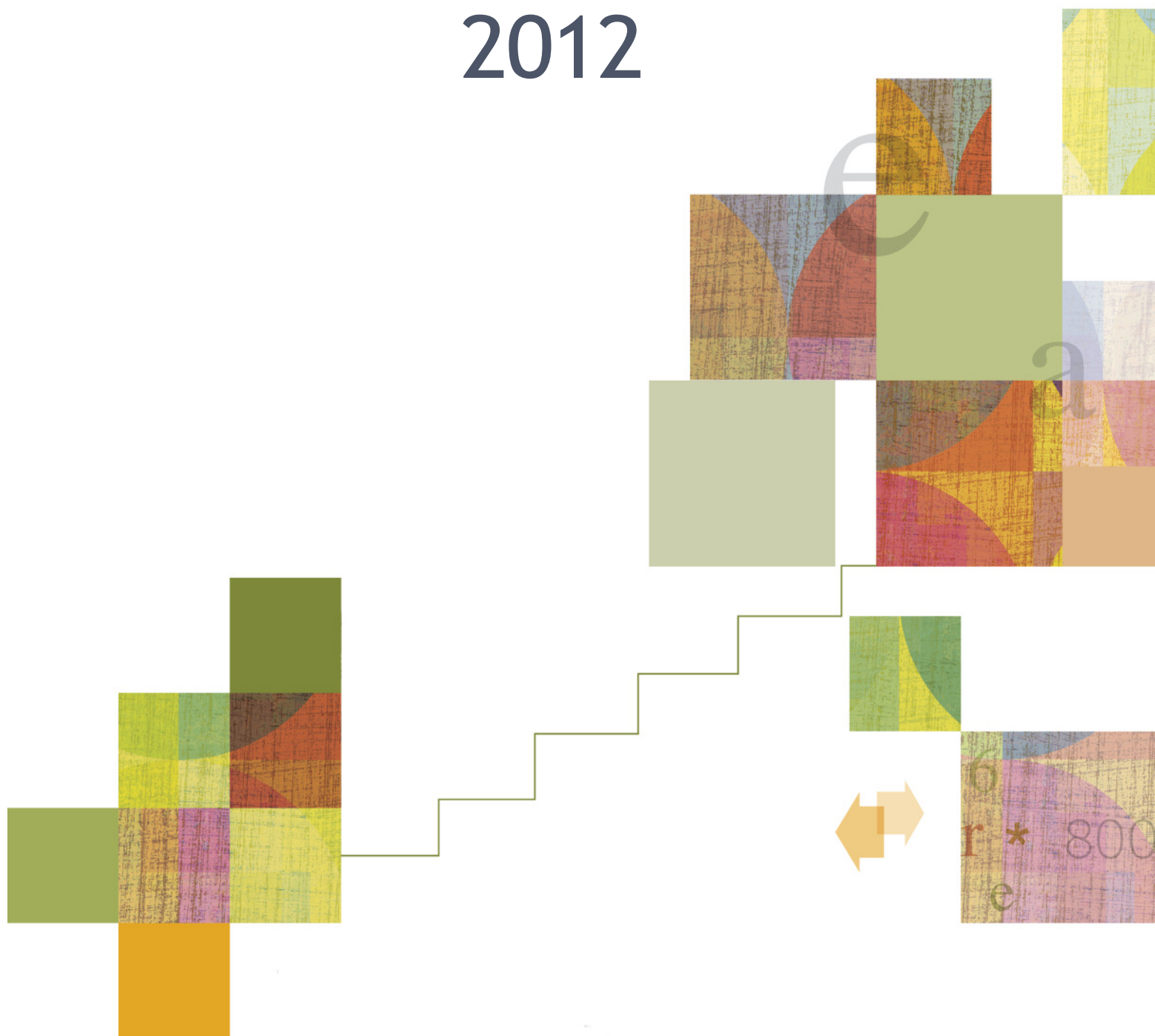


Rapport d'activité 2012



mai 2013

Rapport d'activité 2012

présenté par Didier Houssin,
président de l'AERES



mai 2013



Sommaire



Introduction	7
Politique d'évaluation : principales actions conduites en 2012	9
I. Les principales évolutions du processus d'évaluation : simplification du dossier d'évaluation et poids accentué de l'autoévaluation des entités évaluées	9
II. Le développement de la démarche qualité de l'AERES : des outils au service de la conduite des évaluations	11
III. Un renforcement du lien avec les Régions, les représentants institutionnels de l'évaluation de la recherche et le développement des actions de dissémination sur l'évaluation	12
IV. Les perspectives concernant l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur portée par l'AERES ; sa participation au débat des Assises préalables à un projet de loi	13
Données saillantes de la campagne d'Évaluation 2011-2012	15
I. Campagne d'évaluation 2011-2012 de l'offre de formation (rapport de synthèse)	15
II. Campagne d'évaluation 2011-2012 des entités de recherche (rapport de synthèse)	30
III. Campagne d'évaluation 2011-2012 des établissements (rapport de synthèse)	40

Actions menées sur la scène européenne et internationale en 2012	57
I. La définition d'une stratégie partagée	57
II. La contribution aux débats européens et internationaux	57
III. La mise en œuvre d'un plan d'action pour conduire des projets d'évaluations et de coopération internationaux	58
Organisation au service des missions, évolution des moyens de l'AERES	61
I. Les acteurs de l'évaluation : experts, délégués scientifiques et personnels administratifs	61
II. Les moyens financiers	62
Conclusion et perspectives	65
Annexes	67
Liste des sigles	77



Introduction

L'année 2012 : petite vague ; mais avis de coup de vent sur l'AERES.

La vague C (campagne 2011-2012) d'évaluation des établissements, formations et entités de recherche, correspondant aux académies de Strasbourg et de Nancy-Metz et aux Universités de Corse et d'Avignon, a été une petite vague relativement aux vagues D, en cours et E, à venir. En contrepoint, l'AERES a évalué en 2012 des organismes importants tels que le CNRS et l'ANR. Elle en a profité aussi, en 2012, pour simplifier son dossier d'évaluation dans la perspective de la vague E (campagne d'évaluation 2013-2014), revoir certaines procédures, renforcer des liens institutionnels et développer son activité au niveau européen et international. Ce rapport présente les résultats de ces activités.

En 2012 l'AERES dut aussi, notamment dans le contexte des Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche, affronter une bourrasque de critiques, souvent injustifiées. Tout en veillant à assurer la continuité du service public de l'évaluation, l'AERES -les membres de son Conseil, l'équipe de direction, son personnel (délégués scientifiques et personnels administratifs), a ainsi consacré une part importante de ses efforts à étayer des argumentaires de réponses aux critiques, tout en tenant compte de celles qui faisaient l'unanimité, notamment quant à la simplification du dossier d'évaluation.

Je salue tout particulièrement les personnels de l'AERES qui ont su rester sereins durant cette année difficile et je remercie le Conseil de l'AERES pour ses avis et son soutien sans faille.

L'année 2013 : grosse vague ; puis le calme après la tempête ?

Au cœur d'une haute vague d'évaluation, la vague D et dans la préparation de la suivante, la vague E tout aussi haute, l'AERES continuera à porter en 2013, au niveau national, le service public de l'évaluation des structures de l'enseignement supérieur et de la recherche et les principes fondamentaux qui lui sont attachés : impartialité, transparence et égalité de traitement entre les entités évaluées.

L'AERES continuera aussi à défendre, dans le cadre des discussions sur le projet de Loi prochainement débattu au Parlement, les acquis et progrès importants réalisés depuis 5 ans par l'AERES, les preuves de son aptitude à évoluer et le maintien du nom de l'AERES, dont la suppression aurait des conséquences dommageables, en particulier au niveau européen et international.

Pr Didier HOUSSIN, Président de l'AERES

16 avril 2013



Politique d'évaluation : principales actions conduites en 2012

À l'issue de l'évaluation de l'AERES au niveau européen, conduisant à son inscription au registre européen des agences d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur, et afin de tenir compte des évolutions du dispositif français d'enseignement supérieur et de recherche, l'agence a révisé, en décembre 2011, les axes et objectifs stratégiques qu'elle s'était fixés pour 2010-2014. Ainsi, la stratégie actualisée de l'AERES s'est articulée à partir de 2012 autour de quatre axes :

- Garantir la qualité des évaluations et en affiner les méthodes ;
- Assurer l'adaptation des évaluations conduites par l'AERES aux évolutions du dispositif d'enseignement supérieur et de recherche et aux attentes des parties prenantes ;
- Renforcer le positionnement de l'AERES et développer les partenariats, afin de faire de l'agence un élément de cohérence du dispositif d'enseignement supérieur et de recherche, contribuant en particulier aux décloisonnements ;
- Développer le rôle de l'AERES au niveau européen et international.

L'année 2012 a vu la mise en œuvre de la stratégie actualisée, à travers l'évolution de la méthode d'évaluation et des outils liés, le renforcement du lien avec les parties prenantes et du positionnement de l'AERES à l'international, et un développement de la diffusion et de la communication de son expertise et de ses pratiques.

L'année 2012 a aussi été marquée par la préparation du projet de Loi sur l'enseignement supérieur et la recherche précédée par des Assises nationales de l'enseignement supérieur et de la recherche, assises au cours desquelles l'AERES a été fortement critiquée. Dans cette tourmente, l'AERES a porté les principes qui fondaient son action, une évaluation indépendante, transparente, impartiale, conduite par des pairs, veillant à l'égalité de traitement entre les entités évaluées et elle a montré les acquis d'une institution qui, faut-il le rappeler, est jeune de 6 ans.

L'ensemble de ces actions a été mené alors que l'AERES procédait à l'évaluation de trois organismes de recherche et aux évaluations de la vague C (campagne 2011-2012), correspondant aux académies de Strasbourg et de Nancy-Metz et aux Universités de Corse et d'Avignon soit, 12 établissements, 110 mentions de licence, 165 spécialités de licence professionnelle, 142 mentions de master (449 spécialités), 22 écoles doctorales, 22 écoles nationales supérieures d'architecture (ENSA) pour le Diplôme d'études en architecture (DEEA) conférant le grade de licence et le Diplôme d'Etat d'architecte (DEA) conférant le grade de master et 209 entités de recherche. Dans le même temps, elle lançait la vague D (campagne d'évaluation 2012-2013 ; établissements parisiens) et préparait la vague E (campagne d'évaluation 2013-2014).

I. Les principales évolutions du processus d'évaluation : simplification du dossier d'évaluation et poids accentué de l'autoévaluation des entités évaluées

Tirant parti d'un premier cycle complet d'évaluation, l'AERES a fait évoluer ses pratiques évaluatives, dans une optique de meilleure prise en compte des attentes des parties prenantes et dans un contexte évolué de l'enseignement supérieur et de la recherche. Deux axes d'orientation ont traversé ces évolutions, d'une part la simplification drastique des dossiers d'évaluation, pour chaque type d'évaluation et, d'autre part, une plus grande articulation entre l'autoévaluation des entités de recherche, des formations et des établissements et l'évaluation externe de l'AERES. La majeure partie de ces évolutions sera applicable pour la campagne d'évaluation 2013-2014, vague E, dont le lancement a été organisé dès décembre 2012.

Pour l'évaluation des formations (licences, licences professionnelles, masters et écoles doctorales), les dossiers revus comportent un seul document regroupant le volet autoévaluation et la présentation de la formation et des données brutes de suivi des étudiants. Par ailleurs, l'AERES a supprimé la note globale en ne gardant qu'une notation multicritères. Enfin depuis la vague C, pour donner plus de corps au concept d'évaluation intégrée, des "entretiens offre de formation" ont été mis en place. Des experts ayant participé à l'évaluation des formations sont membres des comités conduisant celle des établissements pour apprécier la politique de formation et ainsi faire le lien entre les deux.

Pour l'évaluation des unités de recherche, la simplification porte sur le volume du dossier (réduit des deux-tiers) et sur le nombre de tableaux à renseigner (qui passe de 26 à moins de 10). Cette simplification a aussi été l'occasion de clarifier le fait que l'AERES n'évalue pas les personnes : la fiche individuelle et le calcul du taux de produisant ont été abandonnés. Elle permet de préciser que l'évaluation d'une unité de recherche porte, compte tenu de ses missions, d'une part, sur les résultats et les activités passées et, d'autre part, sur la capacité stratégique et sur la dynamique scientifique de l'unité de recherche, au travers de ses réalisations antérieures et de ses perspectives scientifiques à moyen terme. Ces évolutions prennent appui sur le référentiel des critères d'évaluation de l'AERES pour les entités de recherche, adopté en mai 2012 par le Conseil de l'AERES et en usage dès la vague D.

Depuis 2008, l'AERES fondait ses évaluations sur quatre critères d'évaluation. Après un cycle complet d'évaluation et pour mieux prendre en compte la diversité des entités de recherche, de leurs missions et de leurs productions, l'AERES a étendu à six le nombre de ses critères (production et qualité scientifiques ; rayonnement et attractivité académiques ; interactions avec l'environnement social, économique et culturel ; organisation et vie de l'entité ; implication dans la formation par la recherche ; stratégie et perspectives scientifiques pour le prochain contrat). L'AERES, en procédant à cette modification, a intégré les propositions recueillies auprès des responsables d'entités de recherche évaluées et de leurs évaluateurs lors des retours d'expérience auxquels elle a procédé à l'issue des précédentes campagnes d'évaluation. Elle a également pris en considération les réflexions méthodologiques conduites par plusieurs groupes de travail, internes ou externes, et par d'autres agences européennes. Enfin, elle a tiré parti des recommandations du dernier rapport de l'Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques (OPECST).

Un autre champ a été particulièrement travaillé au cours de cette année, la meilleure prise en compte de l'évaluation pluri-inter- et transdisciplinarité. Ainsi un groupe de travail composé de délégués scientifiques et de personnalités qualifiées a conduit un travail sur la méthodologie d'évaluation et sur les critères adéquats pour apprécier équitablement ce type de recherche, dont les résultats sont applicables pour la vague D.

Par ailleurs, un groupe de travail, animé par un délégué scientifique, a été mis en place sur l'évaluation de la recherche hospitalière. La recherche clinique est faite à l'hôpital en dehors des unités labellisées en sciences de la vie et santé. L'évaluation de ces activités est aujourd'hui très indirecte, dans le cadre de l'évaluation du lien entre l'université et le CHU, et partielle, puisque depuis deux ans, l'AERES évalue les Centres d'investigation clinique. Le groupe de travail a élaboré un référentiel d'évaluation spécifique, présenté au Conseil de l'AERES en juillet 2012. Sur cette base et à titre expérimental, une évaluation de la recherche hospitalière sera conduite auprès de quatre CHU pilotes, au cours du premier semestre 2013.

Enfin, pour l'évaluation des entités de recherche de la vague C, la principale évolution a porté sur la suppression de la note globale, source d'insatisfactions de la communauté universitaire et scientifique, par l'effet de "tatouage" qu'elle induisait. Elle a été remplacée par une appréciation textuelle accompagnant une notation désormais uniquement multicritères.

Pour l'évaluation des établissements, le référentiel d'évaluation externe a fait l'objet d'une refonte profonde, après sollicitation des parties prenantes, notamment des représentants des présidents d'université, directeurs d'écoles et des ministères concernés. Désormais simplifié, ce nouveau référentiel, s'inscrit pleinement dans l'esprit des standards européens définis dans le cadre du processus de Bologne et tient compte des évolutions récentes du système français. Il est fondé au départ sur l'autoévaluation de l'établissement.

Les retours d'expérience réalisés auprès des établissements évalués et portant sur la réalisation des rapports d'autoévaluation, ont permis à l'AERES d'élaborer un document "Repères pour l'autoévaluation" dont l'ambition est de répondre aux attentes exprimées.

Enfin, une réflexion a été conduite pour intégrer dès la vague D dans le cadre de ces évaluations, la dimension des sites, en lien avec la politique de contractualisation.

II. Le développement de la démarche qualité de l'AERES : des outils au service de la conduite des évaluations

1 • La procédure de gestion des plaintes, déclaration d'intérêt et charte d'évaluation : une refonte du dispositif tenant trait à la déontologie de l'évaluation

Concomitamment à la révision de ses pratiques évaluatives, la mission déontologie et éthique de l'évaluation a procédé à un certain nombre de travaux dont les productions sont publiées sur le site internet de l'AERES.

En juin 2012, le président de l'AERES a nommé les nouveaux membres de la commission des plaintes et réclamations, créée en 2009, dans le prolongement du renouvellement des membres du conseil de l'agence en 2011 (pour moitié) et en 2012 (suite à trois départs). Cette commission est composée de 6 membres du conseil, dont l'un d'entre eux est désigné président par le conseil de l'AERES. A cet effet, une nouvelle version du "régime des plaintes et réclamations touchant à la qualité des évaluations" a été élaborée et, dans un souci de transparence, la commission s'est dotée d'un règlement intérieur et d'une procédure d'instruction. Depuis 2009, 67 plaintes ont été déposées, dont 3 seulement ont conduit à refaire de l'évaluation. Une évaluation a vu la notation révisée. De manière générale, le nombre de plaintes déposées relatives à la qualité des évaluations est très faible au regard du nombre d'évaluations effectuées, soit 0,7 % de l'ensemble des évaluations sur 4 ans et un peu moins de 2 % des évaluations des entités de recherche.

L'AERES a également mis en place, la déclaration d'intérêts, telle que prévue par le décret d'organisation et de fonctionnement de l'AERES, dans lequel il est spécifié à son article 15 que "les membres du conseil de l'agence, les membres du personnel de celle-ci et les experts déclarent les fonctions qu'ils occupent ou ont occupées pendant les cinq dernières années, les mandats et les intérêts qu'ils détiennent ou ont détenus au cours de la même période dans les établissements ou organismes qui ont vocation à faire l'objet d'évaluations conduites par l'Agence...". L'objectif est d'anticiper, bien en amont des évaluations, les risques de conflits d'intérêts qui pourraient exister, car les sources de contestation portent le plus souvent sur cette question dans la relation des entités évaluées avec les délégués scientifiques et les experts.

Enfin, l'AERES a revisité sa charte d'évaluation adoptée en décembre 2007 pour en préciser les contours en tirant partie des retours d'expériences. Le 13 décembre 2012, le Conseil de l'AERES a adopté la nouvelle version qui repose sur trois grands principes : une conduite performante de l'évaluation ; une évaluation impartiale et le respect des entités évaluées.

2 • La structuration du système d'information : révision de sa gouvernance et actions prioritaires

En décembre 2011, le président de l'AERES a sollicité, pour appuyer la mise en œuvre du plan stratégique révisé, une analyse du système d'information (SI) de l'AERES. Réalisée par un délégué scientifique spécialiste de ces problématiques, entre décembre 2011 et février 2012, cette étude a montré tout à la fois la richesse et la fragilité du système d'information : richesse, de par les informations récoltées et produites lors des évaluations ; fragilité de par l'existence de systèmes non unifiés et multiples, source de redondances et de multiples saisies. L'étude a débouché sur deux recommandations principales : d'une part, la mise en place d'une gouvernance du SI ; d'autre part, l'identification d'un plan d'actions à court et moyen terme.

La gouvernance du SI nécessitait d'engager une démarche d'élaboration d'un schéma directeur posant en appui du plan stratégique révisé 2010-2014, les orientations stratégiques du SI dans les 5 à 10 ans à venir, ainsi que le rôle et le positionnement du SI de l'AERES dans le SI national de l'enseignement supérieur et de la recherche. Pour construire ce schéma et en assurer le suivi, un comité de pilotage du SI a été mis en place.

Piloté par le président de l'AERES, il est composé des acteurs décisionnaires et spécialistes de ces questions (maîtres d'ouvrage stratégiques -métier, technologique, support-, secrétaire générale, directeurs de section, responsable de la communication et délégué scientifique ayant conduit l'étude).

Un comité d'utilisateurs a aussi été installé pour recueillir les besoins d'améliorations, au quotidien. Les premières actions engagées ont porté en priorité sur les experts et la valorisation des données.

L'AERES fait appel, pour chaque vague d'évaluation, à plus de 5 000 experts français et étrangers, qui sont enseignants-chercheurs, chercheurs, cadres de direction, étudiants, jeunes docteurs ou issus du monde professionnel. Après un premier cycle complet d'évaluations, il a paru nécessaire de revoir leur identification, la mise à leur disposition d'outils de gestion des évaluations améliorés ainsi que leur suivi administratif. En 2012, un groupe de travail a proposé des améliorations pour la vague E.

Le second axe de travail a concerné l'amélioration de la structuration des données collectées et produites ainsi que leur valorisation pour la préparation des évaluations, la facilitation, du processus d'évaluation intégrée et la production d'analyses thématiques ou transversales. Cela implique de travailler sur le stockage des informations et de se rapprocher des acteurs du SI de l'enseignement supérieur et de la recherche tels que le ministère, l'AMUE ou l'OST. Ce travail engagé, avec l'appui d'un statisticien recruté en octobre 2012, a déjà connu de premiers résultats à travers la simplification des dossiers d'évaluation menée pour la vague E, ainsi que lors de l'expérimentation conduite avec les régions pour la production de synthèses.

III. Un renforcement du lien avec les Régions, les représentants institutionnels de l'évaluation de la recherche et le développement des actions de dissémination sur l'évaluation

1 • Les travaux conduits avec les Régions

À l'automne 2011, l'AERES a mis en place un groupe de travail "Evaluation et territoires" avec pour objectifs de connaître l'utilisation des différents rapports de l'AERES par les Régions et d'identifier les évolutions à réaliser pour mieux répondre à leurs attentes. En effet, les Régions sont des partenaires de plus en plus importants dans le soutien à la recherche et à l'enseignement supérieur, et elles manifestent le besoin d'avoir une meilleure visibilité de l'offre de recherche et formation supérieure sur leur territoire, tout comme des outils d'aide à la décision. Des entretiens ont eu lieu avec six régions (Alsace, Auvergne, Bretagne, Ile de France, Midi-Pyrénées et Provence-Alpes-Côte d'Azur).

Courant 2012, le groupe a formulé ses recommandations dans un rapport d'étape présenté aux représentants des Régions, le 24 mai 2012. Il est alors apparu une demande partagée des Régions de disposer de synthèses régionales des évaluations et d'analyses plus spécifiques sur des thématiques particulières. En réponse à ce besoin, l'AERES a mis en place fin septembre 2012 une cellule de six délégués scientifiques avec pour mission de proposer une méthodologie et de l'appliquer à deux régions pilotes de la vague B (campagne d'évaluation 2010-2011) : la Bretagne et le Centre. Ces synthèses régionales donnent une vue plus large que les rapports détaillés des établissements, des formations ou des unités de recherche, concernant les sites, les disciplines ou la Région dans son ensemble.

Les deux Régions concernées ont, à l'étude de ces synthèses, exprimé leur satisfaction. Ces synthèses contribuent à la réflexion interne menant à l'élaboration de leur plan stratégique. Elles ont été portées à la connaissance des établissements d'enseignement supérieur et de recherche, ainsi que des directions du ministère de l'enseignement et de la recherche.

L'AERES a donc décidé d'étendre cette expérimentation aux autres régions concernées par la vague C (établissements d'Alsace, de Lorraine, d'Avignon et de Corse). Le deuxième semestre de l'année 2013 sera l'occasion, avec les Régions, d'examiner les conditions du déploiement de cette démarche au regard d'une évolution du contexte national, fortement orientée sur une dimension de site.

2 • La mise en place du groupe "Mikado"

Par ailleurs, l'AERES a souhaité mieux organiser les relations institutionnelles et développer la concertation entre les parties prenantes de l'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche. A cet effet, un espace de concertation institutionnelle dénommé "Mikado" a été mis en place, permettant ainsi d'aborder des sujets récurrents, parmi lesquels : l'articulation entre l'évaluation des structures de recherche et de formation, faite par l'AERES, et l'évaluation individuelle, assurée par les instances nationales ; la définition des modalités de participation des représentants ITA/BIATSS aux activités d'évaluation de la recherche ; les évolutions de la contractualisation et leur impact sur l'évaluation, par exemple en termes de calendrier et de rythme. Outre les responsables de l'AERES et des membres de son conseil, différents acteurs concernés directement par les procédures d'évaluation des unités de recherche ont été invités à participer à ces travaux : les trois conférences des présidents des universités (CPU), des grandes écoles (CGE) et des écoles françaises d'ingénieurs (CDEFI) ; les responsables des organismes de recherche (CNRS, CEA, Inserm, INRA, INRIA...) ; les représentants du CoNRS, de la CP-CNU et de la

CSM-CNU ; ainsi que les représentants du groupe EREFIN rassemblant des organismes de recherche particulièrement intéressés par l'évaluation de la recherche finalisée. Axées fortement sur l'évaluation des unités de recherche, les premières réunions ont porté sur : la simplification du dossier d'évaluation et l'articulation entre évaluation ex post et évaluation ex ante ; l'articulation entre évaluation individuelle et évaluation des structures ; ou encore la publicité des rapports. Lien essentiel avec les parties prenantes et facteur de cohérence de l'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche, cet espace de concertation a vocation à s'étendre à d'autres champs que celui des entités de recherche.

3 • Des actions de diffusion d'expériences et de réflexion sur l'évaluation en France et à l'international

Pour contribuer à la réflexion sur l'évaluation, faire part de l'expertise de l'AERES en France et à l'étranger, l'AERES a organisé des colloques ou séminaires tant externes qu'internes.

Ainsi, les 23 et 24 avril 2012, l'AERES a organisé, dans ses locaux, la deuxième édition du forum des membres de l'ENQA, réseau européen d'agences d'évaluation appliquant les standards de qualité de l'enseignement supérieur exigés dans le cadre du processus de Bologne. Les thématiques ont porté sur l'impact de l'assurance qualité et sur l'indépendance des agences d'évaluation dans l'enseignement supérieur européen. L'AERES, par son président, est intervenue sur l'importance de garantir l'indépendance des experts à travers les procédures internes des agences d'évaluation. Ce colloque a rassemblé plus de 75 participants membres de l'ENQA, représentants 33 pays sur 47 engagés dans le processus de Bologne.

L'AERES a aussi organisé, les 14 et 15 mars 2012, dans le cadre des Rencontres Universités Entreprises (RUE 2012), un colloque, sur le thème de "L'évaluation au service des formations : témoignages et partage de bonnes pratiques". Ce colloque a été articulé autour de quatre thématiques : l'assurance qualité dans les formations et les politiques d'établissement, le suivi des cohortes d'étudiants et des diplômés, l'approche par compétences et les liens formations entreprises. Il a réuni près de 200 participants (équipes présidentielles, responsables et partenaires de formations, étudiants).

En interne, des séminaires ont été mis en place pour constituer au sein de l'Agence un lieu de formation et d'information sur l'évaluation de la recherche à destination notamment, des délégués scientifiques. Animés par deux chercheurs, l'un de l'EHESS et l'autre de l'INRA, l'objectif est, à partir de la littérature sur ces questions d'alimenter la réflexion des évaluateurs et de l'Agence sur ses propres pratiques et de préparer des évolutions.

IV. Les perspectives concernant l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur portée par l'AERES ; sa participation au débat des Assises préalables à un projet de loi

En juillet 2012, un séminaire de direction a été réalisé pour créer un moment de réflexion collective et d'échange à l'issue d'un cycle complet d'évaluation, dans le contexte d'une équipe de direction renouvelée, de contraintes sur le budget de l'Etat et du lancement du processus des Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche. À l'issue de ce séminaire, les axes de travail pour le second semestre de l'année portaient sur la simplification de la démarche d'évaluation, le renforcement de la confiance avec les partenaires, l'équilibre entre impartialité et transparence des actions, et le renforcement du processus d'évaluation intégrée.

Invitée comme d'autres acteurs de l'enseignement supérieur et de la recherche, l'AERES a été auditionnée par le comité de pilotage des Assises, le 30 août 2012, une contribution ayant été adressée préalablement au comité.

En octobre 2012, une contribution complémentaire a été réalisée visant à apporter des réponses à des interrogations ou à des affirmations lues ou entendues durant les travaux préparatoires des Assises, concernant l'AERES, ses origines, sa nature juridique, ses missions et son activité. En novembre 2012, une contribution aux Assises nationales "Eléments et propositions pour un débat" a également été produite en amont des Assises nationales.

Les membres du conseil de l'AERES ont tenu à prendre position dans le débat à travers une contribution d'octobre 2012 sur "l'évaluation, vecteur et signal de la qualité de la recherche et de l'enseignement supérieur".

Face à des demandes de suppression de l'AERES, les contributions et prises de parole de l'AERES et des membres du Conseil, ont souligné les acquis, depuis 5 ans, de l'Agence, "...la progression de l'évaluation en matière de transparence, d'indépendance et d'égalité de traitement. L'AERES a donné de la cohérence à l'évaluation, liant formations, unités de recherche et établissements ("évaluation intégrée"). En évaluant, selon les mêmes critères, toutes les équipes de recherche, elle a notamment renouvelé l'évaluation des équipes d'accueil universitaires et fait ressortir le potentiel de beaucoup d'entre elles. Ces acquis ont contribué à promouvoir la qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche dans une approche unitaire et globale".

Dans la perspective d'un deuxième cycle d'évaluation, ces contributions ont réaffirmé des principes forts d'évaluation :

- Apporter en priorité un service aux entités évaluées et à la société ;
- Donner toute sa place à l'autonomie des entités évaluées ;
- Assurer l'égalité de traitement des entités évaluées, et organiser l'évaluation par des pairs travaillant de manière collégiale ;
- Intégrer l'évaluation de la recherche, des formations et des établissements dans une approche globale ;
- Produire et diffuser les résultats des évaluations en toute indépendance.

L'AERES a également attiré l'attention sur la dimension européenne et internationale et les risques liés à une suppression de l'Agence, l'AERES étant aujourd'hui la seule agence française (exceptée la CTI sur un champ spécifique) inscrite au registre européen des agences d'assurance qualité.

