cycle devraient avoir des orientations différentes et des profils variés afin de s'adapter à la diversité des besoins individuels, académiques et du marché de travail. Les diplômes du premier cycle devraient donner accès, au sens de la Convention de Lisbonne sur la reconnaissance, aux formations du deuxième cycle. Les diplômes du deuxième cycle devraient donner accès aux études de doctorat.

Les ministres invitent le groupe de suivi à étudier si, et comment, l'enseignement supérieur court peut être relié au premier cycle d'un cadre des qualifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

Les ministres soulignent leur engagement à rendre, par tous les moyens appropriés, l'enseignement supérieur également accessible à tous sur la base des capacités de chacun.

Promotion de la mobilité

La mobilité des étudiants et des personnels universitaires et administratifs est la base de la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur. Les ministres réaffirment son importance pour les milieux universitaire et culturel comme pour le monde politique, social et économique. Ils notent avec satisfaction que depuis leur dernière réunion, les chiffres de la mobilité ont augmenté grâce également au soutien substantiel des programmes de mobilité de l'Union européenne, et acceptent de prendre les mesures nécessaires pour améliorer la qualité et le champ de collecte des données statistiques sur la mobilité des étudiants.

Ils réaffirment leur intention de faire tous les efforts pour lever tous les obstacles à la mobilité dans le cadre de l'espace européen de l'enseignement supérieur. En vue de promouvoir la mobilité des étudiants, les ministres prendront les mesures nécessaires pour rendre possible la portabilité des prêts et allocations d'études nationaux.

Établissement d'un système de crédits

Les ministres soulignent le rôle important que joue l'ECTS pour faciliter la mobilité des étudiants et le développement de programmes d'études internationaux. Ils notent que l'ECTS devient de plus en plus une base généralisée pour les systèmes nationaux de crédits et encouragent à progresser pour qu'il devienne non seulement un système de transfert, mais aussi un système d'accumulation à appliquer de façon constante alors qu'il se développe avec l'émergence de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

Reconnaissance des diplômes : adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables

Les ministres soulignent l'importance de la Convention de Lisbonne sur la reconnaissance, qui devrait être ratifiée par tous les pays participant au processus de Bologne, et invitent les réseaux ENIC et NARIC, en liaison avec les autorités nationales compétentes, à en poursuivre la mise en œuvre.

Ils fixent pour objectif qu'à partir de 2005, chaque étudiant qui termine ses études puisse recevoir le supplément au diplôme automatiquement et sans frais. Celui-ci devrait être délivré dans une langue largement répandue en Europe.

Ils recommandent aux établissements et aux employeurs de faire pleinement usage du supplément au diplôme, afin de profiter de la transparence et de la flexibilité accrues des systèmes de diplômes d'enseignement supérieur pour stimuler l'employabilité et faciliter la reconnaissance académique en vue de la poursuite d'études.

Établissements d'enseignement supérieur et étudiants

Les ministres se félicitent de l'engagement des établissements d'enseignement supérieur et des étudiants dans le processus de Bologne et reconnaissent que c'est finalement la participation active de tous les partenaires au processus qui assurera son succès à long terme.

Conscients de la contribution que des établissements forts peuvent apporter au développement économique et social, les ministres reconnaissent qu'il est nécessaire que les établissements aient le pouvoir de prendre des décisions sur leur organisation et leur administration internes. Les ministres demandent aux établissements de s'assurer que les réformes seront complètement intégrées aux fonctions et procédures essentielles qui leur sont propres.

Les ministres notent la participation constructive des organisations d'étudiants au processus de Bologne et soulignent la nécessité d'associer les étudiants aux activités à venir de façon continue et le plus tôt possible.

Les étudiants sont des partenaires à part entière dans la gouvernance de l'enseignement supérieur. Les ministres notent que les mesures juridiques nationales permettant d'assurer la participation des étudiants sont largement mises en place dans l'espace européen de l'enseignement supérieur. Ils demandent également aux établissements et aux organisations d'étudiants d'identifier les moyens d'accroître l'engagement actuel des étudiants dans la gouvernance de l'enseignement supérieur.

Les ministres soulignent la nécessité pour les étudiants de bénéficier de conditions de vie et d'études appropriées afin qu'ils puissent accomplir leurs études avec succès dans une période de temps donnée sans se heurter à des obstacles dus à leur position sociale et économique. Ils soulignent également la nécessité de réunir davantage de données comparables sur la situation sociale et économique des étudiants.

Promotion de la dimension européenne dans l'enseignement supérieur

Les ministres notent que, suite à leur appel à Prague, de nouveaux modules, cours et programmes d'études avec un contenu, une orientation ou une organisation européens se développent.

Ils notent que des initiatives ont été prises par des établissements d'enseignement supérieur dans divers pays d'Europe pour mettre en commun leurs ressources universitaires et leurs traditions culturelles afin de promouvoir le développement de programmes d'études intégrés et de diplômes conjoints aux premier, deuxième et troisième cycles.