Les Assises, conclues fin d'année 2012, ont posé des principes d'évaluation proches de ceux portés par l'AERES, sans pour autant prendre position sur l'avenir de l'AERES, avenir qui sera abordé à travers une nouvelle Loi pour l'enseignement supérieur et la recherche prévue en 2013.

En 2013, l'AERES conduira le lancement de l'évaluation de la vague E et la préparation de la vague A (2014-2015) pour laquelle le dispositif devra être prêt en décembre 2013. Dans cette optique, en liaison avec les parties prenantes de l'évaluation, à travers le groupe Mikado qu'elle a mis en place, mais aussi avec les ministères concernés, les conférences des présidents et directeurs d'écoles, les perspectives d'évolution pour la vague A s'articulent autour des points suivants :

- Une révision de la méthode d'évaluation des formations pour une évaluation à un grain moins fin et en cohérence avec l'accréditation des formations ;
- Une réflexion sur l'évaluation au regard de la politique de sites, tant pour les entités de recherche que pour les établissements ;
- La préparation de l'évaluation de la recherche hospitalière, si cette hypothèse de travail venait à se confirmer ;
- La préparation du retour d'expérience sur l'expérimentation conduite en vague E d'une méthodologie d'évaluation indirecte de quelques entités de recherche.

Au cours de l'année 2013, l'AERES continuera à porter, dans le cadre du débat parlementaire sur le projet de Loi relatif à l'enseignement supérieur et à la recherche, les principes d'évaluation qu'elle a défendus au cours des Assises, et à mettre en avant les acquis de l'AERES en particulier sur la scène européenne et internationale.

Étapes clefs, pour l'AERES, des Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche préalables à un projet de Loi :

- 30 août 2012 : audition par le Comité de pilotage des Assises et publication de la première contribution aux Assises ;
- 16 octobre 2012 : contribution complémentaire "FAQ sur l'évaluation" ;
- 25 octobre 2012 : contribution du Conseil de l'AERES ;
- 6 novembre 2012 : publication de la contribution "éléments et propositions pour un débat" ;
- 21 novembre 2012 : audition par l'office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques (OPECST) ;
- 26 et 27 novembre 2012 : participation aux Assises nationales ;
- 4 décembre 2012 : audition publique par l'OPECST ;
- 24 décembre 2012 : lettre de la Ministre adressée au président de l'AERES.



Données saillantes

Campagne d'évaluation 2011-2012

I. Campagne d'évaluation 2011-2012 de l'offre de formation (rapport de synthèse)

Cinq établissements ont été évalués concernant leur offre de formation en licence, licence professionnelle, master et école doctorale (Tableau 1).

Tableau 1 : Liste des établissements dont les formations ont été évaluées

Établissement	L	LP	M	ED
UNIVERSITÉ D'AVIGNON ET DES PAYS DE VAUCLUSE (UAPV)	15	9	9	2
UNIVERSITÉ DE CORSE PASQUALE PAOLI (UCPP)	15	12	8	1
UNIVERSITÉ DE LORRAINE (UdL)	34	85	49	8
UNIVERSITÉ DE HAUTE-ALSACE (MULHOUSE-COLMAR) (UHA)	15	27	18	1
UNIVERSITÉ DE STRASBOURG (UdS)	31	32	58	10
TOTAL	110	165	142	22

Vingt-deux écoles nationales supérieures d'architecture (ENSA) ont également été évaluées concernant le Diplôme d'études en architecture (DEEA) conférant le grade de licence et le Diplôme d'Etat d'architecte (DEA) conférant le grade de master. Cette évaluation a concerné les ENSA de Bretagne, Montpellier, Marseille, Nancy, Nantes, Strasbourg, Bordeaux, Clermont-Ferrand, Grenoble, Lille, Lyon, Normandie, Saint-Etienne, Toulouse, Paris-Belleville, Paris-La Villette, Paris-Malaquais, Paris-Val-de-Seine, Marne-la-Vallée, Versailles, ainsi que l'Ecole spéciale d'architecture (ESA) de Paris et l'Institut national des sciences appliquées (INSA) de Strasbourg.

L'AERES a aussi été saisie d'une "demande d'évaluation de la formation conduisant au diplôme d'Etat d'infirmier anesthésiste, en vue de la délivrance du grade de master", demande pour laquelle une évaluation a donc été menée.

En 2012, dans le cadre des recommandations formulées par l'ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*) et de la mise en œuvre du principe d'évaluation intégrée, des entretiens ciblés, qualifiés d'"Entretiens Offre de Formation" (EOF), pilotés par des experts choisis à cette fin, ont été introduits à l'occasion de la visite sur site de l'établissement. L'objectif de ces entretiens est de compléter, par une visite sur site, l'évaluation des formations et plus particulièrement la cohérence des offres de formations proposées par l'établissement. Ils comprennent des entretiens avec des responsables de mention(s) ou de spécialité(s), un entretien relatif aux dispositifs globaux mis en place par l'université en appui aux formations, un entretien avec le vice-président du Conseil des études et de la vie universitaire (CEVU) et des représentants du CEVU.

Pour chaque établissement, deux experts EOF sont sollicités, un expert "licence" et un expert "master", qui représentent la section des formations et diplômes lors de la visite de l'établissement organisée par la section des établissements. Ces deux experts participent aux réunions organisées par la section des établissements ainsi qu'aux trois jours de la visite sur site.

Ces entretiens participent à la production des rapports sur l'offre globale de formation des établissements, en licence, licence professionnelle et master.

1 • L'offre de formation en licence

Les licences des établissements de la vague C étaient les premières à être évaluées par l'AERES après la publication de l'arrêté d'août 2011. Les dispositions de cet arrêté ont été présentées aux experts lors des réunions de présentation (automne 2011), mais compte tenu du très court délai (2 mois) entre la publication et le dépôt des dossiers, la conformité des dossiers avec le nouvel arrêté n'était pas obligatoirement attendue.

La procédure d'évaluation a légèrement évolué pour cette vague : chaque comité licence a été co-organisé par deux délégués scientifiques (DS), pour un meilleur suivi du processus. Ce fut également la première fois qu'était proposé aux présidents des comités licence de participer aux "Entretiens Offre de Formation" (EOF). Quatre des cinq présidents des comités licences et un expert du cinquième comité ont pu participer aux visites sur site. Ces visites ont généralement confirmé les appréciations des comités d'évaluation des formations. Le bilan de ces rencontres a été largement positif, et sera formalisé plus précisément après retour d'expérience.

Concernant l'assurance qualité du processus licence, la formation des experts concernant la rédaction des rapports a été renforcée, ce qui s'est traduit par des documents de bonne voire de très bonne qualité. Les présidents des comités ont parfaitement endossé leur rôle (conduite des réunions, lecture des rapports préliminaires, discussions avec les experts concernant les notes, rapports présidents, etc.). Le choix des présidents a été dirigé par leur expérience comme ancien expert ou président. La relation DS-président a été renforcée par au moins une rencontre avant chaque réunion.

Quelques chiffres

Les cinq établissements proposaient un total de 110 mentions de licences (Tableau 2). L'organisation des cinq comités (un par établissement) a nécessité le recrutement de 61 experts (31 hommes, 30 femmes) dont 5 présidents ; 69 % des experts n'avaient jamais participé à un comité ; le nombre de mentions attribuées à chaque expert (3-4) était inférieur à l'année précédente, ce qui s'est révélé positif. Chaque comité réunissait en moyenne 14 experts (10-20) ; neuf délégués scientifiques ont participé, et le support administratif était assuré par deux personnes (une responsable administrative et une assistante).

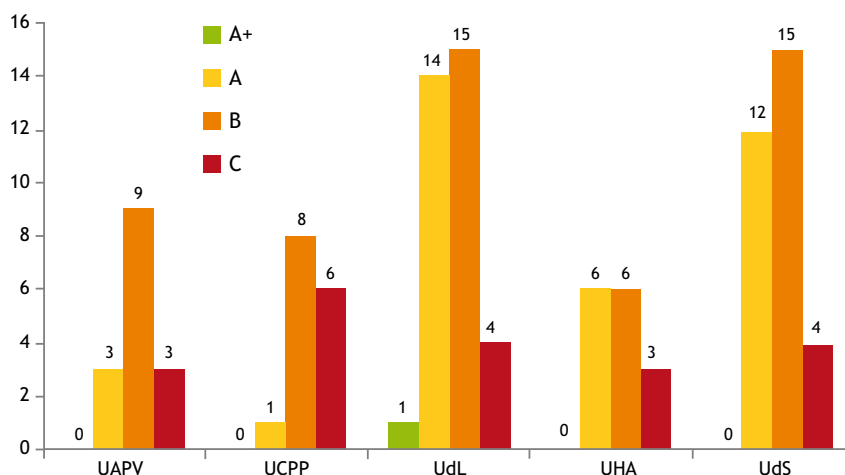
Domaines d'interventions :

- Arts, lettres, langues (ALL) : 13 experts ;
- Droit, économie, gestion (DEG) : 12 experts ;
- Sciences humaines et sociales (SHS) : 17 experts ;
- Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) : 2 experts ;
- Sciences, technologies, santé (STS) : 17 experts.

Tableau 2 : Nombre de mentions de licence par établissement et par domaine

Établissement	Domaines					TOTAL
	ALL	DEG	SHS	STAPS	STS	
UAPV	3	4	3	1	4	15
UCPP	4	4	4	1	2	15
UdL	8	6	10	1	9	34
UHA	3	4	2	0	6	15
UdS	7	5	10	1	8	31
TOTAL	25	23	29	4	29	110

Figure 1 : Répartition des notes des mentions de licence par établissement



Analyse globale des résultats

La répartition des notes de mentions de licence par établissement est présentée dans la figure 1. Le résultat global de la notation a été : 0,91 % de A+, 32,73 % de A, 48,18 % de B et 18,18 % de C.

Les notes A et B sont, comme pour les vagues précédentes, largement majoritaires, illustrant le fait que la plupart des mentions ont été évaluées comme très ou assez satisfaisantes. La vague se distingue cependant des vagues précédentes par le petit nombre des notes “A+”. En effet, une précision a été apportée au sens de la note “A+”, qui doit désormais correspondre à une formation pleinement satisfaisante, mais présentant un caractère supplémentaire en termes d’excellence, d’originalité ou de dynamisme ; ce caractère devait pouvoir être clairement identifié, discuté en comité, et présenté dans le rapport. Dans l’ensemble, les experts n’ont pas souhaité attribuer la note “A+”, sauf pour la mention de Philosophie proposée par l’Université de Lorraine.

Les notes C attribuées par les différents comités reflètent le plus souvent des dossiers trop lacunaires pour permettre une évaluation complète ; dans quelques cas, cela concernait des projets non suffisamment aboutis et/ou considérés comme non “viables”.

Les cinq établissements concernés avaient déjà été évalués lors du précédent contrat. On note dans la majorité des établissements des évolutions positives notables : construction progressive des cursus de formation, généralisation des dispositifs d’aide à la réussite et appropriation des outils de pilotage par les équipes pédagogiques. Un problème particulier est à relever : il s’agit des délocalisations aussi bien locales qu’internationales, pour lesquelles les dossiers fournissent très peu d’informations sur leur fonctionnement et sur les modalités de (co-) diplomation.

Il a été remarqué par la plupart des comités une volonté marquée des établissements de cadrer la forme des dossiers (tout spécialement l’Université de Strasbourg et l’Université de Lorraine) ; ceci a généralement permis aux experts de mieux trouver et comprendre l’information fournie, mais s’est parfois traduit par un manque de souplesse pour les porteurs de projet. Malgré ce cadrage, la qualité du contenu des dossiers fournis est restée variable. Ainsi, les experts ont parfois regretté que certains dossiers restent incomplets (notamment en ce qui concerne les indicateurs) et/ou manquent particulièrement d’analyse. L’autoévaluation préalable de l’établissement est souvent bien faite et réaliste (exemple l’Université de Lorraine), mais son impact sur la qualité des dossiers déposés reste souvent difficile à percevoir. Les fiches RNCP et, dans une moindre mesure, les annexes descriptives au diplôme (ADD) ont été fournies, mais elles ont souvent été sommairement ou mal renseignées.

Projet pédagogique

Les projets pédagogiques sont généralement bien construits (notamment à l’Université de Strasbourg), avec une progressivité des parcours qui est une règle générale ; ils ont été davantage pensés et modifiés en fonction des retours (autoévaluation, évaluations par les étudiants, de l’AERES, etc.). Les unités d’enseignement (UE) d’ouverture et de culture générale font l’objet d’attention dans la construction des projets pédagogiques. Les mutualisations et portails se généralisent et, quand ils existent, ils sont généralement bien construits. On trouve dans la plupart des mentions un bon équilibre des enseignements. Les compétences additionnelles sont développées dans une grande majorité de mentions, et sont même parfois une priorité de l’établissement (Université de Haute-Alsace). Le contrôle des connaissances et compétences des étudiants est la plupart du temps classique et pertinent.

Concernant les compétences préprofessionnelles, on note la présence presque généralisée de stages et d’enseignements spécifiques dédiés à l’élaboration du projet de l’étudiant, même si les stages ne sont pas toujours de durée significative et font rarement l’objet d’une évaluation adaptée. Les compétences transversales font l’objet d’une bonne compréhension et d’une meilleure visibilité que par le passé, mais elles ne font que très rarement l’objet d’évaluation ou de prise en compte dans le cursus. L’évaluation des enseignements par les étudiants se développe, même si elle consiste encore la plupart du temps en un dispositif de l’établissement dont les porteurs de projet ne semblent pas se saisir réellement.

Dans les universités des régions frontalières (Université de Strasbourg, Université de Lorraine et Université de Haute-Alsace), plusieurs mentions révèlent une très bonne ouverture vers les pays voisins. De manière remarquable, cela concerne parfois des formations pour lesquelles l’ouverture internationale n’est pas classiquement rencontrée (par ex. : mention Philosophie, Université de Lorraine).

De manière quasi généralisée, les mentions de licences mettent en œuvre des dispositifs d'aide à la réussite variés et nombreux (information en cours de cursus, mise à niveau, méthodologie du travail universitaire, etc.), tout spécialement à l'Université de Strasbourg. Le tutorat est généralement prévu dans les maquettes, même s'il est assez peu mis en avant, probablement en raison de son manque d'efficacité concrète. Les réorientations et passerelles vers d'autres mentions sont possibles, mais semblent peu utilisées et très rarement analysées. Des efforts sont faits pour inciter les étudiants à bénéficier d'une mobilité internationale, même si le manque de moyens pécuniaires des étudiants freine souvent ces mobilités.

Il y a très peu d'informations sur l'adaptation des enseignements à des étudiants ayant des contraintes particulières, et notamment les étudiants salariés.

Insertion professionnelle et poursuite des études choisies

Le souci d'insertion professionnelle est constant. Toutefois, cela passe presque systématiquement par des poursuites d'études, qui concernent dans de nombreuses mentions la plupart des diplômés. L'ouverture vers les masters, les poursuites d'études des diplômés de licences et leur réussite en master sont donc des points forts de pratiquement toutes les mentions. Dans certains cas les débouchés proposés (avec ou sans poursuites d'études) sont peu réalistes et non réfléchis. Les experts regrettent que les dossiers ne fournissent pratiquement jamais d'informations sur l'insertion professionnelle (indicateurs, qualité de l'insertion, analyse, etc.) des étudiants diplômés, et sur le devenir des sortants non diplômés. Cela reflète probablement le fait que les données recueillies par les "observatoires de la vie des étudiants" (OVE) ou équivalents ne sont pas toujours exploitées par les porteurs de projets.

L'intervention de professionnels extérieurs se systématise et fait visiblement l'objet de plus en plus de réflexion, mais les dossiers sont peu précis sur la manière dont ils participent à l'équipe pédagogique et/ou au conseil de perfectionnement.

Pilotage

L'équipe pédagogique est quasiment toujours bien structurée et son fonctionnement est clair (même si le processus de fusion des universités de Lorraine a pu induire quelques difficultés de pilotage). Il n'existe pas encore de manière systématique de conseil de perfectionnement (ou équivalent) dans les mentions.

Certains établissements ont mis en place une véritable procédure d'autoévaluation (Université de Lorraine). C'est cependant loin d'être généralisé et, quand une telle procédure existe, elle n'impacte pas toujours la formation.

Les évaluations des enseignements par les étudiants sont prises en compte de plus en plus souvent. Dans environ la moitié des dossiers, les recommandations faites par le comité AERES lors de la précédente évaluation étaient mentionnées.

Il est regrettable que les données chiffrées ne fassent presque jamais l'objet d'analyses. En particulier, très peu d'informations sont fournies sur le suivi et le devenir de la population étudiante, ce qui pose la question de la réappropriation des résultats des enquêtes d'évaluation par les équipes pédagogiques. On ne détecte pas ou peu d'impact des informations collectées (évaluations, statistiques, insertion, etc.) sur le pilotage.

2 • L'offre de formation en licence professionnelle

Pour la campagne d'évaluation 2010-2011, les licences professionnelles en demande de renouvellement et ouvertes avant 2009 ont été évaluées pour la première fois par l'AERES. Les procédures employées dans le cadre de cette campagne d'évaluation ont évolué par rapport à la précédente campagne, suite à l'intégration des "Entretiens Offre de Formation" (EOF). Chaque dossier a été évalué par deux experts, un issu de l'université et l'autre du monde professionnel, tous deux ayant suivi une formation en début de campagne. Les deux expertises ont donné lieu à un rapport, rédigé par un délégué scientifique. Les rapports de spécialité ont été soumis à l'examen d'un comité d'évaluation réunissant 11 membres, et composé paritairment d'universitaires et de représentants du monde professionnel. Ce comité a aussi étudié un pré-rapport sur l'offre de formation en licence professionnelle de chaque université, rédigé par deux de ses membres à partir des rapports d'évaluation des licences professionnelles et des documents généraux fournis par l'université concernée. Les pré-rapports ont éventuellement été complétés avec des informations issues des EOF. Tous les rapports ont été adressés aux établissements pour observations, avant publication. Cette organisation a été retenue pour assurer la cohérence et l'homogénéité de l'évaluation face à l'extrême diversité et à la très forte spécialisation des licences professionnelles.

Quelques chiffres

Les licences professionnelles sont organisées en “spécialités” regroupées en huit secteurs professionnels, subdivisées en 46 dénominations nationales.

Cinq établissements ont été évalués sur leurs offres de formations en licences professionnelles : Université de Corse Pasquale Paoli, Université d’Avignon et des Pays de Vaucluse, Université de Strasbourg, Université de Haute-Alsace, Université de Lorraine. Le nombre de spécialités de licences professionnelles évaluées s’élève à 165 dont 141 ont été notées (Tableau 3), les formations ouvertes à la rentrée 2009 ont été évaluées mais non notées faute d’un recul suffisant sur leurs résultats. La répartition par secteur professionnel est la suivante :

- SP1 - Agriculture, pêche, forêt et espaces verts : 6 ;
- SP2 - Production et transformations : 39 ;
- SP3 - Génie civil, construction, bois : 4 ;
- SP4 - Mécanique, électricité, électronique : 14 ;
- SP5 - Echange et gestion : 50 ;
- SP6 - Communication et information : 22 ;
- SP7 - Services aux personnes : 13 ;
- SP8 - Services aux collectivités : 17.

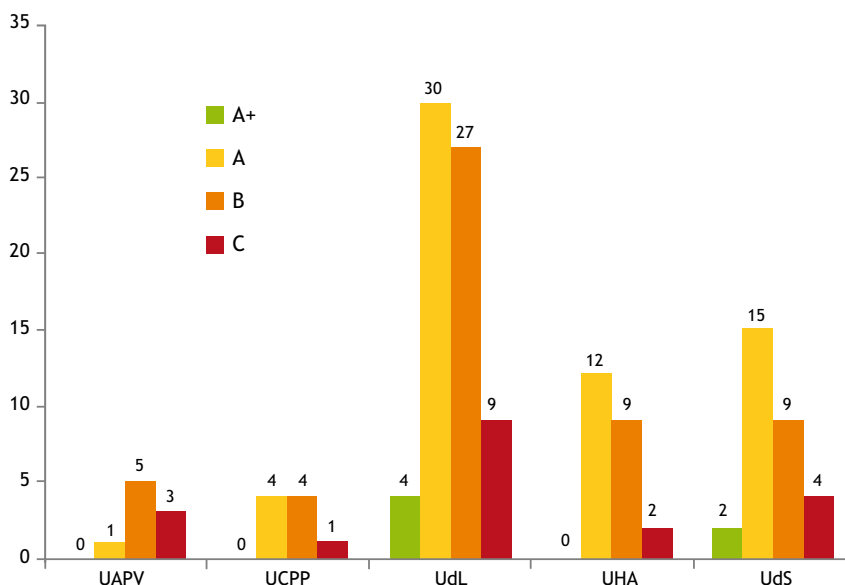
Ces évaluations ont mobilisé 103 experts (dont 27 % de femmes). Le comité de validation a réuni 11 experts (dont 18 % de femmes). Le processus a mobilisé quatre délégués scientifiques ainsi qu’une responsable administrative.

Analyse globale des résultats

Tableau 3 : Nombre de spécialités de licence professionnelle par établissement et par domaine professionnel

Établissement	Domaines professionnels								TOTAL
	SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP7	SP8	
UAPV	0	1	0	0	3	0	3	2	9
UCPP	0	2	0	1	2	2	2	3	12
UdL	5	24	2	11	26	6	3	8	85
UHA	0	6	0	0	11	7	2	1	27
UdS	1	6	2	2	8	7	3	3	32
TOTAL	6	39	4	14	50	22	13	17	165

Figure 2 : Répartition des notes des spécialités de licence professionnelle par établissement



La répartition des notes des spécialités de licence par établissement est présentée en figure 2. Le résultat global de la notation a été : 4,3 % de A+, 44 % de A, 38,3 % de B et 13,4 % de C.

Deux secteurs professionnels (SP2 et SP5) sont fortement représentés dans cette vague d'évaluation, en particulier en Lorraine et en Alsace, ce qui s'explique par :

- un tissu économique fortement industrialisé ;
- la présence de nombreuses industries de toutes tailles liées à la production et à la transformation de produits ;
- la situation géographique de ces régions proches des frontières et propices aux échanges commerciaux.

Un peu moins de la moitié des diplômes évalués répond de manière très satisfaisante aux critères d'évaluation retenus (48,3% de A et A+ contre 51,5% pour la vague précédente). Le dossier type ayant été profondément remanié et complété, une amélioration des informations a été perceptible pour certains items (par exemple, pour le recrutement) ; pour d'autres, comme le suivi des diplômés, la disparité des informations reste forte. Quelques spécialités présentent de graves faiblesses très souvent liées à une mauvaise insertion professionnelle ou à des poursuites d'études importantes, mais souvent la note C est consécutive à une mauvaise qualité informative du dossier et non à des défauts majeurs inhérents à la formation elle-même.

Projet pédagogique

À de rares exceptions près, les projets pédagogiques satisfont aux impératifs de professionnalisation : contenus en adéquation avec les objectifs d'insertion professionnelle, politique de stage et projets tuteurés. Une bonne adaptation à l'alternance et à la formation continue est à noter pour l'ensemble des établissements. Cette campagne fait apparaître un développement de la dimension transfrontalière avec la mise en place de co-diplômes (à l'image de l'Université de Haute-Alsace qui propose une double diplomation pour la LP Etudes et projets d'organisation et triple diplomation pour la LP Chef de projet touristique) ou la mise en place de partenariats avec les pays limitrophes (comme l'Université de Lorraine qui propose des partenariats luxembourgeois forts). Le positionnement de l'ensemble des spécialités est souvent justifié dans l'offre de formation des universités mais aussi dans le contexte socio-économique. Des formations concurrentes peuvent apparaître dans certaines régions mais les établissements réfléchissent à une offre plus cohérente et moins concurrentielle.

Implication des milieux professionnels

De manière générale, la synergie avec le tissu professionnel régional, voire national, est forte. Les partenariats avec les entreprises sont réels et l'implication des professionnels dans la formation est importante que ce soit au travers des enseignements mais aussi dans leur participation aux jurys, aux recrutements, au fonctionnement, au pilotage, au conseil de perfectionnement, etc. Un manque de formalisation des partenariats avec le monde économique, qu'il s'agisse des entreprises ou des organisations professionnelles est regrettable car elle permettrait d'assurer la pérennité des formations et de renforcer une vision prospective en termes d'emploi et de métiers.

Insertion professionnelle

L'insertion professionnelle des diplômés est satisfaisante pour la grande majorité des spécialités. Les difficiles relations (voire l'absence de relations) entre les responsables de spécialité et la direction des établissements ont conduit parfois à des incohérences pour les indicateurs et le tableau final annexé au dossier a été trop souvent mal rempli voire non rempli alors que les données étaient bien présentes dans le dossier. Les enquêtes internes menées par les porteurs de projet sont souvent de meilleure qualité que les enquêtes nationales et renseignent de manière satisfaisante sur l'insertion professionnelle immédiate. Par ailleurs, les données qualitatives montrent de manière globale une réelle adéquation entre les emplois occupés et la formation. Les effets de la crise économique générale sont nettement perceptibles en ce qui concerne les dernières promotions : pour un tiers des spécialités évaluées, une augmentation des poursuites d'études a été constatée ces dernières années, que ce soit par secteur professionnel, par établissement ou pour l'ensemble de la vague.

Le pilotage des formations au niveau des équipes pédagogiques est globalement satisfaisant avec un fort investissement des responsables et des équipes. Par rapport à la campagne précédente, les conseils de perfectionnement sont mis en place dans presque toutes les spécialités et les comptes-rendus attestent de leur mission prospective. Par ailleurs, cette campagne d'évaluation fait apparaître un net progrès dans la démarche d'autoévaluation : les fiches correspondantes sont souvent pertinentes mettant en avant les faiblesses et atouts des formations mais les modalités de mise en œuvre de l'autoévaluation dans les établissements ne sont pas toujours précisées.

Quant au pilotage de l'offre de formation licence professionnelle par l'établissement, et en particulier son intégration dans l'offre globale, il est généralement déficient, voire absent, au mieux il n'est assuré qu'au niveau des composantes (en particulier les instituts universitaires de technologie). De ce fait, la licence professionnelle, sauf rares exceptions, n'est pas envisagée comme une sortie professionnalisante de la licence du domaine concerné ; ce qui se manifeste par le faible nombre d'étudiants provenant de licences générales (y compris dans les domaines et établissements où cette connexion est aisée).

De manière assez générale, l'ancrage universitaire de ces formations est souvent insuffisant. La composition des équipes pédagogiques n'est pas équilibrée, avec une faible proportion d'enseignants-chercheurs, mettant en évidence l'absence de liens avec les autres formations, en particulier avec les filières générales.

3 • L'offre de formation en master

En 2012, le processus d'évaluation des masters a peu évolué par rapport à l'année précédente, en dehors de l'introduction des "Entretiens Offre de Formation" (EOF). Pour un site, l'évaluation est réalisée par des experts au sein de comités par grands domaines disciplinaires (avec une moyenne de 13 experts par comité). Par comité, deux réunions (une de présentation et de formation des experts et une de restitution des expertises) sont organisées sous la responsabilité d'un président, assisté de deux délégués scientifiques et d'une responsable administrative. Chaque mention est expertisée par deux experts dont l'un rédige le rapport d'évaluation. Chaque président de comité prépare une synthèse de site pour le domaine concerné. Les documents sont présentés et discutés lors de la réunion de restitution pour aboutir à une évaluation collégiale. Un pré-rapport global de site, décliné par établissement, regroupe les rapports des différents comités disciplinaires, et ce rapport est finalisé après les EOF.

Quelques chiffres

Cinq établissements ont été évalués sur leurs offres de formations en master.

Le nombre de mentions de master évaluées s'élève à 142. La répartition par grands domaines est la suivante (Tableau 4) :

- Sciences humaines et sociales 1 et 2 : économie, finance management (SHS1) ; droit, science politique, sociologie, anthropologie, ethnologie, démographie, information et communication (SHS2) : 56 ;
- Sciences humaines et sociales 3 à 6 : études environnementales, géographie physique, géographie sociale, géographie urbaine et régionale, aménagement du territoire (SHS3) ; sciences cognitives, sciences du langage, psychologie, sciences de l'éducation, STAPS (SHS4) ; langues, littérature, arts, philosophie, religion, histoire des idées (SHS5) ; préhistoire, archéologie, histoire, histoire de l'art (SHS6) : 42 ;
- Sciences de la vie et de l'environnement (SVE) : 12 ;
- Sciences et technologies (ST) : 32.

Les mentions de master regroupant des spécialités, chaque spécialité a fait l'objet d'une évaluation. Le nombre de spécialités de master évaluées s'élève à 449. La répartition par grands domaines est la suivante :

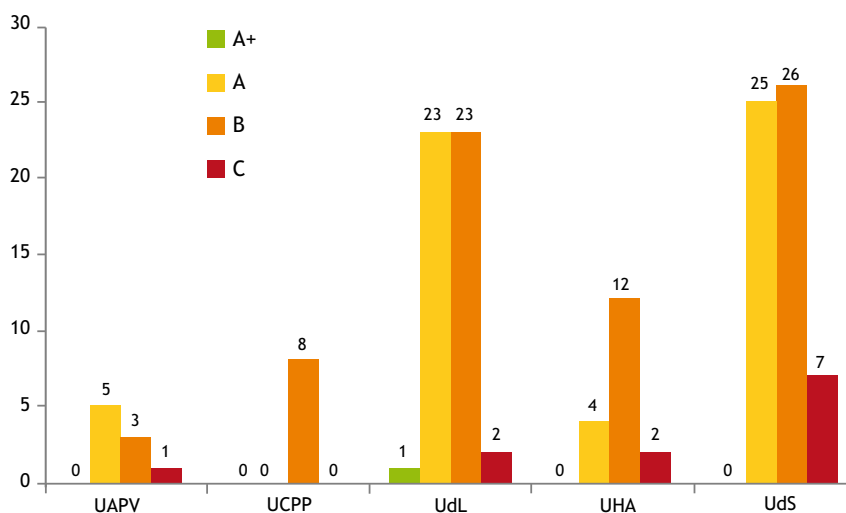
- Sciences humaines et sociales 1 et 2 : 180 ;
- Sciences humaines et sociales 3 à 6 : 121 ;
- Sciences de la vie et de l'environnement : 47 ;
- Sciences et technologies : 101.

Neuf comités ont été constitués, réunissant 116 experts (dont 31,9 % de femmes) dont 9 ont assumé la fonction de président (dont un tiers de femmes). Treize délégués scientifiques et une déléguée scientifique coordinatrice du processus ont été mobilisés et le support administratif a consisté en quatre responsables administratives.

Tableau 4 : Nombre de mentions de master par domaine et par établissement

Établissement	Domaines				TOTAL
	SHS 1 et 2	SHS 3 à 6	ST	SVE	
UAPV	3	4	1	1	9
UCPP	4	1	2	1	8
UdL	15	15	14	5	49
UHA	6	4	7	1	18
UdS	28	18	8	4	58
TOTAL	56	42	32	12	142

Figure 3 : Répartition des notes des mentions de master par établissement



Analyse globale des résultats

Le résultat global de la notation a été : 0,70 % de A+, 40,14 % de A, 50,70 % de B et 8,45 % de C. La répartition des notes des mentions de master par établissement est présentée dans la figure 3.

L'offre de master évaluée est riche et diversifiée dans les universités de Lorraine et de Strasbourg, plus ciblée et avec un fort ancrage régional à l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, l'Université de Corse Pasquale Paoli et l'Université de Haute-Alsace. A quelques exceptions près, l'adossement à la recherche est solide tant par la qualité des équipes que par l'adéquation de l'offre avec les thématiques de recherche des laboratoires. Dans l'ensemble des offres, la professionnalisation est importante. Un effort en ce sens est perceptible pour les offres de l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, l'Université de Corse Pasquale Paoli et l'Université de Haute-Alsace. L'adossement aux milieux professionnels est réel de même que les liens avec les tissus socio-économiques locaux.

L'Université de Lorraine et l'Université de Strasbourg ont consenti des efforts importants de restructuration de leur offre de formation en master, dans le cadre de la création de ces universités par la fusion de plusieurs établissements. Cette rationalisation des offres en a sans aucun doute accru la lisibilité. Il subsiste cependant quelques redondances et la persistance de quelques spécialités fragiles.

La qualité des équipes pédagogiques est dans l'ensemble indéniable et l'ouverture internationale souvent présente, mais à conforter dans certaines mentions. Les points faibles les plus fréquemment rencontrés sont les suivants : un manque d'indicateurs chiffrés fiables notamment sur l'insertion des diplômés ; l'absence de conseils de perfectionnement ; un développement insuffisant de la formation continue et en alternance.

Il faut remarquer que le nombre de formations ayant obtenu la note A+ est nettement inférieur à celui des années précédentes : une seule mention (Philosophie et épistémologie, à l'Université de Lorraine) et six spécialités ont été notées A+. Ceci ne traduit pas une qualité inférieure des offres par rapport à celles des années antérieures, mais une exigence nouvelle dans l'attribution de cette note, en termes d'excellence, de dynamisme et d'innovation.

Positionnement de l'offre dans l'environnement scientifique et socio-économique

À l'exception de quelques spécialités, particulièrement en sciences sociales, pour lesquelles l'adossement à la recherche est globalement faible, voire inexistant pour certaines d'entre elles qui ne sont rattachées à aucune unité de recherche, l'offre master s'appuie sur des structures de recherche, le plus souvent de très grande qualité.

Le positionnement de l'offre de formation dans l'environnement régional est globalement bon, parfois excellent comme par exemple en sciences sociales à l'Université d'Avignon, en Sciences, technologies, santé à l'Université de Strasbourg, ou pour certaines mentions en Sciences humaines de l'Université de Lorraine, avec une bonne implication des milieux socio-professionnels (interventions de professionnels, accueils de stagiaires, etc.)

Organisation pédagogique, pilotage des formations, insertion professionnelle.

L'organisation pédagogique et le pilotage des formations varient beaucoup selon les établissements et les domaines. Malgré la qualité et l'implication des équipes pédagogiques et des services liés à l'insertion professionnelle, plusieurs dossiers contenaient des lacunes, particulièrement l'absence d'indicateurs quantitatifs sur l'insertion professionnelle ou le manque d'analyse du devenir des diplômés. Les porteurs de projet n'ont pas toujours su tirer profit de l'autoévaluation même dans les cas où celle-ci a été mise en place par l'université. La création systématique des conseils de perfectionnement et la définition de leur rôle restent souvent à parfaire. L'évaluation des enseignements par les étudiants demeure encore exceptionnelle.

Mutualisations, co-habilitations, ouverture internationale.

Les offres master des Universités de Haute-Alsace et de Strasbourg sont globalement cohérentes avec une bonne complémentarité entre les établissements et tirent parti des collaborations avec de nombreuses écoles d'ingénieurs de l'académie. La volonté de mutualisation et d'homogénéisation des parcours impulsée par la fusion au sein des établissements de l'Université de Lorraine, n'empêche pas la subsistance de quelques redondances dans l'offre et les difficultés induites par la bilocalisation de certaines formations.

Plusieurs formations ont une spécificité nationale : citons par exemple à Strasbourg les mentions Démographie, Théologie, les spécialités Astrophysique, Chimie verte, et à l'Université de Lorraine, les mentions Etudes européennes, Philosophie et épistémologie, Sciences du langage et didactique des langues, Géosciences : planètes, ressources, environnement. Au niveau international, en plus de l'accueil d'étudiants étrangers, de conventions et de collaborations, notamment avec l'Allemagne pour les Universités de Strasbourg, de Lorraine et de Haute-Alsace, on note l'existence de doubles diplômes, de diplômes conjoints, de masters Erasmus Mundus dans la plupart des établissements.

4 • L'offre de formation des écoles doctorales

Les procédures d'évaluations des écoles doctorales (ED) s'appuient sur un dossier fourni par la direction de l'ED (bilan et projet) et une visite sur site. Selon les besoins (nombre d'ED par comité, couverture thématique de chaque ED), les expertises sont confiées à des comités composés de quatre à six membres, dont un président et un expert "jeune docteur" (recruté après un appel à candidatures auprès de la Confédération des jeunes Chercheurs). Depuis cette année, et à l'instar des autres processus (licence, licence professionnelle, master), un délégué scientifique est chargé de la coordination des évaluations de l'ensemble des ED de la vague. Cette évolution a notamment pour finalité de renforcer les liens entre les délégués scientifiques et les experts des différents comités, et d'harmoniser les procédures d'expertise, quel que soit le champ disciplinaire ou le site considéré.

Quelques chiffres

Dans le cadre de la campagne d'évaluation 2011-2012, l'AERES a pris en charge l'expertise de 22 écoles doctorales dont la répartition par grands domaines est la suivante (Tableau 5) :

- Sciences et technologie (ST) : 9 ;
- Sciences de la vie et de l'environnement (SVE) : 4 ;
- Sciences humaines et sociales (SHS) : 9.

Ces 22 écoles doctorales étaient réparties sur cinq établissements, i.e. Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, Université de Corse Pasquale Paoli, Université de Lorraine, Université de Haute-Alsace, Université de Strasbourg. Leur évaluation a mobilisé 11 délégués scientifiques et une responsable administrative elle-même assistée d'une personne. En considérant les sites et les périmètres thématiques des ED, 11 comités ont été constitués, pour un total de 54 experts dont 19 présidents, soit 17% et 5% de femmes, respectivement.

Tableau 5 : Nombre d'écoles doctorales par établissement et par domaine

Établissement	Domaines			TOTAL
	ST	SVE	SHS	
UAPV	0	1	1	2
UCPP	0	1	0	1
UdL	4	1	3	8
UHA	1	0	0	1
UdS	4	1	5	10
TOTAL	9	4	9	22

Déroulement d'une visite d'école doctorale

Depuis trois ans, et sur la base des retours d'expérience des précédentes vagues, l'organisation de la visite a peu évolué ; elle comporte des étapes qui permettent aux experts d'avoir une bonne vision du contexte et du fonctionnement de l'ED :

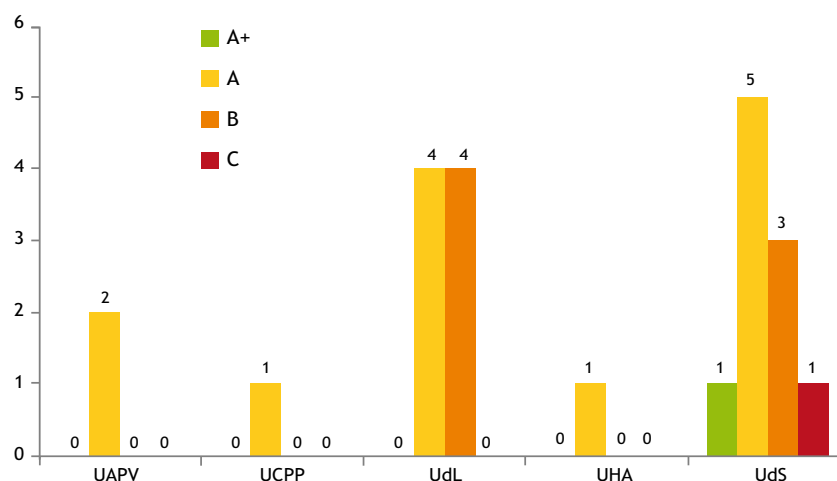
- Présentation de l'ED et de sa politique par son directeur en présence des membres du conseil de l'ED et des représentants des établissements (20-30 min) ;
- Discussion avec les membres du conseil en présence du directeur et des représentants des établissements (30-40 min) ;
- Discussion (en l'absence du directeur) avec des représentants des doctorants (1h 20 min) ;
- Première discussion à huis clos du comité (20 min) ;
- Discussion avec le directeur de l'ED (seul ou accompagné de son directeur adjoint) (30 min) ;
- Discussion finale à huis clos du comité pour préparer les grandes lignes du rapport (30 min).

À l'issue des visites, les rapports d'expertise sont rédigés par le président de comité à l'aide des fiches d'expertise (remplies par chaque membre du comité) et des informations collectées lors de la visite. Le rapport final est validé par l'ensemble des membres du comité. La fiche AERES utilisée par les experts comporte une quarantaine d'items eux-mêmes regroupés en cinq critères fondamentaux : fonctionnement de l'ED, encadrement, suivi et insertion des docteurs, qualité et pertinence du projet, adossement scientifique. Le comité attribue une notation (A+, A, B ou C) pour chacun de ces critères et une notation globale.

Analyse globale des résultats

En termes d'effectifs, les 22 ED de la Vague C regroupent environ 5100 doctorants (soit 7,2 % des effectifs nationaux estimés à 70 000) avec des chiffres oscillant entre 75-90 doctorants (ED 412 *Chimie et physique moléculaires* de l'Université de Lorraine ou ED 221 *Augustin Cournot* de l'Université de Strasbourg) et 460-480 doctorants (ED 410 *Sciences et Ingénierie des Ressources Procédés Produits et Environnement* de l'Université de Lorraine ou ED 414 *Sciences de la Vie et de la Santé* de l'Université de Strasbourg), pour une valeur moyenne de 230 étudiants par ED.

Figure 4 : Le bilan des évaluations des écoles doctorales par établissement



Les notations globales comptent 4,55 % de A+, 59,09 % de A, 31,82 % de B et 4,55 % de C. Ces valeurs sont très proches de celles obtenues à l'issue de la vague précédente.

Note globale

Sur les 22 écoles doctorales concernées par la Vague C, seule l'ED 414 Sciences de la Vie et de la Santé hébergée par l'Université de Strasbourg s'est révélée de très bonne qualité. Le bilan de la vague est toutefois assez satisfaisant avec 13 autres ED évaluées A, dont 6 en ST, 4 en SHS et 2 en SVE. Seule l'ED 101 strasbourgeoise Droit, Science politique et Histoire, notée C, a montré d'importantes faiblesses à l'issue de l'expertise, principalement en termes de fonctionnement, de suivi et insertion des docteurs, et de qualité et pertinence du projet.

Il n'existe pas de lien apparent entre le périmètre de l'ED, le nombre d'ED abritées par un établissement, la taille de cet établissement, et la qualité intrinsèque des écoles. Les universités de taille plus modeste, bénéficiant d'un contexte scientifique parfois moins étoffé, ont notamment su mettre à profit leurs spécificités pour adapter la gestion et le pilotage de leurs écoles.

À Strasbourg, la mise en place d'un Collège des écoles doctorales, qui apparaît opérationnel, constitue indéniablement un atout important pour l'ensemble de ses ED, que ce soit pour la mutualisation de moyens (locaux, infrastructures) ou son investissement dans les formations. Enfin, l'importante restructuration de l'Université de Lorraine a certainement été l'occasion d'identifier objectivement les qualités et faiblesses des écoles doctorales du site ; la prochaine expertise devrait permettre de prendre la mesure de leur évolution.

Fonctionnement

Dans son ensemble, la constitution des conseils des ED est conforme à l'arrêté d'août 2006. Seules l'ED 411 *Fernand Braudel* (Université de Lorraine) et l'ED 221 *Augustin Cournot* (Université de Strasbourg), fonctionnent "hors arrêté", en raison de l'absence de réunion de son Conseil pour la première, et d'absence notamment de représentants du monde industriel et socio-économique pour la seconde.

La qualité de la gouvernance est un facteur déterminant pour le fonctionnement des ED. Dans la moitié des cas, les experts soulignent la disponibilité, l'investissement, la rigueur ou le dynamisme de la direction de l'ED. Sur les 22 ED évaluées, 7 ont été notées A+ sur ce critère (soit 32%), dont 4 à l'Université de Strasbourg, 2 à l'Université de Lorraine ainsi que l'ED 377 portée par l'Université de Corse Pasquale Paoli. En général, ces ED suivent un programme d'action complet, qu'il s'agisse de l'organisation du recrutement des doctorants contractuels, du suivi pédagogique, de l'encadrement des doctorants, de l'avancement des thèses ou de la maîtrise de leur durée. Ces écoles ont également su partager des rôles clairement définis avec les Unités de Recherche (UR), avec des échanges bilatéraux constructifs et mis à profit pour les deux parties. C'est particulièrement patent pour les ED qui ne délèguent pas leurs prérogatives (cf. arrêté de 2006) aux UR, qui elles-mêmes acceptent et participent au respect des règles de fonctionnement de l'ED, e.g. attribution des financements, concours, suivi des doctorants. *A contrario*, lorsqu'il est jugé négativement, ce critère peut refléter une affirmation insuffisante de l'ED, marquée par une délégation trop importante aux UR, e.g. ED 410 *Sciences et Ingénierie des Ressources Procédés Produits Environnement* portée par l'Université de Lorraine.

Dans le cadre des concours de recrutement sur les contrats doctoraux, l'ED 266 *Biologie Santé Environnement* (Université de Lorraine) fait preuve d'une initiative intéressante en intégrant des doctorants dans les jurys, avec une voix consultative. Concernant l'ouverture internationale, on note qu'en dépit d'une localisation géographique favorable pour l'Université de Strasbourg et l'Université de Lorraine, les efforts consacrés à l'ouverture internationale sont très variables, certaines ED se démarquant toutefois positivement, e.g. ED 78 *Langages, Temps, Sociétés* (Université de Lorraine) ou ED 182 *Physique et Chimie physique* (Université de Strasbourg).

Encadrement

Sur ce critère, seule l'ED 222 Sciences chimiques portée par l'Université de Strasbourg a été très positivement évaluée avec une notation A+ ; 50% des ED ont été notées B avec des motifs variant d'une école à l'autre.

Le ratio entre le nombre de doctorants inscrits dans l'ED et le nombre de chercheurs et enseignants-chercheurs titulaires de l'habilitation à diriger des recherches (HDR) oscille entre 0,76 (ED 412 Chimie et Physique moléculaires, Université de Lorraine) et 4,5 (ED 520 Humanités, Université de Strasbourg) avec des valeurs couramment comprises entre 1,2 et 1,4 en ST/SVE et plus souvent supérieures à 3 en SHS (valeur à pondérer avec la proportion de doctorants salariés). Le taux d'encadrement maximal est globalement maîtrisé, mais il reste encore quelques cas isolés excessifs (avec parfois entre 15 et 20 doctorants sous la responsabilité d'un seul directeur de thèse).

En relation directe avec la qualité de l'encadrement, on constate un taux d'abandon parfois trop élevé (de l'ordre de 50% et plus) ainsi qu'une durée moyenne de thèse supérieure ou égale à 5 ans. Dans le secteur ST, cette durée est globalement bien maîtrisée avec des valeurs d'environ 3,5 ans par thèse (valeur à pondérer avec un niveau de financement souvent maximal).

Les offres de formations sont souvent bien perçues par les doctorants qui, pour ceux inscrits dans une ED strasbourgeoise, soulignent notamment leur variété (ED 520 Humanités), les efforts d'amélioration (ED 182 Physique et Chimie physique) ou le fait qu'elles soient adaptées et adaptables (ED 222 Sciences chimiques). Toutefois, cette perception n'est pas généralisée à l'ensemble de l'Université de Strasbourg, notamment pour l'ED 101 Droit, Science politique et Histoire pour laquelle il est respectivement reproché une "offre de formation médiocre ou inadaptée" et un "nombre limité de formations".

Suivi et insertion des docteurs

Sur les 22 écoles doctorales de la Vague C, seule l'ED 182 Physique et Physique-Chimie (Université de Strasbourg) affiche un bilan optimal en matière d'insertion. Les soins significatifs apportés par l'ED 414 sur la valorisation des thèses permettent à cette école strasbourgeoise d'augmenter l'efficacité de l'insertion de ses docteurs. Assez positives pour cet établissement (hormis pour l'ED 101 Droit, Science politique et Histoire), les conclusions sont en revanche plus mitigées pour l'Université de Lorraine avec 4 ED notées B. Il est notamment regretté des taux de réponse très faibles qui ne permettent pas de porter un jugement pertinent sur ce critère pourtant fondamental pour apprécier la qualité réelle d'une école et implicitement la valeur du diplôme qu'elle délivre. Il est également mentionné une proportion limitée de contrats post-doctoraux et une délégation trop importante des enquêtes aux laboratoires (alors que cette prérogative incombe pourtant aux ED). Pour les ED pluridisciplinaires portées par des établissements de taille plus modeste, les résultats sont assez satisfaisants mais encore perfectibles.

Projet

Hormis dans certains cas particuliers impliquant une profonde modification du périmètre de l'ED (fusion ou restructuration de plusieurs ED) ou du fonctionnement de l'ED (changement drastique de politique de gestion de l'ED, de l'offre de formation, etc.), cet item est souvent difficile à apprécier pleinement et objectivement par les comités. Les ED performantes sont très majoritairement conscientes de leur valeur intrinsèque et le projet se résume alors classiquement à la reconduction des pratiques pour le prochain contrat. Pour autant, on peut noter que le regroupement des établissements universitaires lorrains au sein de l'Université de Lorraine a constitué une opportunité d'insuffler une nouvelle dynamique, même si la réflexion reste parfois inaboutie, e.g. ED 78 *Langages Temps Sociétés*. Les directions des ED lorraines souhaitent par exemple œuvrer pour améliorer leur communication et leurs contacts avec le secteur des entreprises ou optimiser certains indicateurs comme le financement et la durée des thèses.

Des initiatives intéressantes méritent d'être soulignées comme l'évaluation de tous les doctorants pour l'inscription (ED 412 Chimie et Physique moléculaires, Université de Lorraine) ou le dépôt précoce (à huit mois) d'un rapport par les doctorants de 1^{ère} année (ED 409 Energie Mécanique Matériaux, Université de Lorraine). En revanche, la délégation excessive de certaines responsabilités aux laboratoires, déjà évoquée dans son bilan, est fortement critiquée pour l'ED 410 Sciences et Ingénierie des Ressources Procédés Produits Environnement (Université de Lorraine).

De façon surprenante et regrettable, les rapports font rarement mention des autoévaluations, pourtant essentielles à la construction efficace d'un projet.

Dans la très nette majorité des cas (20 ED sur 22), les comités d'expertise ont très positivement apprécié la qualité (ou la "reconnaissance") de l'adossement scientifique des ED. Notées C, l'ED 78 Langages Temps Sociétés (Université de Lorraine) présente une importante disparité des laboratoires concernés, et l'ED 101 Droit, Sciences politique et Histoire souffre d'une très faible implication des unités de recherche dans le fonctionnement de l'ED. Même si le bilan est positif, il reste toutefois (comme pour la vague précédente) encore très difficile de mesurer clairement l'implication réelle et la plus-value des laboratoires dans le fonctionnement des ED.

En conclusion, l'importance de l'investissement des équipes de direction dans la gestion et le pilotage des ED est indéniable. Les partenariats savamment tissés avec l'établissement et les unités de recherche sont également primordiaux pour optimiser certains processus clé d'une ED, comme le recrutement des doctorants, le suivi des thèses, l'offre de formation et le suivi des docteurs.

Deux paramètres sont parfois difficiles à juger à leur juste valeur. Il s'agit du projet qui hormis cas particulier, est globalement une reconduction des procédures déjà en vigueur, et l'adossement scientifique pour lequel il y a parfois confusion entre la qualité des unités de recherche qui émergent dans une ED et leur réelle plus-value dans le fonctionnement, l'encadrement et le suivi des docteurs. Ces deux points mériteront d'être considérés pour la préparation de la prochaine campagne d'évaluation.

5 • Les diplômes valant grade de licence et de master des écoles d'architecture

À la suite de la suppression en 2009 de la Commission culturelle scientifique et technique pour les formations en architecture (CCST) du Ministère de la culture et de la communication, l'AERES a été sollicitée pour évaluer le Diplôme d'études en architecture (DEEA) conférant le grade de licence et le Diplôme d'Etat d'architecte (DEA) conférant le grade de master, délivrés par les écoles d'architecture. La campagne d'évaluation a concerné 22 établissements et 43 diplômes ont été expertisés. 23 experts (22% de femmes) et un président ont été mobilisés. Deux délégués scientifiques ont accompagné le dispositif ainsi qu'un responsable administratif.

La composition des comités a été établie en veillant à équilibrer la représentation des pairs entre personnalités impliquées dans les enseignements supérieurs sur le plan national et européen (écoles d'ingénieurs, écoles supérieures d'art, universités et écoles d'architecture) et praticiens de l'architecture. Cette diversité a permis d'apprécier pleinement l'ensemble des dimensions des cursus proposés par les écoles.

Une première phase d'évaluation a concerné les Ecoles nationales supérieures d'architecture (ENSA) de Bretagne, Montpellier, Marseille, Nancy, Nantes et Strasbourg ainsi que l'Institut national des sciences appliquées (INSA) de Strasbourg. La seconde phase a concerné les ENSA de Bordeaux, Clermont-Ferrand, Grenoble, Lille, Lyon, Normandie, Saint-Etienne, Toulouse, Paris-Belleville, Paris-La Villette, Paris-Malaquais, Paris-Val-de-Seine, Marne-la-Vallée, Versailles, ainsi que l'Ecole spéciale d'architecture (ESA).

Analyse globale

L'analyse distingue les formations qui relèvent du DEEA (cycle licence) et celles qui relèvent du DEA (cycle master). Pour autant, compte tenu de la continuité entre les deux cursus, le maintien d'une évaluation couplée, et donc un dossier commun pour chaque école, s'est révélé pertinent. On peut même penser, que pour ces écoles, l'évaluation conjointe des cursus et de l'établissement (dans ses dimensions stratégiques) constituerait une valeur ajoutée.

La diversité du corps enseignant des écoles d'architecture, et notamment l'intervention de nombreux professionnels extérieurs, est l'une des richesses que les formations doivent conserver. Cependant, il est évident que pour conforter l'adossement à la recherche, ces écoles doivent aussi renforcer, au sein des personnels permanents, la présence d'enseignants-chercheurs titulaires d'une Habilitation à diriger des recherches.

L'évaluation des enseignements par les étudiants s'installe progressivement dans les écoles d'architecture mais l'exploitation des résultats reste encore à insérer dans un vrai processus de retour sur l'offre de formation, retour partagé au-delà du simple enseignant. Pour ce qui est de l'autoévaluation, celle-ci a été menée principalement dans le cadre de l'élaboration du projet et en amont de la rédaction des dossiers transmis à l'AERES. Cependant, la culture de l'évaluation ne semble pas être totalement ancrée dans les écoles, qui sous-estiment encore l'apport de ce regard réflexif sur la bonne conduite de leur fonctionnement ainsi que l'intérêt d'une démarche de suivi des étudiants diplômés.

DEEA (cycle licence)

Concernant le cursus de DEEA, pour l'ensemble des écoles, le cahier des charges du diplôme est respecté (avec quelques disparités constatées mais sans réels problèmes). A ce niveau, un seul cursus (ENSA Bordeaux) a été moins bien perçu quant à la qualité et la cohérence du projet pédagogique.

La diversité entre les cursus s'est essentiellement exprimée sur les éléments de contexte (dont les liens avec le milieu académique, l'aide à la poursuite d'études, etc.). Ces éléments ont souvent été repris dans les points forts et faibles résumant la carte d'identité spécifique de chaque école.

Sur l'ensemble des critères, trois cursus ont eu la note A+ (Lyon, Nancy et Versailles), dix-sept cursus la note A, un seul cursus a reçu la note finale B (Bordeaux).

Concernant le critère du projet pédagogique du DEEA, les évaluations ont mis très souvent en points forts la cohérence et la cohésion de la dimension pédagogique et l'attention portée à l'étudiant. Cependant, à ce niveau, les écoles sont très centrées sur elles-mêmes et le DEEA, pensé comme un cursus préparant au deuxième cycle, comporte peu d'ouverture et d'opportunités de réorientations.

Si le pilotage pédagogique des cursus DEEA est de qualité dans les écoles, il est évident que cela relève principalement de la structure même d'école qui induit souvent une offre de formation restreinte, une cohésion du corps enseignant et une proximité avec les étudiants. Cependant, la culture de l'évaluation et de la démarche qualité sont incontestablement des lieux de progrès pour ces écoles pour leur permettre de maintenir ce pilotage efficient. Cet aspect a très souvent été mentionné dans les points faibles des formations. Seules trois écoles (Lyon, Versailles et Nancy) ont mis en évidence dans leur dossier un processus d'autoévaluation réellement articulé avec le projet pédagogique.

Les écoles se différencient fortement sur le taux de réussite en première année qui varie entre 55 % (Lille) et plus de 90 % (Bordeaux et Bretagne), pour une moyenne de l'ordre de 75 %. Pour la moitié des écoles, le taux d'échec en première année est supérieur à 25 %, ce qui confère à celle-ci un rôle d'année probatoire. Cela pose plus généralement la question du processus de recrutement, très sélectif, des ENSA et de leur difficulté à réellement percevoir chez les candidats les aptitudes aux études d'architecture et la réalité du projet tant personnel que professionnel. Il est en conséquence nécessaire que ces écoles développent une stratégie de communication très en amont du recrutement.

Concernant la réussite au premier cycle en trois ans, on observe là encore une grande disparité (de 33 % à Montpellier et Marseille à près de 90 % en Normandie) et une moyenne de l'ordre de 60 %. Pour de nombreuses écoles, ce taux de réussite en trois ans est jugé non adapté en regard du nombre important d'étudiants qui effectuent la préparation du premier cycle sur quatre ans. Les écoles dont les taux de réussite sont réellement faibles ont été invitées à interroger leur processus de recrutement, surtout lorsque ces taux s'accompagnent d'une absence de processus d'aide à la réorientation des étudiants ne pouvant poursuivre au sein de l'école. Cet élément devrait à l'avenir constituer l'une des questions traitées dans le cadre de l'autoévaluation.

DEA (cycle master) :

De même que pour le cursus de DEEA, le cursus de DEA conférant le grade de master a donné lieu à une évaluation homogène sur l'ensemble des 22 écoles, avec quelques différences ponctuelles, et ceci malgré des dossiers très différents dans leur présentation et leur exploitabilité.

Sur l'ensemble des critères, une seule école a eu la note A+ (Versailles), les dix-neuf autres écoles recevant la note finale A, deux écoles ont eu la note finale B (ESA et Montpellier).

Les cursus proposés par les écoles au niveau master répondent globalement aux attentes tant en termes de compétences acquises à l'issue de la formation que sur la nécessaire ouverture à ce niveau. Le ressenti des évaluations fait apparaître une plus grande implication des écoles dans ce second cycle comparé au premier cycle. Cependant, cette volonté de développer l'autonomie des étudiants et de leur proposer une grande diversité de parcours se traduit dans certaines écoles par une faiblesse de pilotage et une absence de lisibilité.

Les échanges entre les établissements d'enseignement supérieur existent au sein des écoles d'architecture mais avec une grande disparité qui provient d'une part du territoire spécifique de chaque école et d'autre part de l'histoire de l'école. Néanmoins, cette ouverture reste à développer et, plus généralement, l'insertion des écoles d'architecture dans la politique universitaire de leur site est encore insuffisante.

Au-delà de partenariats avec les universités, plusieurs écoles (notamment celles de Clermont-Ferrand, Lyon, Nantes, Paris-La Villette, Marne-la-Vallée et l'INSA de Strasbourg) proposent un double cursus architecte-ingénieur et ingénieur-architecte, le plus souvent étalé sur sept ans. Ce type de cursus, en partenariat avec des écoles d'ingénieurs du même site (voire la même école dans le cas de l'INSA de Strasbourg), est une originalité à maintenir, même si le taux réel de réussite est faible (beaucoup d'abandons en cours de cursus car l'investissement en temps de travail demandé est très lourd). De même, certaines écoles proposent des ouvertures sur le domaine du paysage, qui se traduisent aussi par des doubles cursus mais dans un secteur où la déclinaison nationale d'un cahier des charges est encore à venir.