De plus, ils soulignent la nécessité d'assurer une période d'études substantielle à l'étranger dans le cadre des programmes des diplômes conjoints ainsi que des dispositions appropriées pour la diversité linguistique et l'apprentissage des langues, afin que les étudiants puissent réaliser pleinement leurs potentialités en termes d'identité européenne, de citoyenneté et d'employabilité.

Les ministres conviennent de s'engager à lever, au plan national, les obstacles juridiques à la mise en place et à la reconnaissance de tels diplômes et à soutenir activement le développement et l'assurance-qualité adéquate des programmes intégrés menant aux diplômes conjoints.

Promouvoir l'attractivité de l'Espace européen de l'enseignement supérieur

Les ministres s'accordent sur la nécessité de renforcer l'attractivité et l'ouverture de l'enseignement supérieur européen. Ils confirment qu'ils sont prêts à développer davantage les programmes de bourses en faveur des étudiants provenant des pays tiers.

Les ministres déclarent que les échanges transnationaux dans le domaine de l'enseignement supérieur devraient être fondés sur la qualité et les valeurs universitaires, et ils s'engagent à oeuvrer dans ce but dans tous les forums appropriés. Dans toute la mesure du possible, ces forums impliqueront les partenaires sociaux et économiques.

Ils encouragent la coopération avec les autres régions du monde en accueillant les représentants de ces régions aux séminaires et conférences organisés dans le cadre du processus de Bologne.

L'éducation et la formation tout au long de la vie

Les ministres soulignent que l'enseignement supérieur a largement contribué à faire de l'éducation et de la formation tout au long de la vie une réalité. Ils prennent des mesures pour orienter leurs politiques à cette fin et incitent fortement les établissements d'enseignement supérieur et toutes les instances concernées à renforcer les possibilités d'éducation et de formation tout au long de la vie au niveau de l'enseignement supérieur, y compris la validation des acquis antérieurs. Ils insistent sur le fait que ce type d'action doit être partie intégrante de l'activité de l'enseignement supérieur.

De plus, les ministres demandent à ceux qui travaillent sur les cadres de qualifications dans l'espace européen de l'enseignement supérieur de tenir compte du large éventail de parcours flexibles de formation, d'opportunités et de techniques pour se former, et d'utiliser les crédits ECTS de façon appropriée.

Ils soulignent la nécessité de développer les opportunités offertes à tous les citoyens de s'engager dans un parcours d'éducation et de formation tout au long de la vie, conforme à leurs aspirations et à leurs capacités, afin d'accéder à l'enseignement supérieur et d'y évoluer.

DÉVELOPPEMENTS COMPLÉMENTAIRES

L'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) et l'Espace européen de la recherche (EER), deux piliers de la société fondée sur la connaissance

Conscients de la nécessité de promouvoir des liens plus étroits entre l'EEES et l'EER dans une Europe de la connaissance, et de l'importance de la recherche comme partie intégrante de l'enseignement supérieur en Europe, les ministres considèrent qu'il faut aller au-delà de la perspective actuelle centrée sur deux cycles principaux de l'enseignement supérieur et intégrer le niveau du doctorat comme troisième cycle dans le processus de Bologne. Ils soulignent l'importance de la recherche, de la formation à la recherche et de la promotion de l'interdisciplinarité pour maintenir et améliorer la qualité de l'enseignement supérieur, et, plus généralement, pour renforcer la compétitivité de l'enseignement supérieur européen. Les ministres appellent à une mobilité accrue aux niveaux doctoral et post-doctoral, et encouragent les établissements concernés à accroître leur coopération dans les domaines des études doctorales et de la formation des jeunes chercheurs.

Les ministres feront les efforts nécessaires pour faire des établissements européens d'enseignement supérieur des partenaires encore plus attractifs et efficaces. Les ministres demandent donc aux établissements d'enseignement supérieur d'accroître le rôle et l'utilité de la recherche dans l'évolution technologique, sociale et culturelle et en réponse aux besoins de la société.

Les ministres comprennent que, pour atteindre ces objectifs, il existe des obstacles qui ne peuvent être levés par les établissements d'enseignement supérieur à eux seuls. Cela requiert un important soutien, y compris financier, et des décisions appropriées de la part des gouvernements nationaux et des organismes européens.

Ils observent enfin que les réseaux au niveau doctoral devraient bénéficier d'un soutien pour stimuler le développement de l'excellence afin qu'ils deviennent l'un des emblèmes de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

Prochains bilans

Dans la perspective des objectifs fixés pour 2010, il a été prévu de prendre des mesures pour dresser l'inventaire des progrès accomplis dans le processus de Bologne. Un bilan à mi-parcours fournirait des informations valables sur la façon dont le processus avance vraiment et offrirait ainsi la possibilité de prendre des mesures correctives, si cela est approprié.