L'enjeu pour les formations en architecture de niveau master est à la fois de sensibiliser les étudiants à la démarche de la recherche, en lien avec celles d'innovation ou de création et de mettre en avant la recherche comme un mode particulier de l'activité professionnelle. Par ailleurs, l'opérateur qui met en œuvre la formation doit être un acteur de l'évolution des savoirs et des connaissances. Cela doit se traduire par une réflexion régulière de celui-ci sur le lien entre le cursus et l'état des connaissances et des savoirs, idéalement au sein d'un conseil de perfectionnement. Sur ce critère d'adossement à la recherche, les experts ont globalement eu un avis positif, avec cependant des réserves parfois très fortes sur certaines écoles. On peut noter que certaines écoles ont mis en œuvre une "mention recherche" et développé des liens avec des partenaires académiques, notamment en s'inscrivant dans la démarche des écoles doctorales. Ces exemples sont cependant trop peu nombreux pour réellement parler d'un débouché significatif pour les diplômés de DEA.

L'analyse du taux de réussite en cinquième année fait apparaître de nouveau une grande disparité entre les écoles puisque ce taux affiché par elles dans leur dossier varie de moins de 50 % (pour Lille, Paris-Val-de-Seine, INSAS et Montpellier) à plus de 90 % (pour Paris-Belleville et l'ESA). Cette disparité non expliquée dans les dossiers est incompréhensible en fin de cursus.

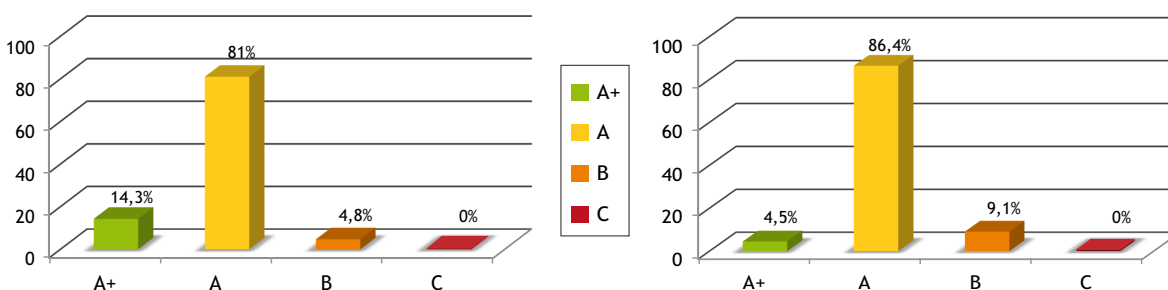
Les analyses de l'insertion professionnelle restent encore sous-exploitées par les écoles. D'une part, celles-ci ne disposent pas réellement d'outils de suivi et, d'autre part, lorsque cet outil existe, il ne semble pas être intégré dans une réflexion interne sur l'évolution des cursus. Une mutualisation de type observatoire sur un même site est à encourager, comme cela est le cas dans la région Rhône-Alpes, mais sans que cela soit réalisé au détriment d'une traçabilité individualisée pour chaque école.

Conclusion

Entrées dans le schéma global du LMD très peu de temps après les universités, les écoles d'architecture ont montré une très grande capacité à mener une réforme en profondeur qui se traduit aujourd'hui par des évaluations très positives de leurs deux cursus principaux (DEEA et DEA). Cette démarche doit être poursuivie. Cela passera par des échanges non seulement entre ces écoles mais aussi avec les établissements d'enseignement supérieur de leur ancrage territorial, en particulier au sein des PRES.

Leur capacité à devenir des acteurs à part entière du dispositif d'enseignement supérieur et de recherche sera une des conditions de réussite à long terme des formations qu'elles proposent.

Figure 5 : répartition des notes par diplôme (DEEA et DEA) des écoles d'architecture



Tant sur le cursus de DEEA que sur celui de DEA, les notes finales retenues par l'AERES (4 A+ soit 9 %, 36 A soit 84 % et 3 B soit 7 %) traduisent la grande homogénéité des cursus (Figure 5).

6 • L'attribution du grade de master aux infirmiers anesthésistes diplômés d'Etat (IADE)

Les formations paramédicales font l'objet d'un important travail de réorganisation, sous la tutelle des ministères respectivement en charge de l'enseignement supérieur et de la santé. Pour plusieurs d'entre elles, cette réorganisation a déjà conduit, ou pourrait conduire, à l'attribution d'un grade universitaire, licence ou master.

En mars 2012, l'AERES a été saisie d'une "demande d'évaluation de la formation conduisant au diplôme d'Etat d'infirmier anesthésiste, en vue de la délivrance du grade de master".

Cette évaluation, première de cette nature, a été conduite à partir de référentiels d'activité, de compétences et de formation élaborés par un groupe de travail comprenant, outre des professionnels de la spécialité, des représentants des deux ministères concernés et des universitaires. Elle a été réalisée par un comité d'experts présidé par un professeur d'université-praticien hospitalier d'anesthésie-réanimation.

Prenant en compte l'exercice du métier d'infirmier anesthésiste, métier à forte responsabilité, le comité d'experts a formulé trois recommandations principales :

- que soient réalisés certains ajustements des programmes visant un meilleur équilibre entre formation académique et formation pratique par compagnonnage clinique ;
- que soit mieux affirmée la place des universités partenaires dans la formation des élèves IADE ;
- que soit mis en place un comité national de suivi du diplôme, dans le cadre d'une politique qualité.

Sous réserve de la prise en compte de ces recommandations, le comité d'experts a conclu que le dossier présenté propose un niveau de formation répondant à l'objectif de double attribution, du diplôme d'IADE et du grade de master.

II. Campagne d'évaluation 2011-2012 des entités de recherche (rapport de synthèse)

1 • La présentation de la campagne

Au cours de la campagne d'évaluation 2011-2012, correspondant, pour la contractualisation, à la vague C, l'AERES a formé 197 comités d'experts. Elle a sollicité pour cela 1160 experts, qui ont globalement accompli 1259 missions d'expertise.

L'Agence a organisé l'évaluation des unités de recherche de 5 universités, 4 écoles et 7 organismes de recherche comme le montre le tableau n°6 ci-dessous.

Tableau n°6 : Nombre d'entités de recherche évaluées par établissement, par domaine scientifique et par type d'entité

ÉTABLISSEMENTS	SHS					ST					SVE					Total Général UR	Total Entités
	EA	UMR	UP	TOTAL UR	SF	EA	UMR	UP	TOTAL UR	SF	EA	UMR	UP	TOTAL UR	SF		
AgroParistech		1		1					0		1			1		2	2
Cemagref				0					0			12		12		12	12
CNRS		5		5		2	1		3					0		8	8
École d'Architecture	1			1					0					0		1	1
ENGEES St		1		1					0					0		1	1
ENI Metz				0			1		1					0		1	1
INRA				0					0			2		2		2	2
INSA St	1			1		2			2					0		3	3
INSERM				0					0		2			2		2	2
PASTEUR				0					0		2	1		3		3	3
IRD				0					0		1			1		1	1
PRES LORRAINE	13	4		17	1	9	13		22	5	8	11		19	2	58	66
U AVIGNON	3			3		1	1		2	1	1			1	1	6	8
U CORSE	2			2			1		1		1			1		4	4
U MULHOUSE	4			4		6	2		8	1	1			1		13	14
U STRASBOURG	25	6		31	2	1	14	1	16	1	7	18	5	30	1	77	81
TOTAL	49	17	0	66	3	19	33	3	55	8	17	36	20	73	4	194	209

Ces chiffres plus bas que ceux des années précédentes, s'expliquent par le caractère transitoire de cette campagne, qui a subi l'impact du passage d'une évaluation quadriennale à une évaluation quinquennale : un certain nombre d'établissements transférés, à cette occasion, en vague C, alors qu'ils relevaient précédemment de la vague B, ont souhaité que leurs entités de recherche soient évaluées, une dernière fois, lors de la campagne 2010-2011, pour laquelle ils avaient déjà préparé leurs dossiers d'évaluation à la date où l'annonce du changement de rythme a été faite.

Ainsi, le nombre d'entités évaluées a été de 209, soit une diminution de 75 % environ par rapport à la campagne précédente (855). Ces entités étaient composées de 194 unités de recherche (équipes d'accueil, UMR et unités propres des organismes de recherche), de 15 structures fédératives, de deux centres d'investigation clinique, ces dernières entités de recherche faisant l'objet, pour la deuxième année, d'une évaluation par l'AERES. Enfin, pour la première fois, l'AERES, en collaboration avec le CNRS et le Ministère des Affaires étrangères, a évalué cinq UMIFRE.

Encore une fois, cette année, l'AERES a relevé une grande disparité de nature dans les dossiers des structures fédératives qui lui ont été transmis pour évaluation. Parmi ces structures fédératives, en dépit de leur nombre limité, on trouvait en effet :

- des entités de service et de programme, permettant une mutualisation de moyens, auxquelles étaient souvent affectés des personnels. Ainsi des maisons des sciences de l'homme et des anciens instituts fédératifs de recherche ;
- des structures destinées à donner de la visibilité à une thématique ou à un champ disciplinaire, sans mise en commun de moyens matériels ou humains ;
- des structures d'animation, sur le modèle des groupements de recherche du CNRS ;
- des dossiers recouvrant les anciens plans pluri-formations (PPF).

Les deux dernières catégories de structures fédératives, lorsqu'elles étaient caractérisées par l'absence de programmes de recherche spécifiques et de moyens mutualisés, ce qui était le cas la plupart du temps, n'ont pas fait l'objet d'une évaluation par l'AERES.

Lorsqu'on examine la répartition géographique des entités de recherche, tous domaines confondus, on constate qu'ils sont inégalement distribués entre les trois zones considérées, comme le montre le tableau 7 ci-dessous. La région Alsace concentre près de la moitié des entités de recherche de la vague, alors que la région PACA, évaluée, pour l'essentiel, lors de la campagne précédente et réduite, aux sites d'Avignon et de la Corse, compte un peu moins de 6% des entités évaluées, la Lorraine occupant une position médiane avec 35%.

Les 9% restants représentent l'ensemble des entités hors vague, et comme telles dispersées sur le territoire national, qui ont été évaluées au cours de cette campagne. Parmi ces entités hors vague, on trouve les douze unités de recherche que compte le Cemagref (aujourd'hui IRSTEA), les cinq premières UMIFRE évaluées par l'AERES (les autres le seront au cours des prochaines années) et une unité de recherche de l'IRD située en Asie du sud-est.

Hormis les raisons qui imputent les disparités qu'on vient de relever au caractère particulier de la campagne d'évaluation 2011-2012, ces dernières s'expliquent notamment par des différences de densité de population qui sont peu ou prou proportionnelles à la densité des infrastructures de recherche.

Tableau n°7 : Nombre d'entités de recherche évaluées par région, par domaine scientifique et par type d'entité

RÉGION	SHS					ST					SVE					TOTAL GENERAL UR	TOTAL ENTITES
	EA	UMR	UP	TOTAL UR	SF	EA	UMR	UP	TOTAL UR	SF	EA	UMR	UP	TOTAL UR	SF		
Alsace	30	7		37	2	9	17	1	27	2	8	19	5	32	1	96	101
Lorraine	14	5		19	1	9	13	1	23	5	8	13	2	23	2	65	73
PACA-Corse	5			5		1	2		3	1	1	1		2	1	10	12
Hors-Vague		5		5			1	1	2			3	13	16		23	23
TOTAL	49	17	0	66	3	19	33	3	55	8	17	36	20	73	4	194	209

En Sciences et Technologies (ST) et en Sciences de la Vie et de l'Environnement (SVE), entre 50 et 60% des unités de recherche sont des unités mixtes de recherche. En revanche, la proportion n'atteint pas 26 % en Sciences Humaines et Sociales (SHS).

2 • les modifications de la procédure

Fidèle à l'exigence d'amélioration continue qui la guide, l'AERES a tiré parti de l'expérience accumulée au cours des précédentes campagnes d'évaluation et a poursuivi ses efforts pour faire évoluer ses différents processus. La principale modification apportée en 2012 au processus d'évaluation des unités de recherche concerne la notation.

D'une manière générale, le principe de la notation est bien accepté par une large part des acteurs concernés. S'il est réclamé en particulier par les décideurs et les financeurs, que ce soit au niveau des établissements, des organismes, des ministères ou des collectivités territoriales, l'AERES a toutefois recensé, au fil du temps, plusieurs formes d'insatisfaction vis-à-vis de la notation, n'émanant pas seulement d'unités de recherche mal notées.

L'insatisfaction a parfois résulté d'une incompréhension d'ordre méthodologique, le processus d'évaluation par les pairs méritant d'être plus largement explicité et différencié de démarches d'évaluation strictement quantitatives.

Il est important de rappeler ici que la phase de l'évaluation des unités de recherche par l'AERES comprend deux étapes. La première permet l'analyse de l'objet évalué par les pairs, cette analyse n'étant pas réductible à l'utilisation de critères quantitatifs, même si les experts peuvent en faire un usage partiel. Le résultat du travail des pairs inclut alors une série d'arbitrages au sein des comités : prise en compte de données contextuelles, recherche d'un consensus en cas de divergences d'opinion, etc. Cette approche est d'une grande force si la méthodologie est rigoureuse. Toute la difficulté consiste à transformer ultérieurement en note le jugement qualitatif auquel elle aboutit.

C'est précisément la fonction de l'étape suivante, au cours de laquelle des groupes disciplinaires réunissant les présidents des comités d'experts procèdent à une appréciation comparative des évaluations et à la notation des unités de recherche (une note pour chacun des quatre critères d'évaluation + une note globale). Cette phase, plus quantitative, condense les résultats de l'étape précédente. Elle fait appel à une approche différente. Elle mène en particulier à une réduction de l'information, ce qui en limite fortement les possibilités d'usage.

Cependant, la principale forme d'insatisfaction concerne la note globale. On lui reproche en général de niveler les autres notes attribuées aux unités de recherche en fonction des quatre critères d'évaluation retenus par l'AERES, sans que les rapports entre les deux niveaux de notation soient toujours clairs. L'importance de la note globale paraît en outre surévaluée : en dépit de son caractère réducteur, elle semble parfois être le seul élément pris en compte lors des décisions concernant l'unité de recherche, au détriment des notes associées à chacun des critères et de la lecture du rapport d'évaluation. Enfin, ses modalités d'élaboration dépendent du fonctionnement de chaque groupe disciplinaire de notation, qui ne réussit pas toujours à convertir après coup de manière satisfaisante en une note le jugement qualitatif émis par les pairs lors de la visite sur site.

Au vu de ces critiques, l'AERES a donc décidé d'abandonner la note globale (A+, A, B, C), cette décision prenant effet à partir de la campagne d'évaluation 2011-2012. À cette note globale est désormais substituée une appréciation d'ensemble issue du travail collégial des pairs et visant à condenser, sous une forme accessible à un public large, le résultat de leur travail d'évaluation. Cette appréciation prend la forme d'un court texte (moins de 180 caractères), exprimant de manière littérale simple le message principal contenu dans le rapport d'évaluation et, en particulier, les notes multicritères.

Le maintien de cette appréciation d'ensemble permet à l'AERES d'affirmer sa volonté de prendre ses responsabilités en matière d'évaluation. Il lui paraît utile de simplifier pour certains destinataires le résultat des expertises qu'elle a organisées, en leur donnant non plus une expression chiffrée mais verbale. Ce maintien vise aussi à éviter qu'une note globale soit rétablie empiriquement, dans des conditions méthodologiques incertaines, par certains utilisateurs des rapports d'évaluation.

En revanche, la notation (A+, A, B, C) pour chacun des quatre critères d'évaluation retenus par l'AERES a été maintenue sans changement. En effet, il a paru important d'éviter la confusion qui, au regard des évaluations des années passées, aurait pu s'instaurer si l'on avait changé cette échelle de notation. Toutefois, à titre d'essai, les douze unités de recherche de l'IRSTEA ont été notées sur six critères, assortis d'une appréciation d'ensemble, en accord avec la présidence de l'organisme.

3 • Les résultats de l'évaluation par domaine

On notera que, dans les analyses par domaine proposées ci-dessous, les structures fédératives (qui ne sont pas notées) n'ont pas été prises en compte.

Sciences et Technologies

Dans les domaines des Sciences et technologies, 63 entités de recherche ont été évaluées en 2011 par l'AERES, 54 laboratoires et 9 structures fédératives. Parmi ces laboratoires, 19 sont des Équipes d'Accueil (EA), 3 sont des Unités Propres (UP) d'organismes tandis que 32 laboratoires sont des Unités Mixtes de Recherche (UMR) universités/organismes. La répartition thématique de ces 63 unités selon les différents domaines scientifiques dans le secteur Sciences et technologies est donnée en figure 6.

Figure 6 : Nombre d'unités de recherche évaluées selon les domaines scientifiques

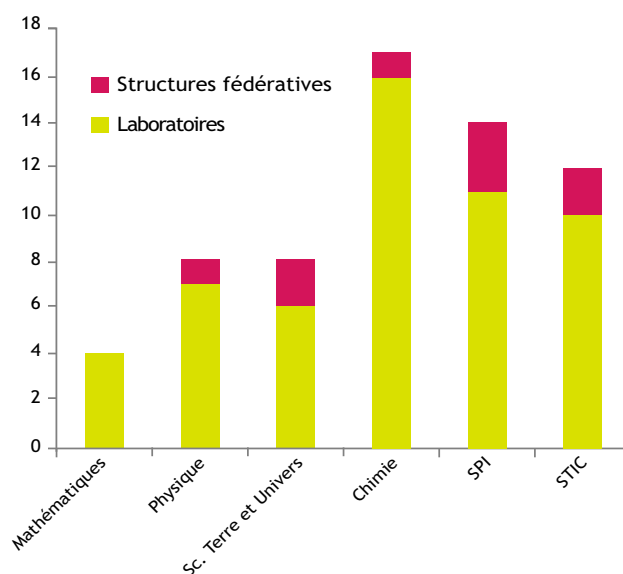


Tableau 8 : Donne la répartition géographique selon les régions des laboratoires de recherche évalués ainsi que les effectifs des chercheurs et enseignants-chercheurs. Les structures fédératives n'ont pas de personnels propres et ne sont pas notées.

RÉGION	Nombre d'unités	Effectif enseignants-chercheurs	Effectif chercheurs
Alsace	29	694	289
Lorraine	28	1 015	193
PACA - Corse	4	100	4
Unités hors vague	2	1	90
TOTAL	63	1 810	576

¹ STU : Sciences de la Terre et de l'Univers ; SPI : Sciences Pour l'Ingénieur ; STIC : Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication.

Ainsi, les chercheurs représentent 24,1% des effectifs globaux dans les unités de recherche.

La répartition entre enseignants-chercheurs et chercheurs selon les domaines scientifiques en Sciences et Technologies est donnée dans la figure 7.

Figure 7 : répartition des enseignants-chercheurs et chercheurs selon les domaines scientifiques

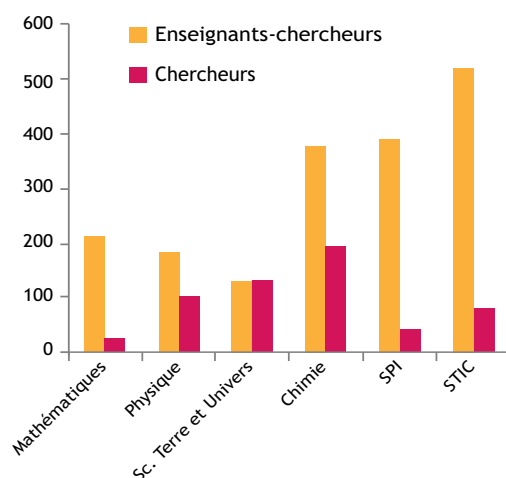


Tableau 9 : Notation des 54 unités de recherche du domaine des sciences et technologies selon les quatre critères de l'AERES

NOTE	C1 Qualité scientifique et production	C2 Rayonnement et attractivité, intégration dans l'environnement	C3 Gouvernance et vie du laboratoire	C4 Stratégie et projet scientifique
A+	13	14	18	9
A	31	26	24	25
B	9	12	9	18
C	0	1	0	1
Non Noté (NN)	1	1	3	1

Globalement, c'est la gouvernance des unités de recherche qui a plus convaincu les comités d'experts avec un pourcentage de 33% (18/54) de notes A+. Pour la production scientifique 44 unités de recherche sur 54 (81,5%) sont jugées comme ayant une production excellente ou très bonne. En revanche, on peut noter que dans 33% des cas, les comités d'experts ont jugé le projet de l'unité de recherche bon, mais pouvant être amélioré (note B).

Enfin, pour l'ensemble des critères, c'est la note A qui a été attribuée le plus souvent avec un pourcentage de 49,1% (106/216), suivie par la note A+ pour 25% (54/206), tandis que la note B représente 23,3% (48/206) de l'ensemble.

Tableau 10 : Ventilation des notes par domaine disciplinaire et par critère

Domaine	C1 Qualité scientifique et production					C2 Rayonnement et attractivité, intégration dans l'environnement					C3 Gouvernance et vie du laboratoire					C4 Stratégie et projet scientifique				
	A+	A	B	C	NN	A+	A	B	C	NN	A+	A	B	C	NN	A+	A	B	C	NN
Math.	2	2				2	1	1			1	3					2	2		
Physique	3	3	1			3	3		1		3	3	1			2	3	1	1	
STU	1	4			1	2	3			1	4	1			1	2	3			1
Chimie	2	12	2			2	11	3			6	7	3			2	10	4		
SPI	3	6	2			3	3	5			2	6	3			1	4	6		
STIC	2	4	4			2	5	3			2	4	2		2	2	3	5		

On peut remarquer qu'aucun laboratoire n'est noté C sur les critères C1 et C3 (tableau 9) portant respectivement sur la qualité scientifique et la production, et, sur la gouvernance et la vie de l'unité.

En Mathématiques, sur les 4 unités de recherche évaluées, 2 sont des EA et 2 sont des UMR dont une résulte d'un regroupement de deux laboratoires en Lorraine. Par ailleurs, une équipe de mathématiques existe dans un laboratoire dont le domaine principal est autre.

En Physique, 3 EA et 4 UMR, dont une UMR hors vague ont été évaluées. Les 4 UMR regroupent 74,1% du personnel de recherche. Les chercheurs représentant 35,7% de l'ensemble.

Une UP et 5 UMR ont été évaluées en Sciences de la Terre et de l'Univers (STU) en vague C. Une égalité presque parfaite entre les nombres d'enseignants-chercheurs et chercheurs dans ces unités de recherche est à souligner.

En Chimie, 16 unités de recherche ont été évaluées sur les deux sites d'Alsace et de Lorraine. Les tailles et le recouvrement thématique sont très variables. Trois de ces unités de recherche ont un caractère pluridisciplinaire Physique-Chimie et de même 3 unités de recherche de Physique ont été analysées dans un contexte pluridisciplinaire Physique-Chimie. Plusieurs unités de recherche de très grande taille résultant de regroupements dans le précédent contrat, ou en demande de création, couvrent l'ensemble des thématiques de la Chimie voire ses interfaces avec la Physique et la Biologie. Les unités de recherche étaient réparties en 1 UP, 12 UMR et 3 EA dont une fusionnée avec une UMR.

En SPI, 11 unités de recherche (1 UP, 5 UMR et 5 EA) et 3 structures fédératives ont été évaluées en vague C. Tout en constatant des regroupements d'unités de recherche qui aboutissent à la formation d'unités de recherche pluridisciplinaires de taille importante, on remarque qu'il subsiste plusieurs unités de recherche de petite taille. La plupart des unités de recherche ont utilisé la précédente évaluation de l'AERES pour opérer des changements ou réaliser des regroupements.

Dans le domaine des Sciences de l'Information et de la Communication (STIC), les unités de recherche évaluées sont très diverses en taille et en thématiques. L'évaluation a concerné 4 UMR et 6 EA. La pénétration des STIC dans d'autres domaines scientifiques (Biologie, SPI, SHS) et le regroupement d'unités de recherche ont généré une très grosse unité STIC en Alsace. Une seule unité de recherche a un effectif inférieur à 20 permanents, tandis que 2 sont de très grande taille et abritent plus de 120 chercheurs et enseignants-chercheurs permanents.

Sciences de la Vie et de l'Environnement

La vague C en Sciences de la vie et de l'environnement a regroupé des unités de recherche de trois régions (Alsace, Lorraine et Corse) et également de deux organismes hors vague, le Cemagref pour ses unités propres et trois départements de l'Institut Pasteur. Quatre structures fédératives (deux en Biologie-Santé et deux en Agronomie-Écologie-Environnement) ont également été évaluées.

Le nombre total d'unités de recherche évaluées, y compris deux centres d'investigation clinique, est de 73 (cf. tableau 11), recouvrant une réalité très diverse, allant des équipes d'accueil constituées de quelques enseignants-chercheurs à un institut de recherche regroupant une cinquantaine d'équipes et près de 100 chercheurs (C) ou enseignant-chercheurs (EC). L'évaluation des unités de recherche en SVE se fait la plupart du temps au niveau des équipes. Cette vague C a vu passer le grain de l'évaluation en vague B de 5,9 (EC ou C) à 4,6 (EC ou C) en vague C. Cette tendance vers un grain de plus en plus fin est particulièrement sensible en SVE, et amène certains comités d'experts à s'interroger sur des évaluations quasi individuelles des chercheurs ou enseignants-chercheurs, ce qui n'est pas dans les missions de l'AERES. Cette granularité est décidée par les évalués eux mêmes en accord avec leurs tutelles.

Quelques commentaires peuvent être faits sur la diversité des situations rencontrées en région Alsace et Lorraine ainsi que pour les trois départements de l'Institut Pasteur évalués. La proportion des chercheurs relative aux enseignants-chercheurs trouvée dans ces diverses unités de recherche est variable, de 60% à l'Institut Pasteur à 51 % et 22 % en moyenne sur l'ensemble des unités évaluées respectivement en Alsace et en Lorraine. Ces situations diverses en ressources humaines doivent être gardées en mémoire lors de l'analyse des forces et des faiblesses des différents sites de recherche.

Enfin, en 2012, les unités propres du Cemagref, réparties sur l'ensemble du territoire et faisant l'objet d'une évaluation hors vague, ont été évaluées, comme on l'a dit, à titre expérimental suivant les six critères mis en œuvre par la suite pour la vague D. À cette occasion, il a été possible de mesurer l'intérêt d'évaluer la production d'une unité de recherche à l'aune d'indicateurs variés, allant au-delà de la simple production académique, et prenant en compte les retombées d'une recherche scientifique dans l'écosystème sociétal.

**Tableau 11 : Nombre et types d'unités de recherche évaluées
par région ou organisme dans le domaine SVE**

Région/organisme Hors vague	Unités	Nombre d'enseignants- chercheurs	Nombre de chercheurs
Alsace	32	271	279
Lorraine	23	312	89
PACA-Corse	2	9	0
CEMAGREF-IRSTEA - IRD	13	3	237
Institut Pasteur	3	30	45

Cette année, la vague étant petite, l'hétérogénéité des structures évaluées et de leurs contextes respectifs rendait l'exercice de notation comparative encore plus difficile. Compte tenu d'une définition des périmètres des groupes de notation par sous-discipline en sciences du vivant assez peu formalisée, et du souhait réitéré des directeurs de grosses unités de recherche de voir toutes leurs équipes évaluées dans le même groupe, il a été décidé de procéder à la notation de l'ensemble des unités de recherche relevant du domaine Biologie-Santé dans le même groupe de notation. La vague était donc constituée de 51 unités de recherche du domaine Biologie-Santé (BS) et de 10 unités de recherche dans le secteur Agronomie-Écologie-Environnement (AEE).

**Tableau 12 : Répartition des notes des unités de recherche de SVE
par critère de notation et secteur de recherche**

SECTEUR	NOTE	C1 Qualité scientifique et production	C2 Rayonnement et attractivité, intégration dans l'environnement	C3 Gouvernance et vie du laboratoire	C4 Stratégie et projet scientifique
Biologie Santé	A+	9	15	14	13
	A	28	25	30	26
	B	13	10	5	11
	C	1	1	2	1
Agronomie Écologie Environnement	A+	3	1	3	4
	A	7	9	6	6
	B	0	0	1	0
	C	0	0	0	0

Une première remarque s'impose : le tableau 12 permet d'apprécier globalement la performance des unités de recherche de la vague C sur des critères bien définis comme l'hétérogénéité de la taille et de la nature des unités de recherche évaluées.

On peut noter que le nombre d'unités de recherche présentant un défaut majeur d'organisation est faible (2 dans le domaine Biologie-Santé). De même, pour celles qui produisent une recherche très faible ou très peu visible (une unité seulement pour chaque critère). Enfin une seule unité de recherche a présenté un projet qui n'a pas convaincu le comité d'experts.

Environ un quart des unités de recherche évaluées en SVE (9/51 et 3/7 respectivement en BS et en AEE) sont jugées par les comités d'experts comme ayant une production scientifique de niveau international et 30 % des unités du secteur BS ont une excellente visibilité internationale. La visibilité internationale des unités de recherche du secteur Agronomie-Écologie-Environnement est probablement en deçà de la qualité scientifique qu'elles démontrent (1/10 seulement obtient un A+ au critère C2). Enfin, une très grande majorité des projets scientifiques proposés sont jugés de très grande qualité, voire excellents (plus de 75% des projets en Biologie-Santé et tous les projets du secteur Agronomie-Écologie-Environnement).

En conclusion, le cru de l'année 2012, pour le secteur des Sciences de la vie et de l'environnement, a été de très bonne qualité.

Dans le domaine des Sciences humaines et sociales, 66 unités de recherche ont été évaluées par l'AERES, dont 49 équipes d'accueil et 17 unités mixtes de recherche (UMR). Cinq unités de recherche provenant du CNRS (hors vague) ainsi qu'une unité dont le projet de création a été jugé prématuré n'ont fait l'objet d'aucune notation. Le bilan des évaluations notées porte donc sur 61 unités de recherche. Enfin, l'AERES a évalué 3 structures fédératives de recherche (non notées). Le nombre des unités de recherche évaluées en 2012 est modeste au regard de celui des années antérieures.

L'effectif des enseignants-chercheurs et chercheurs est, au total, de 1581. Il se décompose de la façon suivante :

- 1494 enseignants-chercheurs (94,2 %) et 87 chercheurs (5,8 %) ;
- Alsace, 810 (51,2 %), Lorraine, 608 (38,5 %), PACA-Corse, 128 (8,1 %), et hors vague CNRS, 35 (2,2 %).

Par ailleurs, la part des chercheurs sur la totalité de l'effectif est de 5,5 %. Elle est de 5,4 % sur la totalité de l'effectif en Alsace, de 2,6 % en Lorraine, et elle est non significative en Région PACA-Corse.

Cette disproportion entre le nombre des enseignants-chercheurs et celui des chercheurs est une constante du domaine SHS, et sur ce point la vague C ne présente pas de particularité notable.

Tableau 13 : Répartition des unités de recherche des enseignants-chercheurs et des chercheurs par région dans le domaine des sciences humaines et sociales

RÉGIONS	Nombre d'unités de recherche	Effectif des enseignants-chercheurs	Effectif des chercheurs	Total enseignants-chercheurs + chercheurs
Alsace	37 ¹	766	44	810
Lorraine	19	592	16	608
PACA-Corse	5	127	1	128
Hors Vague CNRS	5 ²	9	26	35
TOTAL	66	1 494	87	1 581

¹ Deux unités de recherche notées sans effectif présenté.

² Une unité de recherche hors vague sans effectif présenté.

Le tableau 14 présente la répartition des notes de la vague C du domaine SHS par critère de notation et par secteur disciplinaire :

- SHS 1, Marchés et organisations : économie, finance et management ;
- SHS 2, Normes, institutions et comportements sociaux : droit, science politique, anthropologie et ethnologie, sociologie et démographie, information-communication ;
- SHS 3, Espace, environnement et sociétés : géographie, aménagement et urbanisme, architecture ;
- SHS 4, Esprit humain, langage, éducation : sciences du langage, psychologie, sciences de l'éducation, STAPS ;
- SHS 5, Langues, textes, arts et cultures : langues/littératures anciennes et françaises, littérature comparée, langues, LLCE, arts, philosophie, sciences des religions et théologie ;
- SHS 6, Mondes anciens et contemporains : histoire, histoire de l'art, archéologie.

Comme on le constate à la lecture du tableau, le groupe Langues, textes, arts et cultures est de loin le plus représenté (36% des UR SHS de la vague C) eu égard à l'importance de sa palette disciplinaire et à sa très bonne implantation universitaire. Toutefois, sur l'ensemble, on n'observe pas d'écart notable avec la représentation des domaines disciplinaires des vagues précédentes.

Tableau 14 : Répartition des notes des UR SHS par critère de notation et secteur disciplinaire

Secteurs	Notes	C1. Qualité scientifique et production					C2. Rayonnement et attractivité, intégration dans l'environnement					C3. Gouvernance et vie du laboratoire					C4. Stratégie et projet scientifique					Nbre UR
		A+	A	B	C	NN ¹	A+	A	B	C	NN	A+	A	B	C	NN	A+	A	B	C	NN	
Marchés et organisations		1	5	2	0	0	1	3	4	0	0	3	4	1	0	0	0	4	2	1	1	8
Normes, institutions et comportements sociaux		1	7	4	0	1	3	4	4	1	1	4	3	4	0	2	1	6	3	2	1	13
Espace, environnement et sociétés		0	0	3	1	0	0	1	3	0	0	0	1	2	1	0	0	0	2	2	0	4
Esprit humain, langage, éducation		1	1	4	1	0	0	3	4	0	0	1	4	1	1	0	0	3	3	1	0	7
Langues, textes, arts et cultures		8	10	4	0	0	6	12	4	0	0	5	13	3	1	0	2	9	10	1	0	22
Mondes anciens et contemporains		1	3	3	0	0	2	2	3	0	0	3	2	2	0	0	0	4	3	0	0	7
TOTAL		12	26	20	2	1	12	25	22	1	1	16	27	13	3	2	3	26	23	7	2	61

¹ Non noté.

En dépit de la grande diversité des domaines, on peut noter une certaine homogénéité de la notation pour les critères 1, 2 et 3. Le critère 4 s'écarte de ces constantes pour ce qui est des notes A+ et C.

Tableau 15 : Distribution des notes par critère

A+	C1 : 20%	C2 : 20%	C3 : 26%	C4 : 5%
A	C1 : 43%	C2 : 41%	C3 : 44%	C4 : 43%
B	C1 : 33%	C2 : 36%	C3 : 22%	C4 : 38%
C	C1 : 3%	C2 : 2%	C3 : 5%	C4 : 11%

Cette variabilité trouve son explication dans la diversité des unités de recherche (sur les 61 unités notées, on ne compte que 12 UMR pour 49 EA) et conséquemment dans les différences parfois fortes qui apparaissent au niveau de la stratégie et du projet scientifique. On peut néanmoins en conclure que sur la question du projet scientifique, la vague C est d'un niveau moyen. Un effort est sans doute à faire dans le domaine de la précision des programmes et projets qui doivent être développés dans les années à venir.

D'une manière générale, il ressort du tableau 15 que les unités présentant une faiblesse de la production, du rayonnement et de la gouvernance sont en nombre très limité.

On notera pour conclure que l'homogénéité d'ensemble de la notation témoigne du caractère opératoire des critères d'évaluation, mais aussi du travail de concertation réalisé en SHS à l'AERES au cours de l'année 2012, à la fois au sein des groupes disciplinaires et entre ces groupes.

Pour ce qui est du bilan des unités de recherche en SHS, la vague C affiche, tous critères confondus, un bon niveau d'évaluation.

4 • Les évolutions en cours

Certaines évolutions, débattues par le conseil de l'AERES en 2012 et 2013, seront mises en application au cours des vagues à venir.

L'AERES a tenu compte des insatisfactions qui se sont aussi manifestées, au cours des années précédentes, à l'égard des critères d'évaluation. Les critiques ont porté principalement sur deux points : 1) une prise en compte insuffisante, dans l'évaluation, de certaines activités de recherche finalisée, ainsi que d'activités connexes à la recherche (notamment l'expertise venant en appui des politiques publiques) ; 2) une évaluation trop peu marquée de la place de la formation à la recherche et par la recherche dans les missions assignées aux unités.

L'AERES, au vu de ces observations, a procédé à une révision de ses critères d'évaluation, au terme de laquelle il a été décidé d'étendre de quatre à six le nombre de critères. Il en a résulté la nomenclature suivante :

Le critère 1 ("Production et qualité scientifiques") porte sur la production de connaissances. Il apprécie les découvertes, les résultats, les problématiques, les faits expérimentaux conduisant à des réalisations scientifiques. Il évalue également l'originalité, la qualité et la portée de la recherche ;

Le critère 2 ("Rayonnement et attractivité académiques") prend en compte la capacité de l'entité à se faire connaître dans les communautés de recherche, en acquérant notoriété et visibilité. Il apprécie également sa capacité à devenir un pôle d'attraction dans son domaine ;

Le critère 3 ("Interactions avec l'environnement social, économique et culturel") est l'un de ceux que l'AERES a souhaité faire émerger plus nettement¹. Il analyse les différentes activités et réalisations par lesquelles la recherche contribue aux processus d'innovation et conduit à des impacts sur l'économie, la société et la culture. Le temps long nécessaire et la complexité des conditions du succès de ces processus imposent d'évaluer les relations partenariales de l'unité avec différents acteurs de la société ainsi que les différentes formes d'interaction entre les chercheurs et leur environnement ;

Le critère 4 ("Organisation et vie de l'entité") apprécie le mode de fonctionnement de l'entité, entre autres l'organisation de la vie scientifique et matérielle des personnels, la gestion et la mutualisation des moyens financiers, le processus de prise de décision, l'existence d'un plan stratégique, l'utilisation d'outils de suivi de sa mise en œuvre et, de façon générale, tout ce qui contribue à la bonne marche de l'entité et à la mise en œuvre de la dynamique scientifique prévue par son projet ;

Le critère 5 ("Implication dans la formation par la recherche") est un nouveau critère, qu'il a paru souhaitable de distinguer de l'évaluation de la vie des entités de recherche². Il évalue l'investissement de l'entité dans la formation par la recherche en master et en doctorat, en liaison avec les instances pédagogiques de ces cursus. Il prend en considération son implication dans l'évolution des contenus pédagogiques. Il analyse l'attention qu'elle porte à l'accueil et à l'accompagnement des étudiants de master et des doctorants, et il apprécie son attractivité pour eux ;

Enfin, le critère 6 ("Stratégie et perspectives scientifiques pour le prochain contrat") évalue la qualité scientifique et la pertinence des perspectives au regard des missions de l'entité. Il apprécie les évolutions proposées et la stratégie de l'unité pour atteindre ses objectifs. Il examine la cohérence et la faisabilité globale des réalisations envisagées pour l'avenir.

La mise en œuvre de ces critères, qui interviendra au cours de la campagne d'évaluation 2012-2013, a été précédée par la publication d'un document expliquant l'usage des critères qui est recommandé par l'AERES aux comités d'experts. Ce document, que l'on peut télécharger sur le site de l'AERES, s'intitule : Critères d'évaluation des entités de recherche : le référentiel de l'AERES. Instrument commun à tous les domaines scientifiques pour l'évaluation des entités de recherche, il explicite en particulier la méthodologie d'évaluation définie par l'AERES. Il étend les critères d'évaluation de quatre à six et développe une méthodologie spécifique appliquée en matière d'évaluation de la pluridisciplinarité, de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité. Fruit du travail de plusieurs groupes de réflexion méthodologique associant notamment des délégués scientifiques de l'AERES et des membres de son Conseil, ce référentiel a fait l'objet d'une large consultation des parties prenantes : Conférence des présidents d'universités, organismes de recherche, groupe EREFIN.

¹ Dans la nomenclature précédente, le critère 2, "Rayonnement et attractivité" appréciait à la fois les activités académiques et non académiques. Il a paru opportun de séparer ces deux aspects de la recherche.

² Rappelons que dans la précédente nomenclature la formation par la recherche relevait du critère 3 : "Gouvernance et vie de l'unité".

D'autres évolutions sont à l'étude et devraient prendre effet dès que les difficultés techniques et institutionnelles que pose leur adoption auront été aplanies : l'AERES a en effet en projet d'abandonner l'indicateur du calcul du taux de producteurs. En concertation avec le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche et les organismes qui ont été à l'origine du dossier d'évaluation unique, lors de la création de l'AERES, elle s'est engagée dans un travail de simplification drastique du dossier d'évaluation, répondant aux attentes des communautés scientifiques. Enfin, elle étudie les moyens de mieux prendre en compte, dans ce dossier simplifié, les spécificités des entités de recherche interdisciplinaires.

III. Campagne d'évaluation 2011-2012 des établissements (rapport de synthèse)

1 • Le volume d'activité et programmation

Un volume d'activité de faible importance en raison du passage de 4 à 5 vagues

La vague C correspond à un ajustement au passage de l'évaluation selon une périodicité quinquennale, alors que la vague précédente avait, elle, conduit à l'évaluation de 73 établissements, dont le CNRS et l'ANR.

Une grande diversité des 15 établissements évalués

Les établissements d'enseignement supérieur de la vague C appartiennent aux académies d'Aix-Marseille, de Corse, de Nancy-Metz et de Strasbourg. Ils regroupent cinq universités dont deux (Unistra et Université de Lorraine) issues du regroupement de plusieurs établissements et cinq écoles, deux d'ingénieur, deux d'architecture et une école regroupant une filière en architecture et une filière d'ingénieur. En plus de ces établissements d'enseignement supérieur et de recherche, ont été évalués trois organismes de recherche et deux établissements au service de la documentation.

L'annexe 1 présente la liste des établissements évalués.

Les comités d'experts

Les évaluations de la vague C ont conduit à faire appel à 120 experts. La taille d'un comité a été en moyenne de 8 experts.

L'analyse comparée de la composition des comités permet de relever les caractéristiques suivantes :

- la part d'experts étrangers s'élève à 18 %, soit 22 missions sur les 120 effectuées en 2012 (17 % en 2011) ;
- parmi les présidents de comité de visite, 6 sur 15 sont étrangers, soit 40 % (13,6 % en 2011) ;
- les experts femmes représentent 26 % soit 31 sur 120 (21 % en 2011) ;
- la part des femmes parmi les présidents de comité de visite est de 2 sur 15, soit 13,3 % (13,6 % en 2011).

Il apparaît cette année une nette progression en ce qui concerne la part des étrangers dans la présidence des comités de visite et celle des femmes dans les comités. En revanche, la proportion de comités présidés par des femmes reste stable, loin de la parité.

La mobilisation des experts

La durée moyenne d'une visite sur place a été de 3 jours avec un minimum de 2 jours et un maximum de 3,5 jours. Il faut noter que pour l'un des établissements, pour des raisons liées à la concomitance du changement d'équipe présidentielle, deux visites ont été nécessaires, soit au total 5,5 jours. Le nombre total de jours de visite pour cette vague est ainsi égal à 45,5 jours.

En outre, les experts ont été mobilisés au titre des deux étapes qui encadrent la visite dans le processus d'évaluation : la réunion de cadrage, en amont, qui s'inscrit dans la préparation de la visite et permet au comité de se rencontrer une première fois, et la réunion de restitution au cours de laquelle le comité examine collégialement son projet de rapport d'évaluation. Cette mobilisation complémentaire a représenté 20 journées¹.

¹ Selon l'importance de l'établissement et/ou l'état du dossier, les réunions peuvent durer une journée ou une demi-journée.

De plus, des rencontres préparatoires entre les équipes AERES et chaque président de comité ont été organisées pour toutes les évaluations en amont du cadrage, modalité expérimentée lors des évaluations de la vague C.

Les 15 comités ont entendu au cours de leurs entretiens, en séance plénière ou en sessions parallèles, près de 1 940 interlocuteurs. En moyenne, chaque comité aura ainsi rencontré 130 interlocuteurs et mené 45 entretiens¹.

De plus, certains des experts, au nombre de 69, soit 57,5 % des membres des comités d'évaluation de cette vague, ont participé en février 2012 à une journée de formation organisée par la section des établissements. Cette journée a eu pour objectif de présenter l'ensemble de la procédure et des outils mis à la disposition des experts, en favorisant les échanges entre nouveaux experts et experts confirmés.

Une analyse sur dossier de certains établissements d'enseignement supérieur privé contractualisés

Les établissements concernés

Dans le cadre de la vague C, 36 établissements privés parmi la cinquantaine ayant adhéré à la démarche de contractualisation avec l'État ont fait l'objet d'un dispositif transitoire. Ces 36 établissements (cf. liste en Annexe 2) comprennent 22 écoles d'ingénieur, 7 écoles ou instituts du secteur tertiaire (management, commerce, communication) et 7 universités, facultés ou instituts proposant des formations de type licence master. Ce dispositif a consisté en une analyse sur dossier effectuée par 12 comités de deux experts chacun. Chaque comité a ainsi examiné trois dossiers.

Compte tenu de la spécificité de ces établissements et du mode opératoire adopté, le choix a été fait de recourir uniquement à des experts académiques français. Ces comités étaient féminins à 46 % et présidés par des femmes pour la moitié d'entre eux.

Une méthodologie ad hoc

En accord avec le MESR et le comité consultatif pour l'enseignement supérieur privé (CCESP), l'analyse sur dossier a été réalisée durant le deuxième semestre 2012. Cette analyse s'est fondée, d'une part, sur l'autoévaluation des établissements réalisée en 2009 en amont de la précédente contractualisation et, d'autre part, sur un complément d'autoévaluation pour la période 2010-2012.

Un référentiel spécifique a été réalisé afin de définir le périmètre de l'analyse des experts. Ce référentiel a essentiellement porté sur les grands axes de la contractualisation fixés par l'État : la réponse aux besoins de qualification supérieure, la politique sociale de l'établissement, l'amélioration de la réussite, l'attractivité internationale des formations et la contribution des établissements à la recherche.

Dans un premier temps, chaque expert a renseigné une grille d'analyse issue du référentiel, à partir de l'étude des seuls documents fournis par l'établissement. À l'issue de cette étape, le président du comité a rédigé une synthèse de deux à quatre pages en concertation avec le deuxième expert. En conclusion de chaque synthèse une identification des principaux éléments positifs et négatifs de l'analyse a été opérée, sans toutefois exprimer de recommandations. En fin de processus, un comité de lecture a validé les différentes synthèses, en concertation avec les présidents des comités, selon la procédure habituelle.

Les synthèses ont été transmises aux établissements et au ministère, mais n'ont pas fait l'objet d'une publication sur le site internet de l'AERES en raison du caractère transitoire de cette opération. Les établissements ont pu, s'ils le souhaitaient, adresser des observations au ministère à l'issue du processus.

Une programmation pluriannuelle des organismes préparée avec les ministères de tutelle

La définition, en 2010, d'un rythme quinquennal de contractualisation pour les établissements d'enseignement supérieur et de recherche a affecté de fait le calendrier contractuel des organismes de recherche. Par ailleurs, force est de constater que les premières évaluations des organismes menées par l'AERES n'avaient pas été articulées avec le calendrier de leur contractualisation.

¹ Les moyennes sont : pour les universités de 215 interlocuteurs et 60 entretiens ; pour les écoles de 94 interlocuteurs et 38 entretiens.

Afin d'offrir une meilleure lisibilité aux principaux acteurs et parties prenantes d'une part, et d'inscrire clairement les organismes dans une dynamique continue s'appuyant sur leur autoévaluation, leur évaluation externe et enfin leur contractualisation avec l'État d'autre part, il est apparu nécessaire de lier le calendrier des évaluations des organismes de recherche à celui de la contractualisation et de définir des vagues quinquennales.

À cette fin, une première réflexion a été menée au printemps 2012 par la section des établissements en lien avec la Direction générale pour la recherche et l'innovation (DGRI). Elle a conduit à l'élaboration d'une proposition de scénario soumise à la concertation des différentes tutelles des organismes de recherche. Cette proposition reposait sur les principes suivants : l'articulation du calendrier des évaluations des organismes de recherche avec celui de leur contractualisation ; une périodicité quinquennale des contrats et des évaluations ; une organisation de l'évaluation de l'organisme, en rythme normal, entre les mois de septembre et décembre de l'année n-1, l'année n étant la dernière du contrat en cours et parallèlement le temps réservé pour la négociation du contrat entre l'établissement et l'administration de tutelle, le nouveau contrat débutant alors le 1er janvier de l'année n+1.

Quelques règles générales ont également pu être définies pour parvenir à un périmètre cohérent, en s'articulant autant que possible avec les missions de contrôle ou d'audit confiées aux divers corps d'inspection ou aux structures assurant les missions de contrôle et d'inspection dans certains ministères, et en tenant compte des limites induites par la capacité et les moyens de l'AERES : les établissements relevant de la MIREs sont prioritaires ; lorsque la recherche n'est pas la principale ou unique mission d'un organisme (expertise, autre mission de service public), la méthodologie et la composition du comité doivent en tenir compte de manière à ce que l'évaluation puisse porter non seulement sur l'activité de recherche elle-même, mais aussi sur la manière dont la recherche est articulée aux autres activités ; d'autres organismes que l'ANR, chargés d'une mission de financement de la recherche pourraient faire l'objet d'une évaluation.

En conclusion, le schéma proposé, dont la mise en œuvre opérationnelle supposera dans certains cas deux exercices d'évaluation, permet de disposer d'une référence partagée.

2 • Les analyses effectuées et les principaux résultats des évaluations

Universités et écoles : une vision conjointe de la vague B-2011 et de la vague C-2012

Les établissements de la vague C constituent un échantillon de taille extrêmement limitée. Une première section va être consacrée à exposer dans quelle mesure le traitement des données issues de l'évaluation des établissements peut s'appliquer. Les suivantes présenteront les résultats.

Vague B et vague C : un regroupement méthodologique

L'analyse des points forts (PF) et points faibles (pf) se fonde sur une grille (cf. annexe 3) qui permet une caractérisation de l'évaluation des établissements. La méthode de travail repose sur le décompte puis l'analyse des unités d'informations constitutives (ui) des PF et pf (annexe 4). La grille et la méthode de travail ont déjà été présentées et utilisées dans le rapport d'activité 2011. L'une et l'autre ont été appliquées aux établissements de la vague B¹.

À la différence de ceux de la vague B, les établissements de la vague C constituent un échantillon hétérogène qui, du fait de sa taille extrêmement limitée, permet difficilement de définir des sous-groupes. Il est malgré tout possible d'effectuer le décompte des PF et pf, puis des unités d'information en leur sein, qui ressortent au nombre de 66 et de 65 respectivement.

Il en résulte que, pour la vague C comme pour la vague B :

- le nombre de PF et de pf par établissement est compris chacun entre 4 et 6, avec le plus souvent 5 PF et autant de pf ;
- les PF ou pf contiennent un nombre très variable d'unités d'information, allant de 1 à 6 avec en moyenne 1,5 unité d'information par point exprimé (forts et faibles confondus) ;
- le nombre d'unités d'information contenues dans les PF est proche de celui qui est contenu dans les pf.

¹ Soit un échantillon de 31 universités et 34 écoles de la vague B, qui comprenait : 31 universités et 40 écoles et instituts, appartenant aux académies d'Aix-Marseille, Amiens, Besançon, Caen, Clermont-Ferrand, Dijon, Limoges, Nantes, Nice, Nouvelle-Calédonie, Orléans-Tours, Poitiers, Polynésie Française, Reims, Rennes, Rouen (au moment de l'évaluation les universités d'Aix-Marseille n'étaient pas encore regroupées). Pour des raisons d'ordre pratique ne figurent pas dans l'analyse : les écoles françaises à l'étranger, l'EHESP et l'Institut Telecom.

La vague C ne se démarque donc pas significativement de la vague précédente quant aux éléments de statistique descriptive issus des diagnostics portés par les comités. Tout au plus peut-on noter l'importance de la place occupée dans les conclusions des rapports par ce qui concerne les aspects de gouvernance et stratégie ; ceux-ci représentent 66 % des points forts et points faibles, ce qui en dit autant sur les caractéristiques des établissements évalués que sur l'intérêt des experts porté à ce champ de l'évaluation. Il est probable que cela traduise un "effet-fusion", dans la mesure où, à cet égard, l'évaluation s'est déroulée dans un contexte particulier pour deux des établissements, qui viennent de se constituer sur la base de regroupements importants.

Le calcul du nombre moyen d'ui de type de PF et pf par établissement et par domaine, pour les universités (tableau 16) et pour les écoles (tableau 17), rappelle les données concernant la vague B et permet de les comparer à celles de la vague C, données issues des principaux traits diagnostiqués par les comités d'experts.

Tableau 16 : Les Universités : Nombre moyen d'ui de type PF et pf par établissement et par domaine

Vague Domaine	B		C		B&C *	
	PF	pf	PF	pf	PF	pf
Recherche	2,0	0,9	1,6	0,6	1,9	0,8
Formation	1,7	1,1	1,4	1,6	1,6	1,2
Vie étudiante	0,8	0,3	0,4	0,0	0,7	0,3
Relations internationales	0,3	0,3	0,0	0,4	0,2	0,3
Gouvernance & stratégie	2,2	1,7	2,2	3,0	2,2	1,9
Pilotage & gestion	0,8	1,5	0,2	1,8	0,7	1,5
Identité & appartenance	0,2	0,3	1,2	0,2	0,3	0,3
Moyenne	1,1	0,9	1,0	1,1	1,1	0,9

* Les données de la colonne B&C sont reprises dans la figure 9.

Tableau 17 - Les écoles : Nombre moyen d'ui de type PF et pf par établissement et par domaine

Vague Domaine	B		C		B&C *	
	PF	pf	PF	pf	PF	pf
Recherche	1,3	1,2	1,4	1,0	1,3	1,2
Formation	1,8	1,2	1,6	0,2	1,8	1,1
Vie étudiante	0,6	0,2	0,6	0,0	0,6	0,2
Relations internationales	0,4	0,7	0,4	0,4	0,4	0,6
Gouvernance & stratégie	2,0	1,5	1,2	2,2	1,9	1,6
Pilotage & gestion	0,5	1,4	0,4	1,0	0,5	1,4
Identité & appartenance	0,6	0,3	0,6	0,6	0,6	0,3
Moyenne	1,0	0,9	0,9	0,8	1,0	0,9

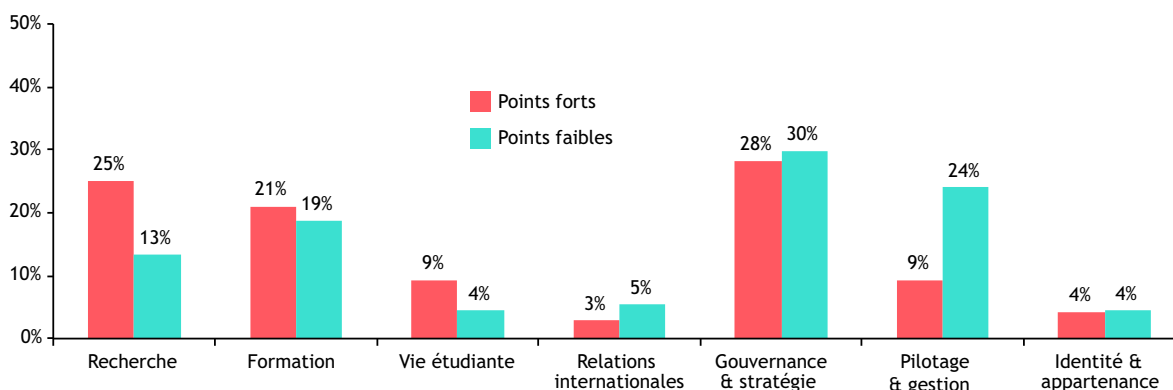
* Les données de la colonne B&C sont reprises dans la figure 11.

Au vu de ces éléments, il a été décidé d'agréger les établissements de la vague C à l'échantillon dont on dispose pour la vague B, et de présenter l'analyse des conclusions des rapports sur l'ensemble des deux vagues, qui comporte donc 36 universités et 39 écoles et instituts. De plus, l'échantillon étant suffisamment élargi, il redevient possible de distinguer les sous-groupes des universités et des écoles. Les résultats présentés dans les sections suivantes utiliseront les données présentées en dernière colonne (B&C) des tableaux 16 et 17.

¹ 56 % pour la vague B.

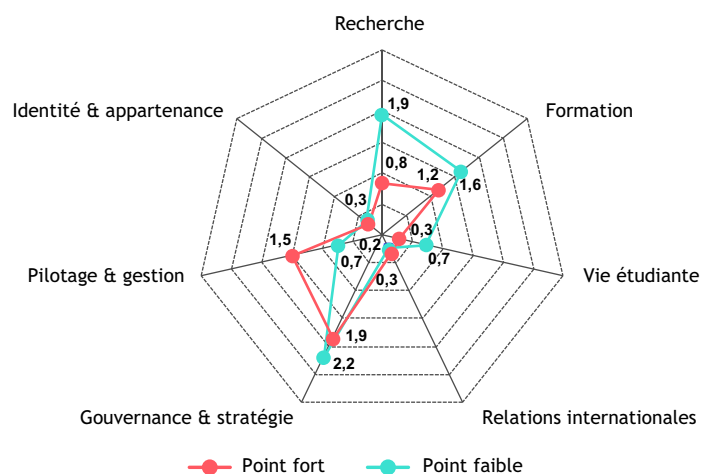
L'ajout des 5 universités de la vague C aux 31 de la vague B est susceptible de modifier les caractéristiques de l'échantillon compte tenu de la présence des deux établissements particuliers ayant fait l'objet d'une importante restructuration sur la période récente ou en cours. Certaines des différences constatées entre les deux vagues pourront sans doute se comprendre en fonction de cette situation particulière.

Figure 8 : Vagues B+C, Universités : répartition (en % du total) des ui PF-pf



Guide de lecture : à titre d'exemple, on observe que pour la recherche, les unités d'information de type "point fort" représentent 25 % de l'ensemble des unités d'information de ce type produites au sein des rapports, alors qu'elles ne représentent que 13 % des unités d'information de type "point faible".

Figure 9 : Vagues B+C, Universités : nombre moyen d'ui de type PF et pf par établissement et par domaine



Guide de lecture : à titre d'exemple, on observe que pour la recherche, les conclusions des rapports portant sur les universités des vagues B et C comportent en moyenne 1,9 unité d'information de type "point fort" et 0,8 de type "point faible".

Gouvernance et stratégie

Le sujet de la gouvernance et de la stratégie est celui qui recueille le plus grand nombre d'appréciations, tant en PF (28 %) qu'en pf (30 %). Il montre une situation très contrastée selon les établissements. Trois sujets méritent l'attention : la qualité de la gouvernance, PF pour un tiers des établissements et pf pour un peu plus de la moitié ; la politique de modernisation, PF pour un peu moins d'un tiers des établissements, très rarement signalée comme pf ; le soutien des collectivités, PF pour plus d'un tiers des établissements, lui aussi très rarement signalé comme pf.

Pour la seule vague C, on observe un nombre moyen de pf relatifs à la gouvernance et à la stratégie sensiblement supérieur à la vague B, qui peut s'expliquer par le poids que représentent, dans un échantillon réduit, deux établissements issus de fusions récentes pour lesquels sont indiquées des difficultés relatives aux modes de gouvernance et de structuration interne des nouveaux établissements, ou l'insuffisante mise en œuvre opérationnelle des objectifs affichés.

Toutes les universités apparaissent engagées dans des actions de modernisation et de restructuration avec des évolutions qui s'avèrent positives pour près d'un tiers en matière d'organisation interne des composantes et des services, et pour un tiers dans le domaine de la politique qualité.