Les ministres chargent le groupe de suivi d'organiser le processus visant à établir des bilans en temps opportun pour le sommet de 2005, et de préparer des rapports détaillés sur les progrès et la mise en œuvre des priorités intermédiaires prévues pour les deux années à venir :

- l'assurance-qualité ;
- le système à deux cycles ;
- la reconnaissance des diplômes et des périodes d'études.

Les pays participants devront, en outre, être prêts à permettre l'accès aux informations nécessaires pour effectuer des recherches sur l'enseignement supérieur liées aux objectifs du processus de Bologne. L'accès aux banques de données sur les recherches en cours et les résultats des recherches effectuées sera facilité.

SUIVI DU PROCESSUS

Nouveaux membres

Les ministres considèrent qu'il est nécessaire d'adapter la clause du communiqué de Prague relative aux demandes d'adhésion de la façon suivante :

Les pays faisant partie de la Convention culturelle européenne seront éligibles pour être membres de l'espace européen de l'enseignement supérieur à condition qu'ils déclarent en même temps leur volonté de poursuivre et d'appliquer les objectifs du processus de Bologne dans leurs propres systèmes d'enseignement supérieur. Leurs demandes d'adhésion devraient comporter des informations sur la façon dont ils mettront en application les principes et les objectifs de la déclaration.

Les ministres décident d'accepter les demandes d'adhésion de l'Albanie, d'Andorre, de la Bosnie-Herzégovine, du Saint-Siège, de la Russie, de la Serbie et du Monténégro, de "l'ancienne République yougoslave de Macédoine", et de souhaiter la bienvenue à ces pays en tant que nouveaux membres, ce qui élargit le processus à 40 pays européens.

Les ministres reconnaissent que l'adhésion au processus de Bologne implique des changements et des réformes importants pour tous les pays signataires. Ils conviennent de soutenir les nouveaux pays signataires dans la mise en œuvre de ces réformes et de ces changements en les associant aux discussions communes et à l'entraide qu'implique le processus de Bologne.

Structure de suivi

Les ministres confient la mise en œuvre de toutes les questions évoquées dans le communiqué, le pilotage global du processus de Bologne et la préparation de la prochaine réunion ministérielle à un groupe de suivi, qui sera composé des représentants de tous les membres du processus de Bologne et de la Commission européenne, et où seront présents à titre consultatif le Conseil de l'Europe, l'EUA, l'EURASHE, l'ESIB et l'UNESCO/CEPES. Ce groupe, qui se réunira au moins deux fois par an, sera présidé par la Présidence de l'Union européenne ; l'État hôte de la prochaine conférence ministérielle en assumera la vice-présidence.

Un comité, présidé lui aussi par la Présidence de l'Union européenne, supervisera le travail de suivi entre les réunions du groupe de suivi. Le comité sera composé du président, du représentant du pays hôte de la prochaine conférence et chargé de la vice-présidence, des présidences, précédente et suivante, de l'Union européenne, des trois pays participants élus par le groupe de suivi pour un an, de la Commission européenne, et, comme membres consultatifs, du Conseil de l'Europe, de l'EUA, de l'EURASHE et de l'ESIB. Le groupe de suivi ainsi que le comité peuvent convoquer des groupes de travail *ad hoc* s'ils le jugent nécessaire.

L'ensemble du travail de suivi prendra appui sur le secrétariat fourni par le pays hôte de la prochaine conférence ministérielle.

Lors de sa première réunion après la conférence de Berlin, le groupe de suivi devra bien préciser les responsabilités du comité et les missions du secrétariat.

Programme de travail 2003-2005

Les ministres demandent au groupe de suivi de coordonner les activités d'avancement du processus de Bologne conformément aux thèmes et actions indiqués dans ce communiqué et de faire un rapport à ce sujet pour la prochaine réunion ministérielle en 2005.

Prochaine conférence

Les ministres décident de tenir la prochaine conférence à Bergen (Norvège) en mai 2005.

*

ANNEXE 17

Présentation du document issu de l'ENQA "Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area" (4 novembre 2004)

But des principes et des conseils

Ils visent à :

- améliorer l'enseignement reçu par les étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur de l'Espace européen de l'enseignement supérieur ;
- aider les établissements à gérer et améliorer la qualité de leurs activités d'enseignement, et ainsi à justifier leur autonomie institutionnelle ;
- assister les agences d'assurance qualité et d'accréditation dans leur travail ;
- rendre l'assurance qualité externe plus transparente et plus simple à comprendre pour chaque personne concernée.

Objectifs des principes et des conseils

Dans ce contexte, les objectifs sont les suivants :

- encourager les cultures institutionnelles de la qualité qui favorisent une acquisition dynamique des savoirs ;
- assister et guider les établissements et autres organismes concernés dans la mise au point de leur propre culture d'assurance qualité ;
- informer et tirer vers le haut les attentes des établissements, des étudiants, des employeurs et des autres partenaires ;
- contribuer à la construction d'un cadre commun de références pour l'enseignement supérieur et l'assurance de la qualité dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

Structure des principes et des conseils

Les principes et les conseils décrits dans ce rapport sont répartis selon trois domaines essentiels :

- I l'assurance qualité au sein des établissements d'enseignement supérieur ;
- II la fiabilité et la transparence de l'assurance qualité ;
- III l'assurance qualité et l'implication des étudiants.