Dans un contexte de fort soutien des collectivités, toutes les universités sont mobilisées par la structuration des politiques de site ; pour autant ce domaine n'est encore retenu que rarement comme une force (17 %) et plus souvent comme une faiblesse (25 %). Pour la vague C, la situation est à considérer avec attention : plusieurs points forts correspondent à des remarques sur les effets structurants des investissements d'avenir, à l'origine d'un nouvel environnement, de nouveaux partenariats et de nouvelles structures de site.

Recherche

Les stratégies de recherche des universités sont elles aussi très contrastées et concernent 24 % des PF et 23 % des pf. Les sujets "pilotage de la recherche" et "partenariats" réunissent à eux deux presque la moitié des PF et pf du domaine de la recherche, avec une nette domination des PF : ceux-ci concernent environ une université sur deux, et sont également le fait de quatre universités sur les cinq évaluées en vague C.

Il apparaît clairement que le pilotage de la recherche s'effectue selon des modalités très différentes en fonction des caractéristiques des établissements évalués, tout comme les partenariats recherche peuvent revêtir des formes diverses : avec les grands organismes (CNRS, Inserm, etc.) et Epic présents sur le site ; les milieux socio-économiques, y compris dans le cadre des pôles de compétitivité ; les autres établissements d'enseignement supérieur, le plus souvent du site, mais parfois aussi dans une logique de réseau thématique ; les relations avec le CHU dans le cas d'établissements comportant un secteur santé. Dans bon nombre de cas, le rôle et l'appui des collectivités territoriales sont considérés comme un PF en raison du cadre fourni par un schéma directeur régional et grâce aux financements apportés. Malgré le développement des partenariats, les activités de valorisation, expertise et conseil ne sont retenues comme élément du diagnostic qu'à proportion de 12 %, et ce en PF dans trois cas sur quatre.

Enfin, même si elle n'est pas au cœur des préoccupations des évaluations de la section des établissements, la qualité de la recherche fait l'objet de 14 % des remarques. Elle constitue un PF pour près d'un tiers des établissements : il s'agit d'universités atteignant une masse critique en nombre de chercheurs et enseignants-chercheurs et donnant toute leur lisibilité à certains axes thématiques fédérateurs.

Formation

La formation est l'objet d'autant de remarques que la recherche, mais selon une répartition différente : le thème du pilotage est largement dominant, tandis que les partenariats occupent une place bien moindre. De plus, le pilotage reste insuffisant dans l'ensemble : il fait l'objet d'appréciations en pf pour la moitié des universités, et en PF pour un tiers d'entre elles. Le pilotage des formations apparaît trop souvent laissé à la seule appréciation des composantes ou départements.

Les dispositifs pédagogiques et d'accompagnement des étudiants ainsi que la professionnalisation des formations font l'objet d'appréciations plutôt positives, tandis que l'évaluation des formations et le suivi de l'insertion professionnelle font l'objet d'appréciations souvent négatives. L'innovation pédagogique n'apparaît pas comme un élément marquant de stratégie : elle n'est vue comme un PF que pour quatre universités de la vague B.

Vie étudiante

La vie étudiante n'est citée que pour 9 % des PF et 4 % des pf. Le PF de la qualité générale de la vie étudiante est attribué à un bon tiers des universités, notamment en raison des qualités de la vie associative, sportive et culturelle même si elles ne sont pas reliées, en général, à une politique claire de l'établissement en ce domaine. L'implication des étudiants dans les instances n'est un PF que pour deux établissements et un pf pour quatre d'entre eux. Ce domaine est assez peu pris en compte dans les conclusions des rapports, alors qu'il fait l'objet d'une attention particulière dans les entretiens et les rapports. Les experts ne semblent donc pas le considérer comme un domaine essentiel.

Relations internationales

Le domaine des relations internationales est peu pris en compte par les comités dans les conclusions : la politique d'établissement en ce domaine n'est jamais citée comme un PF mais seulement comme un pf (dans un petit quart des universités), en raison de la faiblesse de son pilotage et de son organisation.

Pilotage et gestion

Les universités présentent d'importantes faiblesses en matière de pilotage et gestion, ce dont témoigne le nombre moyen de pf (24 %) bien supérieur à celui des PF (9 %) dans ce domaine, qui est le seul à présenter une telle répartition.

Des faiblesses notables sont tout particulièrement relevées en ce qui concerne, dans les systèmes d'information, les dispositifs d'aide au pilotage et la gestion des ressources humaines : dans chacun des cas, pour environ un tiers des établissements. Les universités en question ne disposent pas d'outils d'aide à la décision ou exploitent insuffisamment ceux qui sont à leur disposition. Cette insuffisance nuit à la capacité d'autoévaluation ainsi que de prospective en matière de GPEC, de gestion budgétaire ou patrimoniale, et donc à la qualité du pilotage central.

La situation apparaît plus contrastée en matière de gestion administrative ainsi que de gestion financière et comptable, avec un nombre assez faible, et assez comparable, de PF et pf. Ceci indique que certains établissements ont à leur actif de belles réalisations, tandis que d'autres, au contraire, montrent des faiblesses jugées préoccupantes. La fragilité de l'équilibre budgétaire, mentionnée à plusieurs reprises, est analysée comme un risque pour les universités dans l'accomplissement de leurs missions.

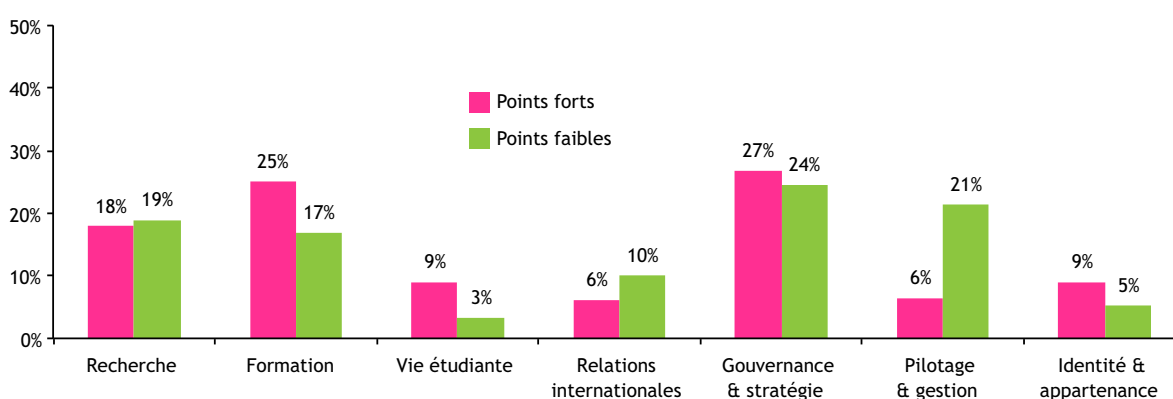
Identité et sentiment d'appartenance

Les unités d'information concernant le sentiment d'identité et d'appartenance sont peu nombreuses et constituent 4 % des PF comme des pf : cinq établissements se voient attribuer un PF à propos du sentiment d'appartenance (dont deux de la vague C) et également cinq (dont trois de la vague C) en matière de communication interne et externe. Il apparaît ainsi que l'adhésion à un projet commun soutenu par une politique de communication efficace peut jouer un rôle essentiel pour certains établissements.

Les écoles des vagues B-2011 et C-2012

Aux 34 écoles de la vague B l'ajout des 5 de la vague C n'apporte pas de modification sensible en termes de caractéristiques. Les écoles d'ingénieur représentent toujours la plus grande partie des établissements évalués.

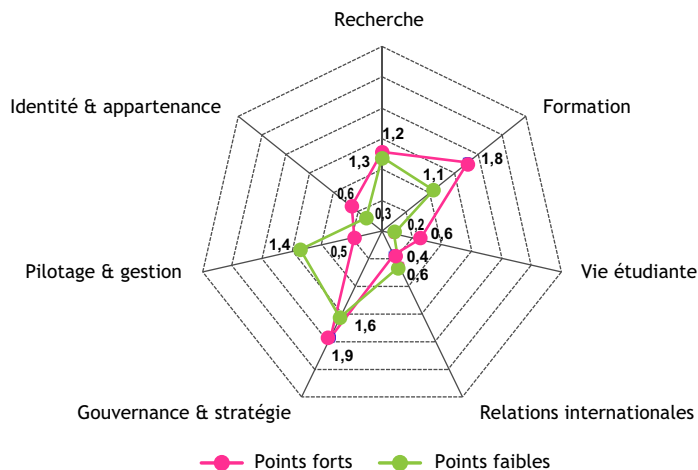
Figure 10 : Vagues B*+C, Écoles : répartition (en % du total) des ui PF-pf



* Sans EFE

Guide de lecture : à titre d'exemple, on observe que pour la recherche, les unités d'information de type "point fort" représentent 18 % de l'ensemble des unités d'information de ce type produites au sein des rapports, alors qu'elles représentent 19 % des unités d'information de type "point faible".

Figure 11 : Vagues B*+C, Écoles :
nombre moyen d'ui de type PF et pf par établissement et par domaine



* Sans EFE

Guide de lecture : à titre d'exemple, on observe que pour la recherche, les conclusions des rapports portant sur les écoles des vagues B et C comportent en moyenne 1,3 unité d'information de type "point fort" et 1,2 de type "point faible".

Gouvernance et stratégie

De la même manière que pour les universités, ce sujet est celui qui recueille le plus grand nombre d'appréciations (27 % de PF + 24 % de pf, cf. figure 10). Il se caractérise également par un nombre relativement élevé de PF, autour de 2 en moyenne et un nombre de pf qui en est proche (moyenne : 1,6). L'analyse des établissements apparaît comme contrastée, avec notamment une gouvernance et une politique de modernisation variable. Pour les écoles, la politique de site fait l'objet d'autant de PF que de pf, car elles bénéficient de l'effet structurant des investissements d'avenir, mais la nouvelle organisation du site qui en résulte génère pour elles des difficultés à mutualiser avec les autres structures du site ou des difficultés de gestion du changement liées à ces restructurations.

Recherche

La recherche donne lieu au même pourcentage de PF (18 %) que de pf (19 %) dans les rapports et cela n'est pas modifié par l'introduction des établissements de la vague C¹. De la même manière, le nombre moyen de PF et pf par établissement s'établit à 1,3 et 1,2. Les écoles étant très diverses, le problème ne se pose pas partout de la même manière. Ainsi la situation particulière des écoles d'architecture à cet égard a-t-elle pu conduire les experts, dans certains cas, à ne formuler ni PF ni pf en la matière.

Le sujet du pilotage domine par le nombre de remarques dont il fait l'objet, comme pour les universités. En revanche, il est plus souvent cité en pf plutôt qu'en PF. Les partenariats, évalués positivement dans l'ensemble, sont cités dans 18 % des cas. La valorisation est citée en pf dans un quart des écoles, et en PF pour seulement deux établissements.

Formation

La formation constitue le deuxième centre d'intérêt des experts : les PF-pf en la matière représentent 21 % de l'ensemble. Le nombre moyen de PF attribués à chaque établissement est à peu près le même qu'en recherche (1,8) mais le nombre moyen de pf est nettement plus bas (1,1). Pour la vague C, à une exception près, la formation ne fait l'objet que d'unités d'information positives dans les relevés qui, de ce fait, ne viennent nourrir que les décomptes de PF.

En particulier, sur l'ensemble des vagues B et C, le pilotage de la formation, la lisibilité de l'offre et la professionnalisation sont les trois items qui reviennent le plus fréquemment, et ce en PF dans une très nette majorité des ui.

¹ Si l'on prend en compte la suppression des EFE de l'échantillon Vague B, les pourcentages PF-pf étaient respectivement 17 et 19 %.

Vie étudiante

La vie étudiante n'alimente que 6 % des items des rapports, les PF dominant nettement, même si le nombre moyen attribué à chaque établissement est très faible. En ce qui concerne la vague C, aucun pf n'a été retenu.

Relations internationales

Les relations internationales correspondent à 8 % des items des rapports. Le nombre moyen attribué à chaque établissement est également très faible. Un seul établissement de la vague C se voit attribuer un PF à ce titre.

Pilotage et gestion

Ce domaine est le seul où les pf dominent avec un écart important : 21 % de pf contre 6 % de PF. Pour ce qui est de l'ensemble constitué par les vagues B et C, la gestion administrative est à l'origine de 33 % des PF et la GRH de 30 % des pf, la gestion financière et comptable 25 % des pf. En ce qui concerne les établissements de la vague C, un seul établissement se voit affecter deux unités d'information de type PF tandis que quatre se voient affecter des ui de type pf. La GRH est en cause ici encore à trois reprises.

Identité et sentiment d'appartenance

Ce thème alimente 7 % des items des rapports. Le sentiment d'appartenance est traditionnellement un PF pour les écoles - pour la vague C, c'est le cas trois fois sur cinq. En revanche, la qualité de la communication constitue dans la plupart des cas un pf. À cet égard, les écoles d'ingénieur et les écoles d'architecture sont dans la même situation.

Organismes de recherche, agences, et autres établissements

Ont été évalués pendant l'année 2012 le CNRS et l'ANR (au titre de la vague B), l'Andra, le BRGM, Irstea (au titre de la vague C), et deux établissements particuliers, l'ABES et la BNUS (vague C également). Les évaluations du CNRS et de l'ANR, qui n'avaient pu faire l'objet, dans le rapport d'activité 2011, que d'un point de méthode, sont incluses dans le présent rapport.

Les organismes de recherche et l'ANR

Il convient de rappeler que, s'agissant des organismes de recherche, les comités sont entièrement libres de la définition des chapitres, aucun plan des rapports d'évaluation n'étant imposé a priori par l'AERES. Il est donc significatif de constater que plusieurs sujets apparaissent de façon récurrente et, parfois, se répondent entre les évaluations des organismes d'un côté, de l'ANR d'un autre. C'est pourquoi une présentation thématique a été choisie, qui s'efforce de dégager les principaux points communs aux analyses des comités présentées dans le rapport d'évaluation de chaque établissement. Pour un établissement donné, une telle présentation est toutefois nécessairement moins riche, et ne saurait remplacer la lecture du rapport d'évaluation lui-même.

Une remarque importante est à faire en préambule : presque tous les établissements ont exprimé, dans leurs lettres d'observations publiées avec les rapports, un accord d'ensemble avec le contenu de l'évaluation, à quelques réserves près ; il y a une exception notable à cela, le CNRS, dont le point de vue est nettement négatif. L'AERES est cependant garante de la conformité de cette évaluation aux principes méthodologiques qu'elle a définis.

La définition des stratégies et l'organisation des établissements

Tous les comités relèvent combien les établissements sont confrontés à un environnement en pleine mutation, et insistent sur les enjeux stratégiques que recouvre une telle situation. C'est pourquoi la stratégie de l'établissement, sous l'angle de sa définition et de son mode d'élaboration, de son caractère partagé en interne et de sa visibilité extérieure, est un sujet examiné avec beaucoup d'attention par les comités. De manière connexe, l'organisation de l'établissement fait l'objet de nombreuses analyses, afin d'évaluer dans quelle mesure elle permet de répondre aux objectifs stratégiques et de fonctionner avec efficacité.

Il en ressort que les organismes de recherche ont, chacun, défini leur propre modèle scientifique : intégrateur pour l'Andra, par équipe-projet au BRGM, fondé sur les UMR au CNRS, partant d'une co-construction partenariale des objets de recherche à Irstea. L'ANR également, si on la compare à ses homologues internationaux, a un mode de fonctionnement original, en ceci qu'il couvre un spectre très large, allant de la recherche fondamentale à la recherche finalisée, mise en œuvre dans les secteurs public ou privé. La diversité de ces modèles reflète les spécificités des missions de ces établissements, ainsi que du système de recherche, transfert, appui aux politiques publiques dans lequel ils sont placés. La pertinence et l'efficacité de ces modèles, qui tirent parti de potentiels de compétences et de moyens remarquables, sont saluées par les comités et identifiées comme des points forts majeurs.

Cette appréciation positive ne va pas, néanmoins, sans quelques interrogations ou remarques plus critiques. Au BRGM, au CNRS, à Irstea, la complexité de l'organisation et des processus de décision est soulignée, avec des recommandations insistant sur la nécessité d'en améliorer la lisibilité et la visibilité, en interne comme pour les partenaires. Le fonctionnement de l'Andra est jugé efficient, mais en même temps complexe, et appelant des efforts pour améliorer la visibilité des équipes scientifiques de cette agence. Ces remarques sont couplées à des recommandations visant à clarifier la construction stratégique (Irstea), ou à la rendre plus explicite (CNRS), et à développer les capacités de prospective (BRGM) ou de définition des choix scientifiques (CNRS).

Les rapports avec les tutelles et la pluralité des missions

Les rapports qu'entretiennent les organismes de recherche et l'ANR avec leurs tutelles ou, plus largement, les ministères, peuvent être complexes. Ils ont fait l'objet de remarques ou de recommandations des comités ayant évalué l'ANR, le CNRS et Irstea. L'évaluation de l'ANR fait nettement ressortir le besoin, pour cette agence, de pouvoir s'appuyer sur un contrat d'objectifs et de moyens qui, d'une part, clarifie sa stratégie et précise son positionnement et, d'autre part, lui donne une visibilité pluriannuelle sur les moyens dont elle disposera. C'est pour des raisons assez voisines que le rapport d'évaluation du CNRS insiste sur la nécessité d'un nouveau contrat : clarifier la trajectoire de l'établissement dans les années à venir, en termes d'orientation stratégique comme de moyens, et mieux impliquer la communauté de travail de l'organisme dans les évolutions en cours. Enfin, les modalités d'exercice de la tutelle d'Irstea, qui a pour le moment trois ministères parmi ses partenaires majeurs mais seulement deux ministères de tutelle, doit être éclaircie aux yeux des experts.

Ce dernier point relève d'une problématique d'ordre général. À la seule exception du CNRS, les organismes ont plusieurs ministères de tutelle, le MESR et au moins un autre ministère prioritairement concerné par les missions d'expertise, de surveillance, d'appui aux politiques publiques. Ainsi, la manière dont se nourrissent réciproquement la mission de recherche et les autres missions, qui est un sujet essentiel dans la stratégie des organismes, est-elle directement liée à la qualité de l'équilibre stratégique et opérationnel entre les politiques des différentes tutelles. Il en est de même lorsque les établissements entretiennent des rapports avec d'autres décideurs publics. Cette question met en lumière l'importance pour tous les acteurs de percevoir l'enjeu que recouvre la capacité des organismes à appuyer leurs différentes activités sur une recherche du meilleur niveau.

Les partenariats internationaux, européens, territoriaux

Les partenariats européens et internationaux que développent les établissements font l'objet de remarques qui vont toutes dans le même sens : le constat d'une ouverture insuffisante et la recommandation de mettre en œuvre une politique plus audacieuse, même si de réels efforts sont relevés et salués dans tous les rapports. Cela recouvre notamment la participation de spécialistes internationaux aux instances et le développement des comparaisons internationales, la structuration des échanges autour de priorités ciblées, et la nécessité pour les établissements de mieux définir leur ambition européenne et leur positionnement, puis de traduire cela en objectifs opérationnels concrets. Si l'exemple du CNRS, auquel le comité recommande de chercher à être l'un des moteurs de la construction de l'espace européen de la recherche, est emblématique, il est remarquable que tous les rapports contiennent des recommandations fortes sur ce sujet.

L'articulation entre la vocation nationale de ces établissements et le développement de politiques territoriales est un autre sujet majeur, qui renvoie aux relations avec les universités et établissements d'enseignement supérieur, aux structures régionales de valorisation et transfert (voir ci-après), aux collectivités et institutions publiques locales. L'ancrage territorial fort des organismes, là où ils sont présents, est relevé unanimement. Les remarques des comités visent à inciter les établissements à mieux intégrer cet ancrage dans leur stratégie : conforter une stratégie de développement territorial durable pour Andra, mieux formaliser et exploiter les partenariats au BRGM et à Irstea, mettre en œuvre un principe de subsidiarité entre les niveaux national et local au CNRS.

La valorisation, le transfert, et les partenariats socioéconomiques

Au sein d'un système français marqué par la complexité, l'ANR joue un rôle majeur dans le soutien à l'innovation. Les différents outils qu'elle a mis en place et qui influent favorablement sur le développement des relations entre opérateurs publics de recherche et entreprises, ainsi que les interactions nombreuses avec les pôles de compétitivité sont reconnus par le comité d'évaluation, qui recommande que des effets de synergie soient systématiquement recherchés.

Cette appréciation positive se reflète dans les rapports sur les organismes, car le développement de leurs activités de valorisation et de transfert, dont tous les comités font le constat, repose en partie sur les outils définis par l'ANR. Ces développements s'appuient sur des politiques en matière de propriété intellectuelle en progression, voire entièrement redéfinies (CNRS), dans le sens de la constitution d'une offre plus visible et portée par des services professionnalisés, couvrant un éventail plus large de modalités d'action.

L'arrivée des SATT est trop récente pour que les comités se soient prononcés nettement, sauf à souligner la nécessité pour chaque établissement de réfléchir à son positionnement à leur égard.

L'ANR et les organismes bénéficient tous, aux yeux des comités, d'une forte culture d'établissement et d'un attachement marqué de leur personnel. Il n'en est que plus paradoxal de constater que la gestion des emplois et des carrières est plutôt diagnostiquée comme un point faible de ces établissements. Certes, des aspects positifs ont été relevés, comme la politique en matière de recrutement et de formation des arrivants du BRGM, l'attractivité de plusieurs établissements (CNRS, Irstea), la vigueur du dialogue social (CNRS, Irstea), l'efficacité des services support (tous), la qualité des choix organisationnels (Andra).

En revanche, la GPEC est partout insuffisamment développée, voire absente, au regard des besoins perçus par les comités. Les marges de manœuvre que donne l'allocation des emplois mériteraient d'être davantage exploitées (CNRS). La gestion des carrières souffre d'un manque de visibilité au regard des orientations de l'établissement (BRGM), parfois de la pluralité des statuts (Irstea), du développement préoccupant de la précarité (ANR, Irstea). La mobilité des personnels est apparue faible au BRGM, perfectible au CNRS, où la diversification des carrières est un enjeu important. La définition d'une politique sociale est nécessaire à l'ANR.

En matière de gestion budgétaire et financière, les comités ont fait le constat d'une grande compétence technique des services ; simultanément, l'articulation entre la construction budgétaire et les objectifs stratégiques est parfois perfectible (Andra, BRGM). Les contraintes financières qui pèsent sur le CNRS et Irstea sont analysées en détails. S'agissant du premier, qui se trouve placé devant des choix cruciaux, le comité d'évaluation estime nécessaire qu'un débat d'orientation budgétaire se tienne, y compris avec la tutelle, en cohérence avec la politique scientifique globale de l'organisme.

Les autres établissements dans le champ de la documentation

L'Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur (Abes) a de nombreux points forts, en particulier en matière de gouvernance, avec un personnel motivé. Elle a su se positionner vis-à-vis des tutelles et des usagers en s'appuyant sur un projet stratégique cohérent et réaliste. En revanche, elle présente des points faibles sur la gestion financière (problèmes de trésorerie) et des personnels. Son image est en outre à améliorer vis-à-vis de ses usagers.

La Bibliothèque nationale universitaire de Strasbourg (BNU) a la caractéristique d'être simultanément une bibliothèque nationale en région, en raison de la qualité de ses fonds, et une bibliothèque universitaire. La rénovation complète de son site principal doit s'achever en 2014 : la bibliothèque a dû effectuer la délocalisation de ses fonds, en même temps que son rattachement à la nouvelle université de Strasbourg. La qualité des services rendus aux différentes catégories d'usagers de l'établissement est attestée par leur satisfaction. Si la cohérence du pilotage fort de l'établissement et sa culture d'entreprise sont des atouts, la BNU doit cependant travailler à améliorer son positionnement dans son rattachement à l'Unistra, tout en coordonnant son activité avec celle du service documentaire de cette université. Il lui faut également poursuivre l'effort en matière de gestion des ressources humaines, pour satisfaire à la programmation annoncée ; et également, en matière financière, pour organiser et accroître la collecte de fonds propres.

Établissements d'enseignement supérieur privé

L'intégration dans la vague C des établissements privés sous contrat avec l'État a conduit, à partir de l'analyse sur dossier, à la production de synthèses essentiellement ciblées sur l'analyse de la mise en œuvre des objectifs des contrats. Ce groupe d'établissements est caractérisé par une grande diversité en termes de statuts, de missions, comme d'effectifs étudiants, d'offre de formation, d'organisation interne, de structures de gouvernance et d'implication dans les activités de recherche. On peut toutefois identifier quelques forces et faiblesses présentes dans un nombre significatif d'établissements.

Les principales forces identifiées :

- une bonne insertion professionnelle des diplômés et une réelle intégration de cette problématique dans l'élaboration de l'offre de formation ;
- une contribution significative au développement de l'apprentissage et une maîtrise de sa mise en œuvre ;
- un engagement dans le développement de nouvelles méthodes et pratiques pédagogiques ;
- un rôle positif des partenariats pour l'offre de formation malgré un manque de structuration.

Les principales faiblesses identifiées :

- un dimensionnement faible des équipes d'enseignants permanents, des disponibilités pour la recherche souvent très limitées et une grande diversité des statuts des personnels ;
- un manque d'implication des personnels et étudiants dans la gouvernance des établissements, et ce indépendamment des spécificités des instances liées à la nature particulière des statuts des établissements ;
- une fragilité du modèle économique générant parfois des objectifs peu réalistes de développement des effectifs étudiants dans des filières fortement concurrentielles ;
- des politiques sociales en direction des étudiants souvent limitées ;
- une activité de recherche peu développée et souvent mal structurée et conduisant à un lien formation-recherche peu affirmé.

Cette première série d'analyses des établissements privés montre également des pistes d'amélioration perceptibles au niveau du processus de contractualisation. Même si le contrat représente une dotation limitée (en moyenne de 5 à 10 % du budget), les établissements ont parfois des difficultés à mettre en évidence les effets de levier de la politique contractuelle qui apparaît alors comme une simple ressource budgétaire complémentaire sans identification de réelles "plus-values". Il faut toutefois noter que certains contrats définis par l'État n'intègrent pas suffisamment les spécificités de l'établissement dans les objectifs, ni d'indicateurs pertinents de suivi des résultats.

On peut enfin souligner que les politiques d'alliance et de partenariats avec d'autres établissements privés ou publics constituent un enjeu fondamental, notamment pour les établissements qui opèrent dans un environnement fortement concurrentiel. Les alliances avec les entités publiques restent souvent difficiles et limitées, notamment dans le cadre des politiques de site dont l'évolution rapide nécessitera très certainement une attention particulière dans les prochaines années.

Sur le plan méthodologique, l'absence d'une phase de visite a pénalisé le travail d'analyse, notamment quand les dossiers d'autoévaluation livrés par les établissements comportaient très peu de contenus évaluatifs et se limitaient à de simples descriptions des activités, qui plus est difficilement vérifiables. Cette faiblesse des processus d'autoévaluation menés par les établissements privés est partagée avec les établissements publics des vagues B et C, mais la procédure sur dossier en a accentué les effets. Une interaction entre le comité et l'établissement permettrait sans doute d'améliorer l'analyse.

3 • Le travail de réflexion et d'amélioration continue des procédures et des outils de la section des établissements

Un plan d'action développé dans une logique de projet

Une réflexion sur la méthode d'évaluation des établissements a été initiée au sein de la section des établissements à la rentrée 2011, afin d'identifier les points de faiblesse du processus mis en œuvre et de proposer des améliorations.

L'évolution des procédures au fil des vagues

La réflexion s'est appuyée sur les travaux menés lors d'un séminaire interne et les analyses issues des retours d'expérience organisés auprès des établissements et des présidents de comité de la vague B. Elle s'est traduite par la mise en œuvre d'un plan d'action, la mise en place de groupes de travail internes et d'un comité de pilotage, et a permis la définition de propositions de modifications méthodologiques applicables, à titre expérimental, au cours de la vague C. Ces modifications méthodologiques visaient, notamment, le renforcement de la phase préparatoire de la visite, en mobilisant particulièrement les présidents de comité, l'implication des experts ainsi que la qualité évaluative des rapports. La session annuelle de formation d'experts, organisée en début de campagne, a permis de sensibiliser particulièrement les experts de la vague C sur ces évolutions d'ordre méthodologique.

La démarche de fonctionnement en mode projet de la section, adossée à la boucle de rétroaction qui caractérise le processus d'évaluation des établissements, a été confortée à la rentrée 2012. Parallèlement, les évolutions méthodologiques ont été validées par les retours d'expérience organisés en s'appuyant, notamment, et pour la première fois, sur un questionnaire de satisfaction des experts adressé "au fil de l'eau" et non à la fin du cycle d'évaluation.

C'est donc un processus d'évaluation des établissements conforté qui a été défini pour la vague D, parallèlement à l'introduction d'adaptations méthodologiques permettant de tenir compte de l'affirmation des stratégies territoriales de coopération des établissements. En effet, ces dernières donneront lieu à un processus contractuel *ad hoc* entre le MESR et les établissements sous sa tutelle.

Enfin, à la faveur d'un calendrier de lancement de la vague E anticipé, le corpus méthodologique destiné aux établissements a pu être rénové. Tout en consolidant l'ensemble des évolutions introduites, il traduit, au travers d'un référentiel de l'évaluation externe associé à un guide pour l'autoévaluation, la réflexion engagée sur plusieurs mois en associant les partenaires (CPU, CDEFI et ministères de tutelle) pour améliorer l'accompagnement méthodologique des établissements dans leur autoévaluation, exercice jugé encore perfectible.