Les éléments clés couverts par chaque domaine sont brièvement décrits. Cette description est suivie d'une présentation en tableaux des principes associés au domaine. Pour chaque principe, un certain nombre de conseils sont inclus, dans le but d'expliquer et d'illustrer l'importance du principe en question.

Domaine I : l'assurance qualité au sein des établissements d'enseignement supérieur

Ce domaine comprend la conception et l'application de systèmes d'assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur. Il se focalise sur le niveau auquel ces systèmes sont efficaces et les principales activités qu'ils recouvrent.

<p>Principe 1</p> <p>L'assurance qualité de la mission de formation des établissements d'enseignement supérieur se focalise sur la conception, l'offre, l'évaluation de filières universitaires, et sur les ressources et autres activités qui y contribuent.</p>	<p>Indications pour ce principe</p> <p>Il est important que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les établissements d'enseignement supérieur soient considérés comme les responsables de l'assurance qualité des filières qu'ils offrent ; - la confiance des étudiants et autres partenaires soit gagnée, et maintenue, grâce à des dispositifs d'assurance qualité garantissant que les filières universitaires sont bien conçues, les enseignants compétents, les moyens adaptés, et qu'elles sont régulièrement évaluées, et permettant ainsi d'affirmer leur pertinence et leur valeur.
<p>Principe 2</p> <p>L'assurance qualité est la plus efficace lorsqu'elle se situe au plus près de l'enseignement et des études, et lorsque les personnes qui y sont impliquées ont une claire vision de leur responsabilité.</p>	<p>Indications pour ce principe</p> <p>Il est important que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une assurance qualité efficace s'appuie sur le sens des responsabilités et l'engagement de l'équipe et des étudiants impliqués dans l'enseignement et les études ; - l'assurance qualité soit considérée comme une activité ordinaire des établissements d'enseignement supérieur plutôt que comme un exercice spécial ou à part ; - la participation des étudiants et l'évaluation des filières universitaires au sein desquelles ils étudient soient un élément clé du processus d'assurance qualité.
<p>Principe 3</p> <p>Les processus d'assurance qualité s'appliquent aux examens passés par les étudiants afin de vérifier qu'ils sont équitables, transparents, valides, fiables, cohérents et clairement en rapport avec le programme annoncé menant à tel ou tel diplôme.</p>	<p>Indications pour ce principe</p> <p>Il est important que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les examens universitaires soient soumis à des règles internes formelles ; - les informations sur l'objet, la forme et le volume de l'examen qu'ils devront passer pour obtenir le diplôme qu'ils visent soient régulièrement fournies aux étudiants ; - la progression des étudiants soit enregistrée et fasse l'objet de vérifications périodiques ; - la réussite des étudiants aux examens soit enregistrée d'une façon adaptée et fiable
<p>Principe 4</p> <p>Les processus d'assurance qualité s'appliquent aux moyens pédagogiques et autres ressources et services offerts aux filières et aux étudiants qui y sont inscrits.</p>	<p>Indications pour ce principe</p> <p>Il est important que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les services "vie de l'étudiant" soient régulièrement évalués en tant que partie des activités normales d'assurance qualité ; - les personnels responsables de ces services puissent participer à l'auto-évaluation (cf . principe 8 ci-après) et aux activités d'évaluation en liaison avec leur travail ; - les étudiants puissent contribuer à l'assurance qualité des moyens pédagogiques et autres services administratifs en relation avec leurs études.

Domaine II : fiabilité et transparence de l'assurance qualité

Ce domaine comprend certains des principes généraux qui peuvent gouverner les systèmes d'assurance qualité institutionnelle et l'importance, si l'on veut que ces systèmes inspirent confiance, de la transparence interne et de la vérification externe de leur efficacité. Il comprend également le rôle de l'assurance qualité comme moyen d'amélioration de la qualité des programmes de formation.

<p>Principe 5</p> <p>Les systèmes d'assurance qualité encouragent et aident l'amélioration permanente au sein des établissements d'enseignement supérieur et des filières qui y sont offertes. Le principe d'amélioration permanente doit également s'appliquer aux systèmes d'assurance qualité eux-mêmes.</p>	<p>Indications pour ce principe</p> <p>Il est important que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des processus d'assurance qualité soient pris en compte dans la démarche d'amélioration des établissements d'enseignement supérieur; - les systèmes d'assurance qualité soient davantage perçus comme des processus dynamiques plutôt que statiques ; - les méthodes d'assurance qualité elles-mêmes soient régulièrement examinées afin de maintenir et développer leur fonctionnement, leur compétence et leur efficacité.
<p>Principe 6</p> <p>Les systèmes internes et les dispositions prises pour l'assurance qualité sont plus efficaces s'ils sont fiables et transparents, et si on dispose des moyens de s'assurer qu'ils ont été appliqués et suivis de façon appropriée.</p>	<p>Indications pour ce principe</p> <p>Il est important que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les systèmes d'assurance qualité fonctionnent de façon à inspirer confiance et estime aux étudiants, aux employeurs, au gouvernement, aux partenaires financiers et autres parties intéressées ; - les étudiants et autres partenaires puissent facilement comprendre les méthodes d'assurance qualité utilisées, ainsi que les avantages et bénéfices qu'ils peuvent en retirer ; - les systèmes d'assurance qualité, une fois mis au point, soient régulièrement suivis par les établissements afin d'encourager le développement d'une culture interne de la qualité solide et bien enracinée ; - les établissements d'enseignement supérieur prennent en considération les avantages qu'il y a à formaliser les méthodes d'assurance qualité qu'ils utilisent, de façon à développer une utilisation cohérente.
<p>Principe 7</p> <p>L'implication d'éléments extérieurs dans les processus d'assurance qualité aide à la transparence et, amenant un regard indépendant, induit une confiance accrue dans le processus.</p>	<p>Indications pour ce principe</p> <p>Il est important que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'implication d'éléments extérieurs respecte l'autonomie de l'établissement et vérifie que les procédures internes sont adaptées et correctement appliquées ; - l'assurance qualité externe se base sur une évaluation par les pairs de manière à faire la promotion d'une dimension européenne cohérente pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur.
<p>Principe 8</p> <p>Les dispositifs d'assurance qualité interne sont efficaces lorsqu'ils se basent sur une bonne connaissance de soi, et lorsque tous les individus et groupes concernés contribuent de façon pertinente aux processus engagés.</p>	<p>Indications pour ce principe</p> <p>Il est important que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les établissements d'enseignement supérieur reconnaissent leur responsabilité quant à la qualité en démontrant leur volonté de mettre en place des dispositifs d'assurance qualité basés sur un examen interne reposant sur une auto-évaluation critique ; - les processus d'assurance qualité interne impliquent les équipes dirigeantes, les enseignants, les personnels administratifs, les étudiants et les équipes concernées par la gestion des moyens alloués aux études ; - les autres parties intéressées, comme les employeurs, doivent également avoir la possibilité de participer aux opérations d'assurance qualité interne.

Domaine III : l'assurance qualité et l'implication des étudiants

Ce domaine traite de l'importance de l'implication des étudiants dans l'assurance qualité des programmes de formation universitaires dans lesquels ils sont inscrits, et d'une information claire et fiable à leur endroit. Cela suppose que les étudiants aient droit à un enseignement supérieur qui réponde aux attentes nationales par des programmes bien définis et qui s'appuient sur des spécifications écrites.

<p>Principe 9</p> <p>Les établissements d'enseignement supérieur doivent donner une information claire sur leur offre de formation et s'assurer que cette information est largement et activement diffusée.</p>	<p>Indications pour ce principe</p> <p>Il est important que :</p> <ul style="list-style-type: none">- les étudiants obtiennent une information fiable sur laquelle fonder leur choix d'établissement et de filière universitaire, y compris une information sur les services touchant à leur vie quotidienne ;- les établissements d'enseignement supérieur offrent, et s'impliquent à fournir, des descriptions détaillées de leur offre de formation et s'en servent comme d'une base pour la poursuite de leurs activités d'assurance qualité.
<p>Principe 10</p> <p>Les dispositifs d'assurance qualité efficaces impliquent qu'un rôle précis soit dévolu aux étudiants dans l'examen et l'évaluation des filières universitaires dans lesquelles ils sont inscrits, y compris des services touchant à leur vie quotidienne.</p>	<p>Indications pour ce principe</p> <p>Il est important que :</p> <ul style="list-style-type: none">- les étudiants soient impliqués en tant que partenaires dans toutes les activités d'assurance qualité interne reliées à leurs études ;- les établissements offrent aux étudiants la possibilité de devenir des acteurs réels des dispositifs d'assurance qualité, ou les y aident.

ANNEXE 18

Programme du colloque du CNÉ : "De Berlin à Bergen, nouveaux enjeux de l'évaluation" (Dijon, 10-11 juin 2004)

Allocution de bienvenue

Jean-Claude Fortier, président de l'Université de Bourgogne

Ouverture du colloque

Gilles Bertrand, président du Comité national d'évaluation

François Rebsamen, maire de Dijon et président de la COMADI

François Patriat, président du Conseil régional de Bourgogne

Le CNÉ a 20 ans

Jean-Loup Jolivet, délégué général du CNÉ

L'évaluation dans sa pluralité en Europe : attentes de la société, enjeux et objectifs

Une approche par la terminologie : évaluation, accréditation, certification et assurance qualité

• Introduction

Michel Deleau, vice-président du CNÉ

• Évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur : de quoi parle-t-on ?