Les modifications mises en œuvre en vague C-2012

Le rapport d'activité AERES 2011 (vague B) indiquait que les améliorations du processus d'évaluation externe et les évolutions méthodologiques mises en œuvre en vague C constituaient une étape d'un programme de travail pluriannuel. L'évolution engagée ne saurait, en effet, trouver de traduction effective globale avant la vague E-2014. La vague C-2012 a vu, dans ce contexte, la mise en œuvre d'une partie des évolutions de méthode envisagées, soit sous la forme d'expérimentations, soit de façon systématique, par le biais d'une généralisation des procédures expérimentées en vague B.

Les évolutions de la procédure amont

Ces évolutions tendaient, d'une part, à consolider et mieux formaliser, dans cette phase, la relation entre l'AERES et l'établissement évalué, et d'autre part à mieux préparer le travail des experts et la visite. Il s'agissait de structurer davantage la méthode d'analyse, par le comité, des documents mis à sa disposition. Une note de problématique, destinée à organiser et à approfondir le questionnement des experts avant la visite, a été instaurée afin de permettre aux experts de construire collégialement leur questionnement sur l'établissement et de mieux l'appréhender dans ses spécificités. A la suite de l'élaboration de cette note, un courrier est adressé par le président de comité aux interlocuteurs qui seront rencontrés lors de la visite, en leur précisant les principales thématiques retenues par le comité.

La vague C a été l'occasion d'expérimenter des rencontres entre la section des établissements et la direction de l'établissement, situées très en amont de la visite, dont l'objectif est double : permettre à l'établissement d'exprimer ses attentes à l'égard de l'évaluation à venir, anticiper la préparation matérielle et l'organisation de la visite. Il revient à l'AERES de transmettre au président du comité, puis à tous les experts, les éléments résultant de cette rencontre susceptibles de nourrir la réflexion des experts, en particulier la rédaction de la note de problématique. Les retours d'expérience ont été très positifs.

Les modifications apportées à la visite

Le planning de visite introduit, à partir de la vague C, plusieurs innovations, destinées à affiner la connaissance de l'établissement par le comité et à renforcer la collégialité de l'évaluation. Ainsi, les entretiens offre de formation, expérimentés en vague B (2011), sont-ils devenus systématiques en vague C pour les universités. Ils s'inscrivent dans une démarche d'évaluation intégrée conduite par la section des établissements. La section des formations et diplômes nomme, comme membres à part entière des comités de visite "établissements", des experts qui ont participé aux évaluations (sur dossier) des formations. Ces experts conduisent notamment, pendant la visite, des entretiens ciblés et rencontrent les responsables de certaines formations choisis en fonction de problématiques identifiées au cours de l'évaluation des formations.

Le président ou le directeur d'établissement est, en outre, depuis cette vague, rencontré seul par le comité d'experts à la fin de la visite. Il fournit au comité les éclaircissements nécessaires sur des points difficiles ou insuffisamment traités en cours de visite. Enfin, des séances de débriefing systématiques ont été mises en place tout au long de la visite afin d'améliorer la construction d'une collégialité et, en conséquence, la qualité évaluative du rapport.

Les évolutions mises en place pour la phase aval (rédaction du rapport et échanges comité - AERES - établissement)

Ces évolutions visent à une amélioration de la clarté et de la qualité évaluative du rapport. En premier lieu, la structuration des rapports a été clarifiée, afin de distinguer nettement Gouvernance et Pilotage. Ainsi, pour la vague C, un chapitre "Gouvernance et stratégie" a été placé en tête du rapport tandis que le chapitre "Pilotage et gestion" reste en fin de rapport. En second lieu et à partir de cette vague également, l'échange entre l'établissement et l'AERES sur le rapport a été redéfini. Un rapport provisoire est envoyé dans un premier temps à l'établissement, lequel renvoie à l'agence les erreurs factuelles, omissions, incompréhensions ou impropriétés de langage éventuelles ; leur prise en compte, sous l'égide du président du comité, aboutit au rapport définitif, auquel l'établissement réagit ensuite par la lettre d'observations que l'AERES publie avec le rapport.

Développement des modalités de retour d'expérience des établissements : points d'attention et amélioration continue des procédures

Les cinq opérations de retour d'expérience vague C-2012

La section des établissements a prolongé, en la faisant évoluer, la méthode adoptée pour la vague B. La démarche de retour d'expérience s'est déroulée en deux phases distinctes qui ont fait l'objet d'une publication disponible sur le site de l'AERES : "Rapport synthétique des retours d'expérience de l'évaluation des établissements de la vague C".

- La première phase consiste d'une part en l'analyse, par l'AERES, des réponses des chefs d'établissement aux rapports d'évaluation et des réponses des établissements à un questionnaire de satisfaction ; et d'autre part, en l'analyse des réponses des experts au questionnaire de satisfaction qui leur est destiné. Ces deux analyses constituent les annexes 1 et 2 du rapport synthétique.
- La deuxième phase consiste en deux rencontres menées en janvier 2013, l'une avec les chefs d'établissements évalués en vague C, l'autre avec les présidents des comités d'experts de vague C.

Les paragraphes qui suivent synthétisent les résultats de la démarche d'ensemble, en distinguant les observations des établissements, celles des experts et les principaux éléments de bilan et de réflexion retenus par l'AERES.

Le point de vue des établissements

Les établissements se sont montrés très sensibles à la prise en compte par le comité d'experts de leur identité et de leurs spécificités, ainsi qu'aux progrès de la qualité du contenu évaluatif du rapport. De manière générale, au regard de la précédente évaluation, ils ont noté une amélioration de la connaissance de l'établissement par le comité et, en conséquence, de la qualité du rapport d'évaluation externe. Certains organismes ont souligné l'intérêt spécifique que représente pour eux une évaluation par l'AERES, qui les conforte dans leur sentiment d'appartenance à l'espace de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Au-delà de ces points de satisfaction clairement exprimés, les établissements ont fait porter la critique à la fois sur l'insuffisante prise en compte, par le comité, de problématiques qu'ils jugent centrales, et sur la définition et le choix des thématiques de la visite.

Pour ce qui est des thématiques abordées, les établissements font deux constats :

- celui d'un début de capitalisation des résultats des évaluations antérieures qui devrait, en principe, s'accroître au fil des vagues. Ce constat, nettement positif, mériterait, selon eux, de trouver sa traduction dans l'organisation même de la visite.
- parallèlement, celui du peu de temps disponible pour des entretiens approfondis et, plus largement, de la lourdeur d'organisation de la visite. Certains établissements regrettent, en particulier, que des problématiques, à leurs yeux importantes, n'aient pas été abordées lors de la visite (comme les questions patrimoniales), ou que des points bien identifiés lors de la visite ne figurent plus dans le rapport. Les établissements perçoivent le ciblage des entretiens offre de formation comme un effet de sélection qu'ils comprennent mal.

De leur point de vue, il conviendrait donc de s'orienter plutôt vers une évaluation centrée sur des questionnements spécifiques, en cessant de couvrir systématiquement l'ensemble des sujets.

À propos de l'analyse de l'établissement par les experts et de sa traduction dans le rapport, les établissements regrettent la maîtrise parfois imparfaite, par certains experts, de questions de gouvernance (connaissance de la LRU, RCE, modes de gestion de la masse salariale, fonctionnement général des EPST). La prise en compte de la stratégie de l'établissement leur paraît, dans certains cas, insuffisante. Il en va de même pour l'attention portée par les experts à la mise en place des processus d'amélioration continue au sein de l'établissement et, plus largement, des politiques de la qualité, dont quelques établissements souhaiteraient une évaluation plus poussée. Ils regrettent, enfin, la démarche critique peu affirmée de certains rapports, qui n'apportent alors qu'une faible plus-value par rapport à la démarche d'autoévaluation, et ne prennent pas suffisamment en compte la stratégie de l'établissement. Enfin, dans l'intérêt de tous (évaluateurs et évalués), les établissements souhaiteraient disposer d'un système national d'information permettant l'accès à des documents communs servant de référence à tous. Les établissements appellent de leurs vœux un outil centralisé (cf. infra "éléments principaux de bilan et de réflexion").

La question est enfin posée d'une évaluation AERES intégrant une dimension internationale plus forte. Ce point, qui touche principalement à la composition du comité d'experts, soulève la question de la langue des entretiens ainsi que celle de la compréhension par certains experts internationaux de la complexité du système ESR français.

Les experts appellent de leurs vœux une note de caractérisation présentant des données comparatives, permettant de situer l'établissement dans un groupe d'établissements comparables. La note de problématique leur apparaît comme une avancée mais la trop longue durée des différentes étapes de la phase amont peut être démobilisatrice pour certains des membres du comité. Les fiches d'entretiens semblent peu utilisées et parfois mal maîtrisées.

Le nombre important d'experts dans quelques comités peut rendre difficile le fonctionnement collégial du comité, notamment au moment des séances de débriefing. Le principe des entretiens "offre de formation" est une avancée, mais la forme actuelle de ces entretiens génère le risque d'entretiens trop ciblés sur certaines formations au détriment de l'approche transversale du pilotage de l'offre de formation d'un établissement. Les experts souhaiteraient une visite plus riche en briefings et débriefings et, parallèlement, une diminution du nombre des entretiens qui permettrait d'approfondir le questionnement sur des problématiques spécifiques et davantage ciblées.

Les experts sont 19 % à se déclarer insatisfaits de la réunion de restitution en réponse au questionnaire "retour d'expérience". Ils s'interrogent sur les fondements de la grille d'identification des forces, faiblesses et points non déterminants, remplie en début de réunion, et sur l'intérêt de son utilisation. L'objectif de la réunion de restitution reste à clarifier.

Dans la phase de rédaction du rapport d'évaluation, il existe encore, selon les experts, une marge d'amélioration de la collégialité. Les experts ont appelé de leurs vœux une évaluation davantage centrée sur la gouvernance, dans l'ensemble des domaines concernés, et sur la répartition interne des moyens. Le rapprochement des domaines formation et recherche dans le rapport mérite d'être expérimenté.

Les éléments principaux de bilan et de réflexion selon l'AERES

Ces éléments portent sur trois points principaux : les procédures, le fonctionnement du comité d'experts et la qualité des rapports.

Les procédures

- **En amont de la visite**, les points les plus discutés par les experts comme par les établissements sont la caractérisation de l'établissement et le travail d'appropriation et d'analyse de l'établissement par les experts, préparatoire à la visite. Les sources de données, leur fiabilité, et l'existence de données comparatives permettant de mieux apprécier les résultats des établissements, ont été considérées comme des chantiers prioritaires. La situation est en voie d'amélioration puisqu'un recensement des données utilisables au plan national a été effectué, pour l'ensemble des établissements, étant entendu que les bases de données disponibles ne sont pas les mêmes. Les données restant à fournir sont actuellement identifiées et il apparaît que les demandes aux établissements de la vague E seront considérablement allégées, au moins pour les établissements relevant du programme budgétaire national "formations supérieures et recherche universitaire" piloté par le MESR (programme 150 de la Mission interministérielle recherche et enseignement supérieur).
- **La connaissance de l'établissement** a été améliorée, de l'avis de tous les acteurs, de deux manières bien distinctes. D'une part, par la rencontre préalable entre l'AERES et le chef d'établissement, permettant à ce dernier de faire entendre les attentes de l'établissement qu'il représente. D'autre part par l'élaboration systématique, pour les universités, d'une note de problématique. Le travail des experts en est toutefois sensiblement allourdi.
- **L'organisation de la visite**, en lien étroit avec celle du fonctionnement collégial du comité, a fait l'objet de débats et de propositions. Les experts ont perçu l'utilité des briefings et débriefings. Reste toutefois à trouver, dans cette organisation, un équilibre entre des entretiens approfondis tout en respectant un nombre substantiel de débriefings, considérés comme essentiels. De la même manière, le dernier entretien de fin de visite avec le président ou directeur d'établissement fait l'objet d'un consensus favorable.

La place des entretiens "offre de formation" a suscité des interrogations convergentes quant à leurs objectifs et leur utilité de la part des établissements comme des experts, et mérite discussion.

Le fonctionnement des comités d'experts

La collégialité de ce fonctionnement reste insuffisante, notamment dans la phase de rédaction du rapport. Une réflexion mérite en outre d'être menée sur le nombre d'experts souhaitable et sur l'adaptation des comités aux établissements et à leurs spécificités (université avec ou sans secteur santé, grand établissement, école, organisme). Tant pour assurer le nécessaire renouvellement des compétences que pour faire face à une demande d'évaluation croissante et sans arrêt diversifiée, un travail d'enrichissement du vivier d'experts a été engagé.

La qualité des rapports

Selon les établissements qui ont été évalués pour la deuxième fois par l'AERES, la qualité des rapports, dont la structuration a d'ailleurs évolué, s'est globalement améliorée. En effet, les comités d'experts font preuve d'une meilleure connaissance des établissements évalués et de leur identité. Cela tient, en partie, aux évolutions de procédures mises en place, notamment à l'introduction de la note de problématique et à la nouvelle structuration de la visite, qui renforce la collégialité.

Sur les cibles à privilégier en termes de lectorat, les points de vue sont nuancés : selon les experts, le rapport est tout d'abord destiné à l'établissement. Mais les établissements, eux, soulignent que l'évaluation est également utile aux tutelles, le rapport d'évaluation étant un élément de leur négociation contractuelle avec l'État.

Des améliorations de fond restent encore à apporter. D'une part, les établissements attendent des experts une meilleure connaissance des caractéristiques du système ESR français et des évolutions récentes de son cadre législatif. L'amélioration peut passer par une évolution de la formation qui leur est proposée. D'autre part, les contenus des rapports sont, parfois, encore trop descriptifs. Or l'amélioration de la dimension évaluative du rapport dépend en partie d'une autoévaluation reposant davantage sur une démarche critique. La mise à disposition des établissements d'outils d'analyse et d'autoévaluation a fait l'objet d'une réflexion approfondie et d'un travail de l'AERES. De ce fait, on peut espérer une amélioration en vague E (cf. *infra* : "De nouveaux outils mis à disposition...").

Enfin, le sujet de l'évolution du périmètre de l'évaluation par le choix de thématiques ciblées est important : un rapport utile à l'établissement ne devrait-il pas porter sur les axes stratégiques principaux ? Une réponse affirmative est toutefois délicate : d'une part, elle mettrait en cause l'homogénéité des différentes évaluations réalisées, d'autre part, elle poserait le problème de l'adaptation du rapport à ses différents lecteurs.

Vagues D et E : modifications du processus, nouveaux outils

Des évolutions du processus mises en œuvre pour la vague D-2013

La procédure d'évaluation des établissements a été améliorée dans sa phase aval, identifiée comme prioritaire, sur deux points :

- le mode de validation du rapport par les experts a été précisé et formalisé, le rapport provisoire devant avoir été validé par chaque expert avant d'être envoyé à l'établissement, et le rapport définitif par le président du comité. Cette mesure est de nature à renforcer la confiance entre l'établissement, le comité et l'agence elle-même.
- Les objectifs de la réunion de restitution ont été clarifiés et une nouvelle grille d'analyse des forces et faiblesses des établissements d'enseignement supérieur a été construite. Ces évolutions devront être reprises pour la vague E, afin notamment de mettre cette grille en concordance avec le nouveau référentiel (voir ci-après).

Par ailleurs, une évolution importante a été mise en œuvre pour la première fois, qui vise à prendre en compte les nouvelles stratégies territoriales de coopération. En effet, les établissements de la vague D sont, pour la plupart, partenaires de projets Idex (héSam, PSL, SPC, SUPER) qui dessinent des stratégies communes dont le potentiel de transformation a été reconnu par le jury international qui les a examinées, puis par l'État. Ces stratégies communes seront intégrées aux futurs contrats de site que ces établissements négocieront avec le MESR. Leurs contenus sont très substantiels et, pour cette raison, ne peuvent être appréhendés par les seuls comités d'évaluation des établissements. Car si ceux-ci sont pleinement légitimes pour évaluer la politique de site d'un établissement, ils ne peuvent disposer de la vision d'ensemble sur le site lui-même.

En revanche, il n'est pas possible de procéder à une évaluation ex post des stratégies de site, parce que celles-ci sont encore trop récentes. C'est pourquoi la formule retenue est celle d'un rapport pour chaque site, qui sera produit par le comité formé des présidents des comités d'évaluation des établissements impliqués. Partant des projets tels qu'ils ont été définis, ce comité des présidents identifiera les facteurs de réussite (atouts, points d'appui) et les difficultés possibles (risques, points d'attention) que les évaluations des établissements auront permis d'identifier à l'échelle des sites ; il formulera des recommandations à l'adresse de l'ensemble des partenaires, complémentaires de celles qui figureront dans les rapports d'établissement.

Une consultation des partenaires (CPU, CDEFI et ministères de tutelle) a eu lieu en ce qui concerne les deux documents pouvant être utilisés par les établissements de la vague E : “repères pour l’autoévaluation” et “référentiel de l’évaluation externe”.

Le guide de l’évaluation en vigueur jusqu’à la vague D, même s’il avait été régulièrement actualisé, souffrait en effet d’ambiguïtés. Il a été entièrement refondu et remplacé par plusieurs documents, aux publics et aux objectifs précisément définis.

À l’attention des établissements, les “repères pour l’autoévaluation” offrent des éléments d’analyse et de méthodologie qui, sans qu’ils aient de caractère prescriptif, ont l’ambition de les aider dans la préparation et l’écriture de leur rapport d’autoévaluation.

À l’attention première des experts, mais aussi pour les établissements, le “référentiel de l’évaluation externe” décrit les domaines et les champs de l’évaluation, fournissant pour chacun d’eux les références et les critères qu’il sera demandé aux comités d’utiliser. Il s’agit là d’un travail de clarification méthodologique, qui a également été l’occasion de repenser les contenus et leur structuration. En effet, les versions antérieures avaient le défaut de segmenter les rapports en considérant les missions une à une : recherche, valorisation, formation, vie étudiante etc, ce qui entraînait probablement des difficultés à appréhender les stratégies dans leur globalité et leur cohérence d’ensemble. Dans la nouvelle version, par exemple, recherche et formation sont regroupées en un seul chapitre, ce qui devrait faciliter le traitement des études doctorales ou de la documentation, et surtout, permettre d’évaluer explicitement la qualité du lien entre recherche et formation.

Enfin, les experts continueront de bénéficier du “livret de l’expert”, guide méthodologique spécifiquement dédié aux comités et actualisé chaque année en fonction des évolutions des procédures et des méthodes.

4 ● En guise de conclusion : quelques perspectives

Ce rapport d’activité de la vague C permet d’établir un bilan des méthodes de travail utilisées par la section des établissements : dans une logique de projet, et en interaction avec toutes les parties, a été poursuivie l’amélioration continue des procédures d’évaluation externe des établissements.

Il permet également de faire la synthèse de la caractérisation des établissements évalués dans les vagues B et C et de confirmer ce qui avait déjà été relevé dans le précédent rapport : les établissements confortent, même si cela se fait de façon inégale, leurs capacités d’élaboration stratégique, mais restent inégaux, voire faibles, en matière de pilotage et de gestion. Ainsi, les stratégies encore récentes ont-elles des difficultés à trouver leur traduction opérationnelle.

À l’occasion de l’analyse des opérations de retour d’expérience de la vague C, il est possible de repérer des pistes de réflexion à plus long terme. Les sources de données, leur fiabilité, et l’existence de données comparatives permettant de mieux apprécier les résultats des établissements, sont une priorité. Le sujet de l’évolution du périmètre de l’évaluation par le choix de thématiques ciblées est important, tout en étant délicat à traiter : un rapport utile à l’établissement ne devrait-il pas porter sur les axes stratégiques principaux ? Il est toutefois délicat : d’une part, il est porteur de conséquences sur l’homogénéité des différentes évaluations réalisées, d’autre part, il pose le problème de l’adaptation du rapport à ses différents lectorats. Dans le même esprit, il serait important d’approfondir la réflexion sur le nombre d’experts souhaitable en fonction des spécificités des établissements. Enfin, le travail engagé depuis deux ans ayant principalement porté sur l’évaluation des établissements d’enseignement supérieur, il est temps, maintenant qu’une étape importante a été franchie, d’en transposer la démarche aux organismes.

Pour pouvoir continuer à progresser dans ces directions, il est nécessaire que la politique publique conserve son cap en ce qui concerne l’évaluation, et ce, sur une durée suffisamment longue. Sous réserve du contenu définitif de la loi à venir, la mise en place des accréditations des établissements d’enseignement supérieur et la systématisation des contrats de site ne manqueront pas d’avoir des répercussions profondes sur les processus d’évaluation. Il n’y a toutefois pas de raison de penser que celles-ci pourraient remettre en cause l’esprit de service public dans lequel l’AERES veut s’inscrire.



Actions menées sur la scène européenne et internationale en 2012

Depuis son installation en 2007, l'AERES a mené de nombreuses actions pour construire une valeur et une marque reconnues sur la scène européenne et internationale, pour faire bénéficier de son savoir-faire et de l'expertise du système français en matière d'évaluation et pour faire connaître la qualité du système français de recherche et d'enseignement supérieur. Membre de l'ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*), l'AERES a obtenu en 2011, son inscription au registre EQAR (*European Quality Assurance Register for Higher Education*) après une évaluation externe indépendante organisée au niveau européen et est devenue membre de l'INQAAHE (*International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education*).

En 2012, l'AERES a conforté et renforcé sa notoriété européenne et internationale en centrant son développement autour de trois axes principaux.

I. La définition d'une stratégie partagée

Débatte lors des conseils de mai et de juillet et adoptée par le conseil de septembre 2012, la stratégie européenne et internationale conforte trois orientations majeures :

- l'évaluation d'agences ou d'établissements étrangers ;
- le développement d'activités de benchmark, dans les champs de compétences de l'AERES, y compris de qualité des processus d'internationalisation ;
- la visibilité européenne et internationale.

L'évaluation des activités réalisées à l'étranger par les établissements et organismes français est articulée étroitement avec la stratégie européenne et internationale.

II. La contribution aux débats européens et internationaux

Au sein des réseaux dont elle est membre (ENQA, INQAAHE, EUA, G8 Recherche) et dans plusieurs conférences internationales concernant l'évaluation et la qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche, l'AERES s'est impliquée plus particulièrement sur les questions suivantes en 2012 :

1 • L'impact de l'évaluation

L'impact de l'évaluation sur la qualité de l'enseignement, sur les politiques de développement de la recherche, sur les stratégies des établissements ou sur l'évolution des méthodes des agences d'évaluation, n'est pas facile à évaluer. Un état des lieux réalisé dans le cadre du groupe de travail mis en place par ENQA montre que peu d'agences y ont réalisé des analyses solides. L'objectif de ce groupe de travail ENQA, auquel l'AERES participe activement, est de recenser l'ensemble des actions entreprises en Europe et hors Europe et, de définir une méthodologie qui permettrait de lancer une étude approfondie sur la question. Après presque 10 ans de politique commune européenne d'assurance qualité, ENQA a mis ce thème au centre de son forum que l'AERES a organisé en avril 2012. La participation à la conférence annuelle du G8 Recherche au Canada, qui regroupe des acteurs de la recherche des pays du G8, a permis également de faire un point sur l'impact de l'évaluation sur les politiques de développement et de financement de la recherche dans ces pays.

2 • La révision des European Standards and Guidelines (ESG)

Le rapport produit par ENQA pour la conférence ministérielle de Bucarest en mai 2012, réunissant les 47 ministres de l'espace européen de l'enseignement supérieur, "*Mapping the implementation and application of the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*" a conclu à une nécessaire révision des ESG pour 2015, date de la prochaine conférence des ministres de l'enseignement supérieur. Lors de l'assemblée générale ENQA 2012, l'AERES a présenté des propositions notamment, pour étendre leur champ aux activités de recherche.

3 • L'évaluation de l'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche

Considérant que la qualité des activités internationales des établissements et organismes français est un enjeu important, l'AERES a participé à plusieurs conférences et programmes européens :

- l'évaluation des diplômes conjoints : avec le programme européen JOQAR, coordonné par l'*European consortium for accreditation* (ECA) ;
- l'évaluation de l'internationalisation : en partenariat avec 14 agences européennes, l'AERES a gagné le projet CEQUINT, coordonné par l'agence des Pays Bas et de Flandres, NVAO, sur la mise en place de "certificats de qualité" de l'internationalisation des programmes de formations et des établissements. Ce projet d'une durée de trois ans vise à définir une méthodologie et à la tester dans les institutions et les programmes de formation pilote. Une université française sera sélectionnée en 2013 pour tester la méthodologie ;
- les indicateurs de l'internationalisation : interventions à la conférence organisée par la Fondation Européenne de la Science (ESF) sur les indicateurs de l'internationalisation de la recherche, aux séminaires menés dans le cadre du projet européen *Indicators for Mapping and Profiling Internationalisation* (IMPI), et contribution au séminaire de CampusFrance sur les indicateurs de l'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur ;
- mise en place d'une fiche de caractérisation et d'auto-évaluation de la dimension internationale des formations (application pour les établissements de la vague E).

4 • Qualité et excellence

De plus en plus d'agences d'accréditation s'interrogent sur la nécessité de mettre en place des méthodologies spécifiques pour évaluer, non plus seulement des standards minimums de qualité, mais, l'excellence de programmes de formation ou des établissements. Par exemple, l'agence finlandaise FINHEEC a mis en place, depuis plus de 15 ans, un programme d'évaluation de centres de formation d'excellence, programme qui débouche sur des financements publics. Le conseil national d'accréditation (CNA) colombien, avec lequel l'AERES a signé un accord en novembre 2011, accrédite les établissements sur des critères dits de "haute qualité". Consciente de l'enjeu de ces débats notamment face à l'impact des classements internationaux, l'AERES, qui se différencie des agences d'accréditation, souhaite réaffirmer dans ces débats, l'importance d'être au service de l'amélioration continue de toutes les entités évaluées.

III. La mise en œuvre d'un plan d'action pour conduire des projets d'évaluations et de coopération internationaux

1 • L'évaluation des institutions, des équipes de recherche et des programmes de formation étrangers

Dans un contexte d'évolution des législations nationales qui permet de plus en plus aux établissements d'enseignement supérieur et de recherche, notamment en Europe, de faire appel à des agences d'évaluation étrangères, les demandes venant des établissements étrangers sont en augmentation. Face à cette demande croissante, l'AERES a organisé, en octobre 2012, un séminaire conjoint avec la Commission des titres d'ingénieurs (CTI) ayant pour thème : "Les évaluations à l'international : vers une approche partagée". Une position commune dans la conduite des évaluations à l'étranger conformément aux principes européens définis dans les ESG a été adoptée entre les deux parties.

L'AERES a également conclu une convention avec le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) en septembre 2012. Déjà partenaires, sur des projets européens, comme le projet Tempus - Aqi-Umed, les deux institutions ont renforcé leur coopération "pour la réponse à des sollicitations, en termes d'évaluation, d'accréditation et d'aide à la mise en place de dispositifs de garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur, ainsi que toutes actions destinées à développer la présence française sur la scène internationale...".

En 2012, les évaluations de l'AERES à l'étranger se sont concentrées dans deux créneaux principaux :

en Arabie Saoudite : accréditation de programmes de licence et évaluation du plan national pour la science, la technologie et l'innovation.

L'AERES, déjà sollicitée en 2011, par la *King Saud University* (Arabie Saoudite) pour évaluer quatre formations de la faculté de langue et de traduction, trois formations de la faculté de tourisme et d'archéologie, a évalué et accrédité, en 2012, deux formations de la faculté de droit et science politique et trois formations de la faculté de langue arabe.

Elle a été retenue dans ce même pays, dans le cadre de l'appel d'offres international du *King Abdulaziz City for Science and Technology* (KACST) pour l'évaluation du *National Science, Technology and Innovation Plan* (NSTIP). L'évaluation se déroulera en 2013.

Au Vietnam : visite exploratoire à l'USTH, Université de sciences et technologie de Hanoï.

À la demande du MAEE et du MESR, une mission exploratoire a permis de définir les différentes étapes de l'évaluation de la licence USTH et de l'université ; un rapport a été remis aux deux ministères concernés ainsi qu'au président de l'USTH.

L'AERES prépare également pour l'année 2013 une évaluation :

En Arménie : évaluation de l'Université d'Etat d'architecture et de construction d'Erevan.

2 • L'évaluation de programmes de formation en partenariat international

En 2012, l'AERES met en place une procédure spécifique d'évaluation-accréditation des formations en partenariat international (double diplôme, diplôme conjoint). Le guide d'évaluation-accréditation est construit à partir des référentiels existants pour les formations à l'AERES, mais également dans des agences partenaires en Europe et inclut des critères de partenariat, "*jointness criteria*", notamment définis dans le cadre du programme européen JOQR.

Cette procédure sera appliquée pour l'évaluation du Master "Europhilosophie" en février 2013 à la demande de l'université de Toulouse II-Le Mirail en partenariat avec l'agence allemande, l'*Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen* (AQAS).

3 • La participation à des projets européens de coopération avec des pays tiers

L'AERES fait partie de différents consortiums européens et internationaux pour répondre à des appels d'offres. Tout en poursuivant les projets en cours :

Au Liban : projet Tempus pour la mise en place de l'agence libanaise ;

Au Maghreb : projet Tempus - Aqi-Umed pour le développement des pratiques d'assurance de qualité et d'évaluation interne dans les universités de la région et projet de jumelage institutionnel pour l'intégration du Maroc à l'espace européen de la recherche ;

En Amérique du Sud : programme ALFA Puentes, coordonné par l'EUA et destiné à mettre en place un espace andin de l'évaluation.

4 • Les coopérations bilatérales et multilatérales

L'AERES accorde une importance particulière aux échanges d'expériences et à la coopération avec des agences d'évaluation des établissements de l'enseignement supérieur et des organismes de recherche étrangers.

Europe : l'année 2012 a été marquée par la signature de la convention avec l'agence espagnole (ANECA), le renforcement des échanges avec les agences britannique (QAA), italienne (ANVUR), néerlandaise (NVAO), allemandes (AQAS, Wissenschaftsrat), espagnoles (AQU, ACPUA), andorrane (AQUA) et la coopération avec des agences européennes dans le cadre de différents forums, projets et groupes de travail.