Jacques Dejean, consultant, professeur de management à l'ÉSIEE

• L'université européenne du XXI^e siècle : le défi de la qualité

Luc Weber, ancien recteur de l'Université de Genève, membre du bureau de l'EUA

• Débat avec la salle

Animé par Françoise Thys-Clément, ancien recteur de l'Université libre de Bruxelles, membre du CNÉ

Analyse comparative de pratiques européennes

• Introduction

Josep Bricall, ancien recteur de l'Université de Barcelone, membre du CNÉ

• Garantir la qualité dans l'enseignement supérieur - l'accréditation en Allemagne

Falk Bretschneider, membre du Conseil allemand d'accréditation

Horst Hippler, recteur de l'Université de Karlsruhe

• L'évaluation de programmes et d'institutions en Grande-Bretagne

Fiona Crozier, Assistant Director of the Quality Assurance Agency for Higher Education

• L'évaluation institutionnelle en France

Claude Laugénie, membre du CNÉ

• L'évaluation et l'accréditation des formations habilitées à délivrer le titre d'ingénieur diplômé

Louis Castex, ancien président de la Commission des titres d'ingénieur

Roger Fougères, vice-président délégué à l'Enseignement supérieur et à la Recherche du Conseil régional Rhône-Alpes

• Débat avec la salle

Animé par Annie Cheminat, consultante du CNÉ

Dynamiques de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, évaluation et qualité

. ▶ Introduction

Michel Levasseur, vice-président du CNÉ

Les politiques européennes

Peter Van der Hijden, représentant de la direction générale Éducation et Culture de la Commission européenne

La déclaration de Berlin : les perspectives 2005

. ▶ Le point de vue de l'ESIB

Andrzej Bielecki, The National Unions of Students in Europe

. ▶ Le point de vue de l'EUA

Andrée Surssock, European University Association

. ▶ Quelle dimension pour l'assurance de la qualité en Europe ?

Bruno Curvale, European Network Quality Assurance

. ▶ La position de la Conférence des présidents d'université

Pascal Level, troisième vice-président de la Conférence des présidents d'université

. ▶ Débat avec la salle

Animé par Christine Musselin, directrice de recherche au Centre de sociologie des organisations

L'évaluation et les établissements : une démarche de progrès

. ▶ Introduction

Bernard Dizambourg, membre du CNÉ

L'évaluation des établissements d'enseignement supérieur

. ▶ L'évaluation, une responsabilité essentielle des établissements

Éric Froment, président de l'EUA

L'appropriation de la démarche d'évaluation par les établissements

. ▶ L'expérience de Paris I

Michel Kaplan, ancien président de l'Université Paris I - Panthéon-Sorbonne

. ▶ L'expérience de l'Université de Savoie

Jean-Pierre Perrot, ancien président de l'Université de Savoie

. ▶ Une nouvelle organisation universitaire au service du projet de site

Yannick Vallée, président de l'Université Grenoble I - Joseph Fourier

. ▶ Débat avec la salle

Animé par Christian Forestier, président du Haut Conseil de l'évaluation de l'école

. ▶ L'exemple de l'Institut d'études politiques de Paris

Richard Descoings, directeur de l'Institut d'études politiques de Paris

. ▶ L'évaluation de l'Université d'Exeter

Malcolm Cook, vice-recteur de l'Université d'Exeter

. ▶ L'exemple italien

Paolo Blasi, ancien recteur de l'Université de Florence, membre du CNÉ

. ▶ Débat avec la salle

Animé par Christian Forestier, Président du Haut Conseil de l'évaluation de l'école

Synthèse des travaux du colloque

. ▶ Gilles Bertrand, président du Comité national d'évaluation

Intervention de Jean-Marc Monteil, directeur de l'Enseignement supérieur

Membres du CNÉ pendant la période 2000-2004

1 - Nommés le 10 novembre 1997, en fonction jusqu'en novembre 2001

- Philippe BÉNILAN (décédé en février 2001)
- Jean-Jacques BONNAUD
- Hubert BOUCHET
- Chantal CUMUNEL
- Michel FARDEAU
- Claude FROEHLI
- Laurent VERSINI
- Pierre VIALLE

2 - Nommés le 25 juin 2000, en fonction jusqu'en juin 2004

- Claire BAZY-MALAUURIE
- Gilles BERTRAND
- Jean-Claude BOUVIER
- Bernard CARRIÈRE (a cessé ses fonctions en juin 2002 après son élection comme président de l'Université Louis Pasteur de Strasbourg)
- Michel DELEAU
- Pierre GILSON
- Claude LAUGÉNIE
- Jean-Pierre NOUGIER
- Marcel PINET

3 - Nommés le 28 juin 2001 et le 17 février 2002, en fonction jusqu'en février 2006

- Michel BORNANCIN
- Charles DEMONS (décédé en juin 2004)
- Claude GAUVARD
- Rose KATZ (nommée le 28 juin 2001)
- Michel LEVASSEUR
- Michel PINAUD
- Hélène RUIZ FABRI
- Jean-Louis WALTER

4 - Nommés le 24 août 2003, en fonction jusqu'en août 2007

- Michel AVEROUS
- Paolo BLASI
- Georges BOULON (en remplacement de Bernard CARRIÈRE)
- Josep BRICALL
- Bernard DIZAMBOURG
- Bernard JANNOT
- Jean-Yves MÉRINDOL
- Françoise THYS-CLÉMENT
- Léo VINCENT

Liste des sigles

ACQUIN	<i>Akkreditierungs-, Zertifizierungs-, und Qualitätssicherungs-Institut</i>
ADEFOPE	Agence de développement de la formation permanente
ADUDA	Agence de développement universitaire Drôme-Ardèche
AEF	Agence éducation emploi formation
AES	Administration économique et sociale
AMUE	Agence de mutualisation des universités et établissements
ANECA	<i>Agencia nacional de evaluación de la calidad y acreditación</i>
ANEJ	Association nationale des étudiants juristes
AQAS	<i>Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen</i>
AQU	<i>Agència per a la qualitat del sistema universitari de Catalunya</i>
ATER	Attaché temporaire d'enseignement et de recherche
BTS	Brevet de technicien supérieur
CAPU	Conférence académique des présidents d'université
CCRRDT	Comité consultatif régional pour la recherche et le développement technologique
CDEFI	Conférence des directeurs d'école et de formation d'ingénieurs
CDIUFM	Conférences des directeurs d'institut universitaire de formation des maîtres
CEA	Commissariat à l'énergie atomique
CEMAGREF	Institut de recherche pour l'ingénierie de l'agriculture et de l'environnement
CEPES	Centre européen pour l'enseignement supérieur
CEVU	Conseil des études et de la vie universitaire
CGS	Centre de gestion scientifique
CHEA	<i>Council for Higher Education Accreditation</i>
CIEP	Centre international d'études pédagogiques
CIES	Centre d'initiation à l'enseignement supérieur
CILEC	Centre international de langue et civilisation
CIRAD	Centre de coopération international en recherche agronomique pour le développement
CNAM	Conservatoire national des arts et métiers
CNEESR	Comité national d'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche
CNER	Comité national d'évaluation de la recherche
CNES	Centre national d'études spatiales
CNESER	Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche
CNRS	Centre national de la recherche scientifique
CODOR	Conférence des dirigeants d'organismes de recherche (Languedoc-Roussillon)
COMADI	Communauté de l'agglomération dijonnaise
CONEAU	<i>Comisión nacional de evaluación y acreditación universitaria</i>
CPER	Contrat de plan État-Région
CPGE	Classe préparatoire aux grandes écoles
CPU	Conférence des présidents d'université
CQAHE	<i>Committee for Quality Assurance in Higher Education</i>
CROUS	Centre régional des œuvres universitaires et scolaires
CS	Conseil scientifique
CSE-CVE	Commission sociale d'établissement-Commission de la vie étudiante
CTI	Commission des titres d'ingénieur
CUR	Centre universitaire roannais
DEP	Direction de l'évaluation et de la prospective
DES	Direction de l'enseignement supérieur
DESS	Diplôme d'études supérieures spécialisées
DEUG	Diplôme d'études universitaires générales
DR	Direction de la recherche
DRIC	Délégation aux relations internationales et à la coopération
DUT	Diplôme universitaire de technologie

EAIR	<i>European Association of Institutional Research</i>
ECA	<i>European Consortium for Accreditation in Higher Education</i>
ECTS	<i>European Credit Transfer System</i>
EEES	Espace européen de l'enseignement supérieur
EER	Espace européen de la recherche
EHESS	École des hautes études en sciences sociales
ENI	École nationale d'ingénieurs
ENIC	<i>European Network of Information Centres</i>
ENISE	École nationale d'ingénieurs de Saint-Étienne
ENQA	<i>European Network for Quality Assurance - The European Association for Quality Assurance in Higher Education</i>
ENS	École normale supérieure
	École nationale supérieure
ENSAM	École nationale supérieure des arts et métiers
ENSCM	École nationale supérieure de chimie de Montpellier
ENSCR	École nationale supérieure de chimie de Rennes
ENSSIB	École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques
EPA	Établissement public administratif
EPHE	École pratique des hautes études
EPIC	Établissement public à caractère industriel et commercial
EPSCP	Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel
EPST	Établissement public à caractère scientifique et technologique
ERT	Équipe de recherche technologique
ES	(Baccalauréat) économique et social
ESIB	<i>European Student International Bureau - The National Unions of Students in Europe</i>
ESIEE	École supérieure d'ingénieurs en électrotechnique et en électronique
EUA	<i>European University Association</i>
EURASHE	<i>European Association of Institutions in Higher Education</i>
FIBAA	<i>Foundation for International Business Administration Accreditation</i>
FLE	Français langue étrangère
GEREM	Groupe d'étude et de recherche en économie mathématique
GIP	Groupement d'intérêt public
GRECO	Groupement d'études coordonnées
HAC	<i>Hungarian Accreditation Committee</i>
HC	Heures complémentaires
HCEE	Haut conseil de l'évaluation de l'école
HETAC	<i>Higher Education and Training Awards Council</i>
HRK	<i>Hochschulrektorenkonferenz</i>
HTML	<i>Hypertext Mark-up Language</i>
IAE	Institut d'administration des entreprises
IATOS	(Personnels) ingénieur, administratif, technique, ouvrier et de service
IATOSS	(Personnels) ingénieur, administratif, technique, ouvrier, de service et de santé
IEP	Institut d'études politiques
IFREMER	Institut français de recherche pour l'exploitation de la mer
IGAENR	Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche
INALCO	Institut national des langues et civilisations orientales
INED	Institut national des études démographiques
INP	Institut national polytechnique
INPG	Institut national polytechnique de Grenoble
INPL	Institut national polytechnique de Lorraine
INQAAHE	<i>International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education</i>
INRA	Institut national de la recherche agronomique
INRETS	Institut national de recherche sur les transports et leur sécurité
INRIA	Institut national de la recherche en informatique et automatique
INSA	Institut national des sciences appliquées
INSERM	Institut national supérieur de l'enseignement et de la recherche médicale