Asie : l'AERES a poursuivi ses accords de coopération avec l'agence japonaise (NIAD-UE) et vietnamienne (VISTEC), a accueilli plusieurs délégations chinoise, japonaise et notamment trois délégations thaïlandaises composées de présidents d'université et de responsables du Ministère de l'éducation qui souhaitent connaître l'expérience de la France en matière d'évaluation. Elle est l'un des organisateurs du forum Europe-Asie (ASEM) dont le dernier séminaire consacré à la qualité dans l'enseignement supérieur a eu lieu au CIEP, à Paris, les 11 et 12 octobre 2012.

Afrique : l'AERES a reçu des responsables des ministères de l'enseignement supérieur d'Angola, du Bénin, du Maroc. Des échanges ont été renforcés avec le Ministère de l'enseignement supérieur sénégalais et le Ministère de la recherche algérien. L'AERES a été sollicitée par le Ministère français des affaires étrangères pour aider le Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES) dans la mise en place d'une cellule d'évaluation des licences professionnelles dans les pays de l'Afrique subsaharienne. Elle est partie prenante du projet de coopération conduit et financé par l'Office allemand d'échanges académiques (DAAD), en partenariat avec l'UNESCO, sur la mise en place d'un système d'assurance qualité dans les pays francophones d'Afrique sub-saharienne.

Amériques : parallèlement à la préparation des accords de coopération avec l'agence argentine (CONEAU) et l'association colombienne des Universités (ASCUN), l'AERES a renforcé des échanges avec le conseil américain d'accréditation (CHEA), le Conseil colombien d'accréditation (CNA) et le Conseil universitaire des pays andins (CONSUN).



Organisation au service des missions, évolution des moyens de l'AERES

I. Les acteurs de l'évaluation : experts, délégués scientifiques et personnels administratifs

L'AERES pour mener à bien ses missions s'appuie sur des experts, des délégués scientifiques et des personnels administratifs permanents.

1 • Les experts

Les experts (enseignants-chercheurs, chercheurs, personnels non académiques et étudiants), réunis au sein de comités, produisent les appréciations évaluatives.

La campagne d'évaluation de la vague C a nécessité la mobilisation de 1590 experts pour 4 147 experts en vague B. La répartition est la suivante : 75 % d'hommes et 25% de femmes ; 23% d'étrangers ; 8% pour l'évaluation des établissements et organismes de recherche ; 14% pour l'évaluation des formations et des écoles doctorales et 78 % pour l'évaluation des entités de recherche.

Le nombre d'experts composant les comités reste constant, de l'ordre de 6, en moyenne.

2 • Les délégués scientifiques

Collaborateurs de l'AERES, les délégués scientifiques sont des enseignants-chercheurs ou chercheurs en délégation ou mis à disposition, à temps plein ou partiel, recrutés pour 2 ans renouvelables. Ils sont chargés de l'organisation scientifique des évaluations et contribuent à la réflexion méthodologique, dans la perspective de l'amélioration constante des évaluations.

Au nombre de 125, une part importante des délégués a été renouvelée en 2012, soit 46%.

L'augmentation entre 2011 et 2012 de 13.6% correspond à l'évolution des entités à évaluer entre la vague C et la vague D.

Tableau 18 : Evolution du nombre de délégués scientifiques depuis 2007

	2007		2008		2009		2010		2011		2012	
	PP**	ED***	PP	ED	PP	ED	PP	ED	PP	ED	PP	ED
Enseignants-chercheurs en délégation	55	29	58	31	64	33	87	42	76	36	76	47
Chercheurs mis à disposition	22	6	34	9	29	8	22	5	13	5	25	6
Autres (société civile)	4		8		13		9		19		24	
Total	81	35	100	40	106	41	118	47	108	41	125	53

Données AERES - janvier 2013

**PP : personnes physiques

***ED : équivalent en décharge de service ou mise à disposition

3 • Les personnels administratifs permanents

Au 31 décembre 2012, les personnels administratifs permanents sont au nombre de 71 soit 66,45 ETPT (équivalent temps plein travaillé annuel). Ils sont répartis au sein des trois sections et du secrétariat général. Entre 2011 et 2012, l'AERES a connu une légère diminution de ses effectifs, due à des départs volontaires, principalement de fonctionnaires titulaires, après un certain nombre d'années d'exercice au sein de l'AERES.

La répartition entre agents contractuels et titulaires évolue quelque peu, passant respectivement de 63% à 67% et de 37% à 33%. La structure en catégories (A, B et C) est quant à elle stable.

Tableau 19 : Évolution, depuis 2011, en ETPT annuel, de la répartition des personnels administratifs permanents par catégorie

	2011	2012
Titulaires		
Cat A	13,15	10,47
Cat B	5,75	4,33
Cat C	7,28	7,18
S/Total titulaires	26,18	21,98
Contractuels		
Cat A	16,42	15,17
Cat B	22,18	22,55
Cat C	5,42	6,75
S/Total contractuels	44,02	44,47
	70,20	66,45

Données AERES - janvier 2013

Au regard de la situation particulière de l'AERES lors du dernier trimestre 2012, les temps d'échanges et d'informations ont été multipliés :

- avec l'ensemble des personnels administratifs et délégués scientifiques, au rythme d'une fois par mois ;
- avec le comité technique de proximité, autant que de besoin.

Cette situation troublée s'est combinée avec la mise en place de la Loi du 12 mars 2012, dite Sauvadet. À l'AERES, 22 agents sont concernés par les recrutements réservés, enjeu de taille pour une petite structure. Pour accompagner les personnels, des dispositifs spécifiques de préparation ont été élaborés, en complément de ceux proposés par l'administration centrale du ministère.

II. Les moyens financiers

Le financement de l'AERES repose pour l'essentiel sur la dotation de l'Etat. Les crédits de l'AERES sont inscrits au programme 150 "formations et recherche universitaire" à l'action 15 "pilotage et support du programme". Depuis 2009, les crédits consommés de l'AERES évoluent, selon l'importance des vagues d'évaluation, entre 12 millions et 14.5 millions d'euros. Le tableau ci-après en retrace l'évolution.

En 2012, aucune ressource propre provenant d'évaluation d'établissements et de programmes étrangers n'a été comptabilisée. Les évaluations non finalisées en 2012 seront imputées sur 2013. Le montant prévisionnel pour 2013, excédera celui de 2010, plus de 250 000 euros.

Tableau 20 : Évolution des crédits de l'AERES depuis 2007 (en €)

	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Dotation initiale	7 998 433	12 656 000	15 165 060	15 602 300	17 350 000	16 400 000
Crédits disponibles	5 112 580	13 024 420	14 755 155	15 539 100	16 925 000	15 890 000
Crédits consommés	4 684 618	12 959 881	14 415 155	16 706 332	15 406 947	12 016 807
Ressources propres			79 000	259 450	20 000	

Pour 2012, le montant des crédits effectivement dotés, était de 7 900 000€ sur le Titre 2 et 7 000 000€ sur le Hors Titre 2, soit une dotation globale réelle de près de 15 millions d'euros.

Tableau 21 : Répartition par titre et rubrique des crédits 2012

	Total dotation en crédits de paiement	Crédits de paiement consommés	Poids des dépenses dans le total général	Poids des dépenses par titre
TITRE II				
Rémunérations personnels permanents		3 520 164	29,3%	62%
Indemnités d'expertise		2 198 038	18,3%	38%
Total Titre II	7 900 000	5 718 202	47,6%	100%
Hors TITRE II				
Frais de déplacements		1 833 108	15%	29%
Conventions Délégués scientifiques		533 287	4%	8%
Locaux (loyer, charges)		3 139 718	26%	50%
Informatique		413 514	3%	7%
Divers		378 593	3%	6%
Total hors TITRE II	7 000 000	6 298 220	52,4%	100%
TOTAL GÉNÉRAL	14 900 000	12 016 422	100%	

Extraction Chorus - janvier 2013

S'agissant de la masse salariale, l'exécution 2012 connaît une diminution de 27% par rapport à la consommation 2011, cet écart confirme que le plan de charge a nécessité un recours aux experts bien moins important. La masse salariale des personnels a, quant à elle, diminué globalement de 14, 2%.

Comme les années précédentes, la consommation du hors titre 2 porte uniquement sur des dépenses de fonctionnement (Titre 3). La consommation marque un recul de 16.5%. La conséquence du plan de charge 2012 évoqué précédemment se traduit par la diminution des missions (activités : voyages, hébergements et frais de mission) de 42,8%.

La part des contributions annuelles versées aux différents établissements en contrepartie des délégations des enseignants - chercheurs est en légère augmentation (+8.8%). Cette montée en charge constatée depuis deux ans régularise en grande partie la situation des personnels pour l'année 2011/2012.

Les dépenses consacrées aux "locaux" (loyer, charges, entretien) montrent une augmentation de 4.7%, compte tenu de l'augmentation annuelle du loyer et des charges et représentent 50% de la consommation totale du HT2.

Les moyens de l'AERES tant en ressources humaines qu'en ressources financières marquent une légère baisse en 2012, liée à la diminution de l'activité. La programmation 2013 sera quant à elle, identique à la vague B d'évaluation.



Conclusion et perspectives

Après une année 2012 consacrée à son cœur de métier et à des réflexions sur l'évolution de ses méthodes, l'année 2013 correspondra à l'évaluation de la vague E et à la préparation de la vague A (campagne 2014-2015), dont la méthode devra être approuvée par le conseil de l'AERES en décembre 2013.

En vue de cette préparation, en liaison avec les parties prenantes de l'évaluation, les perspectives d'évolution pour la vague A porteront sur :

- la méthode d'évaluation des formations : vers une évaluation à un grain moins fin et une mise en cohérence avec le projet d'accréditation des formations ;
- l'évaluation au regard de la politique de site, tant pour les entités de recherche que pour les établissements ;
- la préparation de l'évaluation de la recherche hospitalière, selon les résultats de l'expérimentation en cours ;
- la préparation du retour d'expérience sur l'expérimentation conduite en vague E d'une méthodologie d'évaluation indirecte de quelques entités de recherche.

Dans le cadre du débat parlementaire sur le projet de Loi relatif à l'enseignement supérieur et à la recherche, l'AERES portera les principes d'évaluation qu'elle a soutenus au cours des Assises, mettra en avant son aptitude à évoluer et défendra les acquis que porte son nom sur la scène européenne et internationale.



Annexes

Annexe 1

Liste des universités, écoles et organismes évalués en vague C

ACADÉMIE	ÉTABLISSEMENT
AIX-MARSEILLE	Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse
CORSE	Université de Corse Pasquale Paoli
NANCY METZ	École Nationale d'Ingénieurs de Metz (ENIM)
	École Supérieure d'Architecture (ESA) de Nancy
	Université de Lorraine
STRASBOURG	Bibliothèque Nationale Universitaire (BNU)
	École Nationale du Génie de l'Eau et de l'Environnement de Strasbourg (ENGES)
	École Nationale Supérieure d'Architecture
	Institut national des Sciences Appliquées
	Université de Haute Alsace
	Université de Strasbourg
MONTPELLIER	Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur (ABES)
ORGANISMES	Agence Nationale pour la gestion des Déchets Radioactifs (ANDRA)
	Bureau de Recherches Géologiques et Minières (BRGM)
	Institut national de Recherche en Sciences et Technologies pour l'Environnement et l'Agriculture (IRSTEA)

Annexe 2

Liste des établissements privés évalués en vague C

ÉTABLISSEMENT
Association Léonard de Vinci (ALV)
Centre de formation des journalistes (CFJ)
École de biologie industrielle (EBI)
École catholique d'arts et métiers (ECAM Rennes)
École centrale d'électronique (ECE)
École des métiers de l'environnement (EME)
École de management de Normandie (EMN)
École polytechnique féminine (EPF)
École d'ingénieurs en génie des systèmes industriels (EIGSI)
École internationale des sciences du traitement de l'information (EISTI)
École d'électricité, de production et méthodes industrielles (EPMI)
École supérieure angevine d'informatique et de productique (ESAIP)
École supérieure de chimie organique et minérale (ESCOM)
École supérieure d'électronique de l'Ouest (ESEO)
École supérieure d'informatique, électronique, automatique (ESIEA)
École supérieure d'ingénieurs en génie électrique (ESIGELEC)
École supérieure d'ingénieurs des travaux de la construction (ESITC Caen)
École supérieure des ingénieurs en techniques de construction (ESITC Metz)
École spéciale de mécanique et d'électricité (ESME Sudria)
École supérieure des sciences commerciales d'Angers (ESSCA)
École supérieure des techniques aéronautiques et de construction automobile (ESTACA)

ÉTABLISSEMENT
Faculté libre de droit et de gestion (FACO Paris)
Institut catholique d'arts et métiers (ICAM Nantes)
ICN business school Nancy-Metz
Institut catholique de Paris (ICP)
Institut catholique de Rennes (ICR)
Institut de philosophie comparée (IPC)
Institut des relations publiques et de la communication (IRCOM)
Institut supérieur de commerce (ISC)
Institut supérieur de l'électronique et du numérique (ISEN Brest)
Institut supérieur de l'électronique et du numérique (ISEN Toulon)
Institut supérieur d'électronique de Paris (ISEP)
Institut de management et de communication interculturels (ISIT)
ISTOM-École supérieure d'agrodéveloppement international
Institut de théologie orthodoxe Saint-Serge (ITO)
Université catholique de l'Ouest (UCO)

Annexe 3

Grille d'analyse *a posteriori* des points forts et des points faibles indiqués dans la conclusion du rapport d'évaluation externe

Recherche		
1	1	Politique, pilotage, organisation
2	2	Lisibilité et visibilité des spécificités
3	3	Qualité de la recherche
4	4	Lien formation-recherche
5	5	Valorisation, expertise, conseil
6	6	Partenariats
7	7	Formation doctorale
8	8	Potentiel humain au service de la recherche
9	9	Infrastructures
Formation		
10	1	Politique, pilotage, organisation
11	2	Lisibilité de l'offre de formation
12	3	Qualité de l'information du public
13	4	Dispositifs d'accompagnement des étudiants
14	5	Partenariats
15	6	Évaluation et suivi des formations et de l'insertion
16	7	Professionnalisation et aide à l'insertion
17	8	Formation continue tout au long de la vie
18	9	Moyens et innovations pédagogiques
19	10	Potentiel humain au service de la formation
Vie étudiante		
20	1	Politique, pilotage, organisation
21	2	Qualité
22	3	Implication des étudiants dans instances
23	4	Vie associative, sportive et culturelle
Relations internationales		
24	1	Politique, pilotage, organisation
25	2	Rayonnement recherche
26	3	Rayonnement formation
27	4	Mobilité étudiante
Gouvernance et stratégie		
28	1	Qualité de la gouvernance
29	2	Qualité du fonctionnement institutionnel
30	3	Politique de modernisation et restructuration
31	5	Politique de maillage du territoire
32	6	Démarche qualité
33	7	Soutien des collectivités
34	8	Soutien des milieux socio-économiques
35	9	Organisation interne
36	10	Politique de site
37	11	Politique de réseaux
Pilotage et gestion		
38	1	Système d'information
39	2	Dispositifs d'aide au pilotage
40	3	Gestion des ressources humaines
41	4	Gestion financière et comptable
42	5	Gestion du patrimoine
43	6	Gestion administrative
Identité et appartenance		
44	1	Identité
45	2	Sentiment d'appartenance
46	4	Qualité de la communication

Annexe 4

Méthode d'analyse des unités d'information des points forts et points faibles indiqués dans les conclusions des rapports

La méthode consiste à appliquer la grille fournie en annexe 3 au matériau fourni par les conclusions des rapports d'évaluation publiés par la section des établissements, matériau public, à disposition de tous. Son principe consiste à extraire de l'analyse des diagnostics fournis par les rapports d'évaluation une grille de lecture des établissements.

Les conclusions des rapports revêtent la forme d'une liste de points forts (PF) et points faibles (pf). Chacun de ces points, fort ou faible, est rédigé de telle sorte qu'il comporte une ou plusieurs informations. Une première opération consiste donc à en faire une analyse de contenu et à opérer le décompte des unités d'information (ui) contenues dans les points forts et points faibles des conclusions des rapports.

La grille de codage présentée dans l'annexe 3, elle-même construite à partir des diagnostics fournis dans la conclusion des rapports de la vague B, permet de prendre en compte les caractéristiques communes et les spécificités de l'ensemble des établissements évalués. Cette grille comprend 46 items regroupés en sept rubriques : recherche, formation, vie étudiante, relations internationales, gouvernance et stratégie, pilotage et gestion, identité et appartenance, étant précisé que le choix a été fait d'inclure sous chacune des rubriques les items relatifs aux partenariats qui s'y rapportent. Il est ainsi possible d'effectuer une caractérisation des établissements évalués à partir des occurrences des informations fournies pour chacune des rubriques en mettant en évidence dans quels domaines se trouvent les plus grands nombres d'éléments d'information caractérisant les forces et faiblesses des établissements.

L'analyse présentée à partir de cette grille ne prétend pas à l'exhaustivité ni, surtout, à un traitement identique de chaque établissement, puisqu'elle se fonde sur le travail des experts réunis par comités, donc d'approches diversifiées. Il est bien clair que cette diversification, qui fait toute la richesse de l'évaluation telle qu'elle est voulue par l'AERES, constituerait une limite à des travaux statistiques autres que descriptifs.

Une fois les décomptes effectués, deux indicateurs sont construits :

- le nombre moyen d'unités d'informations (ui) de type PF ou pf par conclusion de rapport dans chaque domaine (nombre d'ui dans le domaine retenu divisé par le nombre de rapports) ;
- le pourcentage que représentent ces ui par rapport au total de celles qui ont été produites, en distinguant PF et pf.

Chacun de ces indicateurs donne lieu à une représentation graphique : un radar pour le premier, un histogramme pour le second.

Annexe 5

Liste des établissements évalués en vague B

ACADÉMIE	ÉTABLISSEMENT
AIX-MARSEILLE	Université Aix Marseille 1
	Université Aix Marseille 2
	Université Aix Marseille 3
	École nationale supérieure d'architecture (ENSA) de Marseille
	École centrale de Marseille
	Institut d'études politiques d'Aix-en-Provence
AMIENS	Université de technologie de Compiègne
	Université de Picardie - Jules Verne
	Institut Lasalle Beauvais
BESANÇON	Université de FrancheComté
	Université de technologie de Belfort-Montbéliard
	École Nationale Supérieure de mécanique et des microtechniques (ENSMM) de Besançon
CAEN	Université de Caen
	École nationale supérieure d'ingénieurs (ENSI) de Caen
CLERMONT-FERRAND	Université Clermont-Ferrand 1
	Université Clermont-Ferrand 2
	École nationale supérieure d'architecture (ENSA) de Clermont-Ferrand
	École nationale supérieure de Chimie de Clermont-Ferrand (ENSCCF)
	Institut français de mécanique avancée (IFMA) de Clermont-Ferrand
DIJON	Université de Bourgogne
	Agrosup Dijon
LIMOGES	Université de Limoges
	École nationale supérieure de céramique industrielle (ENSCI) de Limoges

ACADÉMIE	ÉTABLISSEMENT
NANTES	Université d'Angers
	Université de Nantes
	Université du Maine (Le Mans)
	ONIRIS (École Nationale Vétérinaire de Nantes & École nationale d'ingénieurs des techniques des industries agricoles et alimentaires)
	École des Mines de Nantes
	École supérieure du bois Nantes
	École nationale supérieure d'architecture (ENSA) de Nantes
	École centrale de Nantes
	Groupe ESA (Étude supérieure en agriculture)
	AUDENCIA Nantes
NICE	Université de Nice Sophia Antipolis
	Université du Sud Toulon-Var
	Observatoire de la Côte d'Azur (OCA)
NOUVELLE-CALÉDONIE	Université de Nouvelle-Calédonie
ORLÉANS-TOURS	Université d'Orléans
	Université François-Rabelais de Tours
	École nationale d'ingénieurs du Val-de-Loire (ENIVL)
	École nationale supérieure d'ingénieurs (ENSI) de Bourges
	École nationale supérieure de la nature et du paysage (ENSNP) de Blois
PARIS	Institut TELECOM
POITIERS	Université de La Rochelle
	Université de Poitiers
	École nationale supérieure de mécanique et d'aérotechnique (ENSMA) de Poitiers
POLYNÉSIE FRANÇAISE	Université de la Polynésie Française
REIMS	Université de Reims Champagne Ardenne
	Université de Technologie de Troyes

ACADÉMIE	ÉTABLISSEMENT
RENNES	Université de Bretagne occidentale (Brest)
	Université de Bretagne Sud (Vannes)
	Université Rennes 1
	Université Rennes 2
	École nationale d'ingénieurs de Brest (ENIB)
	École nationale supérieure des ingénieurs d'études et de techniques de l'armement (ENSIETA) - École nationale supérieure de techniques avancées (ENSTA Bretagne)
RENNES	AgroCampus Ouest
	Institut national des Sciences appliquées (INSA) de Rennes
	Institut d'études politiques de Rennes
	École nationale supérieure de chimie (ENSC) de Rennes
	École nationale supérieure d'architecture (ENSA) de Bretagne
	École des hautes études en santé publique (EHESP)
ROUEN	Université de Rouen
	Université du Havre
	École supérieure d'ingénieurs et de techniciens pour l'agriculture (ESITPA) de Rouen
	Institut national des sciences appliquées (INSA) de Rouen
	École nationale supérieure d'architecture (ENSA) de Normandie
ÉCOLES FRANÇAISES	Casa de Velázquez (Madrid)
	École française d'Athènes
	École française d'Extrême-Orient
	École française de Rome
	Institut français d'archéologie orientale (IFAO - Le Caire)
ORGANISMES	Agence nationale de la recherche (ANR)
	Centre national de la recherche scientifique (CNRS)

Annexe 6

Liste des établissements évalués en vague D

ACADÉMIE	ÉTABLISSEMENT
CRÉTEIL	Université Paris 8 Université Paris 13
PARIS	CNAM Collège de France EHESP École Nationale des Chartes EHESS ENS Chimie ParisTech ENS Paris ENSA de Paris-Malaquais ENSA de Paris Belleville ENSA de Paris Val-de-Seine ENSA de Paris La Villette EPHE ESA Paris ESPCI Paris Tech FMSH de Paris FNSP - IEP de Paris IAE de Paris INALCO INHA INSHEA IPG de Paris MNHN Observatoire de Paris Université Paris-Dauphine Université Paris 1 Université Paris 2 Université Paris 3 Université Paris 4 Université Paris 5 Université Paris 6 Université Paris 7
VERSAILLES	Université Paris 10
ORGANISMES	IFREMER INRIA (Siège) INRIA centre de Lille INRIA centre de Rocquencourt INRIA centre de Bordeaux INRIA centre de Rennes INRIA centre de Grenoble INRIA centre de Sophia Antipolis INRIA centre de Paris-Saclay INRIA centre de Nancy



Liste des sigles

A

ABES	Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur
ACPUA	<i>Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón</i>
ADD	Annexes descriptives au diplôme
AEE	Agronomie-Écologie-Environnement
AERES	Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur
ALFA	Programme européen de coopération en matière d'enseignement supérieur avec l'Amérique latine
ALL	Arts, lettres, langues
AMUE	Agence de mutualisation des universités et établissements d'enseignement supérieur et de recherche
ANDRA	Agence Nationale pour la gestion des Déchets Radioactifs
ANECA	<i>Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación</i>
ANR	Agence nationale de la recherche
ANVUR	<i>Agenzia di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca</i>
AQAS	<i>Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen</i>
AQU	<i>Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya</i>
AQUA	<i>Agència de Qualitat de l'Ensenyament Superior d'Andorra</i>
Aqi Umed	"Programme européen pour le renforcement de l'assurance qualité interne dans des universités de la Méditerranée : Algérie - Maroc - Tunisie"
ASCUN	<i>Asociación Colombiana de Universidades</i>
ASEM	Forum Asie-Europe

B

BIATSS	Bibliothécaires, ingénieurs, administratifs, techniciens, et personnels sociaux et de santé
BNUS	Bibliothèque Nationale Universitaire de Strasbourg
BRGM	Bureau de Recherches Géologiques et Minières
BS	Biologie-Santé

C

CAMES	Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur
CCESP	Comité Consultatif pour l'Enseignement Supérieur Privé
CCST	Commission culturelle scientifique et technique
CDEFI	Conférence des Directeurs des Écoles Françaises d'Ingénieurs
CEA	Commissariat à l'énergie atomique et aux énergies alternatives
Cemagref	Centre national du machinisme agricole, du génie rural, des eaux et des forêts - devenu ISTEA
CEVU	Conseil des études et de la vie universitaire
CGE	Conférence des Grandes Ecoles
CHEA	<i>American Council for Higher Education Accreditation</i>
CHU	Centre hospitalo-universitaire
CIEP	Centre international d'études pédagogiques
CNA	<i>Consejo Nacional de Acreditación</i> (Colombie)
CNRS	Centre national de la recherche scientifique
CONEAU	<i>Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria</i> (Argentine)
CoNRS	Comité national de la recherche scientifique
CONSUAN	<i>Consejo Universitario Andino</i>
CP-CNU	Commission permanente du Conseil national des universités
CPU	Conférence des présidents d'université
CSM-CNU	Conférence des sections médicales du Conseil national des universités
CTI	Commission des titres d'ingénieur

D

DAAD	<i>Deutscher Akademischer Austausch Dienst</i>
DEA	Diplôme d'Etat d'architecte
DEEA	Diplôme d'études en architecture
DEG	Droit, économie, gestion
DGRI	Direction générale pour la recherche et l'innovation
DS	Délégué scientifique

E

EA	Équipe d'accueil
ECA	<i>European consortium for accreditation</i>
ED	École doctorale
EFE	Écoles françaises à l'étranger
EHESS	École des hautes études en sciences sociales
ENQA	<i>European Association for Quality Assurance in Higher Education</i>
ENSA	École nationale supérieure d'architecture
EPIC	Établissement public à caractère industriel et commercial
EPST	Établissement public à caractère scientifique et technologique
EQAR	<i>European Quality Assurance Register for Higher Education</i>
EREFIN	Groupe de travail inter-établissements sur l'Évaluation de la REcherche FINalisée
ESA	École spéciale d'architecture (Paris)
ESF	Fondation européenne de la science
ESG	<i>European standards and guidelines</i>
ESR	Enseignement supérieur et recherche
ETPT	Équivalent temps plein travaillé
EUA	<i>European university association</i>

F

FAQ	Foire Aux Questions - <i>Frequently Ask Questions</i>
FINHEEC	<i>Finnish Higher Education Evaluation Council</i>

G

GPEC	Gestion prévisionnelle de l'emploi et des carrières
GRH	Gestion des ressources humaines

H

HDR	Habilitation à diriger des recherches
héSam	Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES) Hautes Etudes-Sorbonne-Arts et Métiers

I

IADE	Infirmier anesthésiste diplômé d'Etat
Idex	Initiatives d'excellence
IMPI	<i>Indicators for Mapping and Profiling Internationalisation</i>
INQAHE	<i>International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education</i>
INRA	Institut national de la recherche agronomique
INRIA	Institut national de recherche en informatique et en automatique
INSA	Institut national de sciences appliquées
Inserm	Institut national de la santé et de la recherche médicale
INSTIP	<i>National Science, Technology and Innovation Plan</i>
IRD	Institut de recherche pour le développement
IRSTEA	Institut national de Recherche en Sciences et Technologies pour l'Environnement et l'Agriculture - Ex Cemagref
ITA	Ingénieur, Technicien Administratif

J

JOQAR	<i>Joint programmes: Quality Assurance and Recognition of degrees awarded (Erasmus Mundus)</i>
KACST	<i>King Abdulaziz City for Science and Tecnology</i>

L

LMD	Licence-master-doctorat
LP	Licence professionnelle
LRU	Loi relative aux libertés et responsabilités des universités

M

MAEE	Ministère des Affaires étrangères et européennes
MESR	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MIRES	Mission interministérielle recherche et enseignement supérieur

N

NIAD-UE	<i>National Institution for Academic Degrees and University Evaluation</i> (Japon)
NVAO	Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders

O

OPECST	Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et techniques
OST	Observatoire des sciences et techniques
OVE	Observatoire de la vie des étudiants

P

PPF	Plan pluri-formations
PRES	Pôle de recherche et d'enseignement supérieur
PSL	Pôle de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) Paris Sciences et Lettres

Q

QAA	<i>Quality Assurance Agency for Higher Education</i> (Grande-Bretagne)
-----	--

R

RCE	Responsabilités et compétences élargies
RNCP	Répertoire national des certifications professionnelles
RUE	Salon Rencontres Universités Entreprises

S

SATT	Sociétés d'accélération du transfert de technologies
SF	Structures fédératives
SHS	Sciences humaines et sociales
SI	Système d'information
SP	Secteur professionnel
SPC	Sorbonne Paris Cité
SPI	Sciences pour l'ingénieur
ST	Sciences et technologies
STAPS	Sciences et techniques des activités physiques et sportives
STIC	Sciences et technologie de l'information et de la communication
STS	Sciences, technologies, santé
STU	Sciences de la terre et de l'univers
SUPER	Sorbonne Universités à Paris pour l'Enseignement et la Recherche
SVE	Sciences de la vie et de l'environnement

U

UAPV	Université d'Avignon et des Pays du Vaucluse
UCO	Université catholique de l'Ouest
UCPP	Université de Corse Pasquale Paoli
UdL	Université de Lorraine
UdS	Université de Strasbourg
UE	Unité d'enseignement
UHA	Université de Haute-Alsace (Mulhouse-Colmar)
UMR	Unité mixte de recherche
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNISTRA	Université de Strasbourg
UP	Unité propre
UR	Unité de recherche
USTH	Université de sciences et technologie de Hanoï

V

VISTEC	<i>Vietnam Science and Technology Evaluation Center</i>
--------	---