IPG	Institut de physique du globe
IRD	Institut de recherche pour le développement
IREDU	Institut de recherche sur l'économie de l'éducation
ISEAG	Institut supérieur d'économie, d'administration et de gestion
ISMCM	Institut supérieur des matériaux et de la construction mécanique
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
IUP	Institut universitaire professionnalisé
IUT	Institut universitaire de technologie
JQI	<i>Joint Quality Initiative</i>
L	Licence (Baccalauréat) littéraire
LCPC	Laboratoire central des Ponts et chaussées
LMD	Licence-master-doctorat
LOLF	Loi organique relative aux lois de finances
MENESR	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MINATEC	Micro- et nano-technologies
MJENR	Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche
MSG	Maîtrise de sciences de gestion
MSH	Maison des sciences de l'homme
MST	Maîtrise de sciences et techniques
MSTP	Mission scientifique, technique et pédagogique
NAC	<i>National Accreditation Center of Russia</i>
NARIC	<i>Nacional Academic Recognition Information Centres</i>
NOKUT	<i>Nasjonalt Organ for Kvalitet i Utdanningen</i>
NVAO	<i>Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie</i>
OAQ	<i>Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung der Schweizerischen Hochschulen</i>
OURIP	Observatoire universitaire régional de l'insertion professionnelle
PACA	Provence-Alpes-Côte d'Azur
PCEM1	1 ^{ère} année du premier cycle des études médicales
PCRD	Programme-cadre de recherche et de développement
PE1	Étudiant de 1 ^{ère} année préparant le concours de professeur des écoles
PRDF	Programme régional de développement de formation
PUSE	Publications de l'Université de Saint-Étienne
QAA	<i>Quality Assurance Agency for Higher Education</i>
QCS	<i>Quality Convergence Study</i>
RI	Relations internationales
RUOA	Réseau des universités de l'Ouest atlantique
S	(Baccalauréat) scientifique
SAIC	Service d'activités industrielles et commerciales
SCRI	Service commun des relations internationales
SICD	Service interétablissements de coopération documentaire
SMS	Sciences médico-sociales
SPL	Système productif local
STAPS	Sciences et techniques des activités physiques et sportives
STI	Sciences et technologies industrielles
STS	Section de techniciens supérieurs
STT	Sciences et technologies tertiaires
TEEP	<i>Transnational European Evaluation Project</i>
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TICE	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

TIPE	Travaux d'initiative personnelle encadrés
TPE	Travaux personnels encadrés
U2000	Université 2000
U3M	Université du 3 ^e millénaire
UBS	Université de Bretagne-Sud
UCB	Université Claude Bernard - Lyon I
UE	Union européenne
UEALC	Union européenne - Amérique latine - Caraïbes
UFR	Unité de formation et de recherche
UJF	Université Joseph Fourier - Grenoble I
UJM	Université Jean Monnet
UM1	Université Montpellier I
UM2	Université Montpellier II
UM3	Université Montpellier III
UMR	Unité mixte de recherche
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UO-MLR	Université ouverte - Montpellier, Languedoc-Roussillon
UPJV	Université de Picardie - Jules Verne
UPMF	Université Pierre Mendès France - Grenoble II
URCA	Université de Reims - Champagne-Ardenne
UTBM	Université de technologie Belfort-Montbéliard
UTC	Université de technologie de Compiègne
UTT	Université de technologie de Troyes
VAE	Validation des acquis de l'expérience
ZEVA	<i>Zentrale Evaluations - und Akkreditierungsagentur Hannover</i>