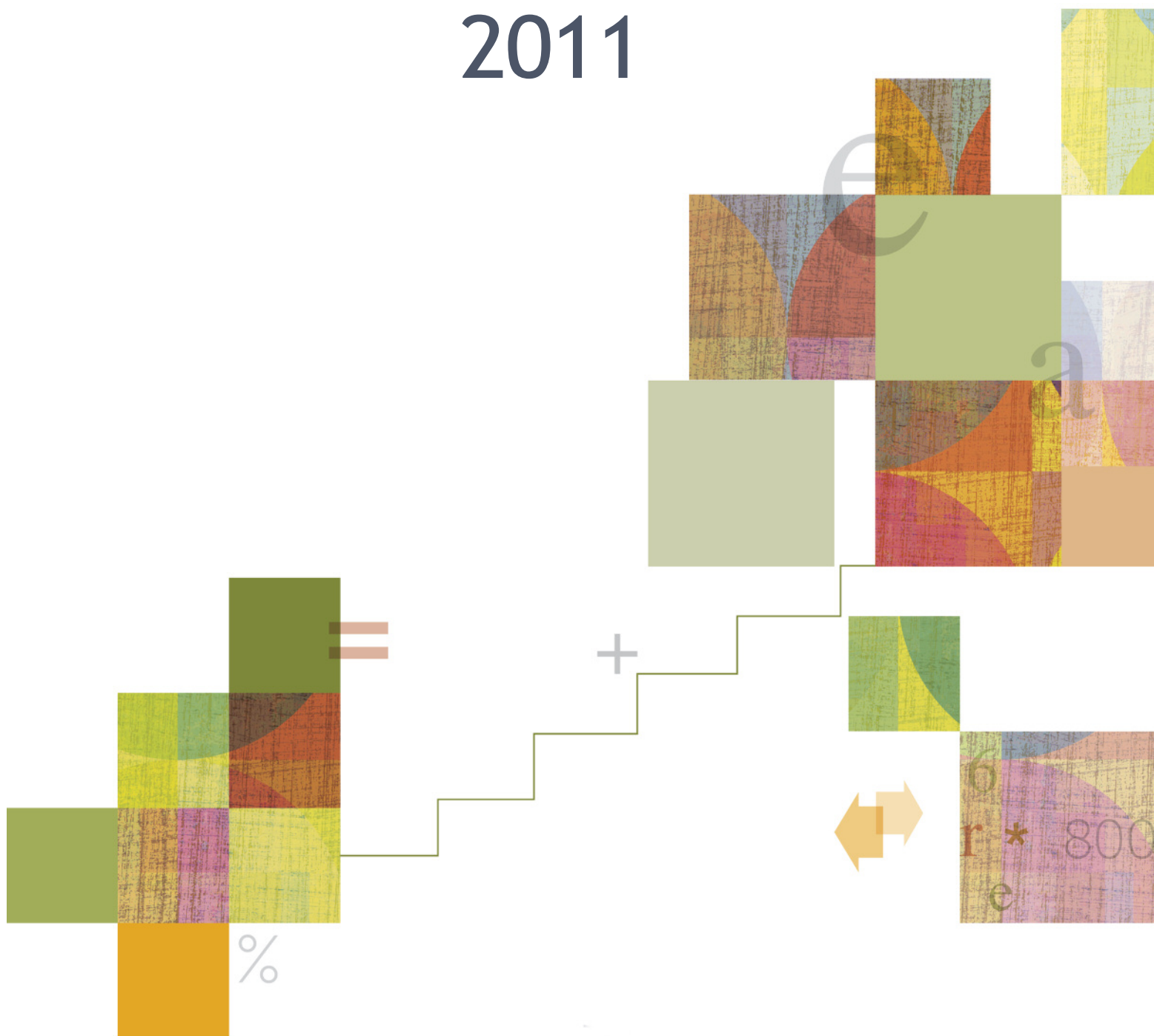


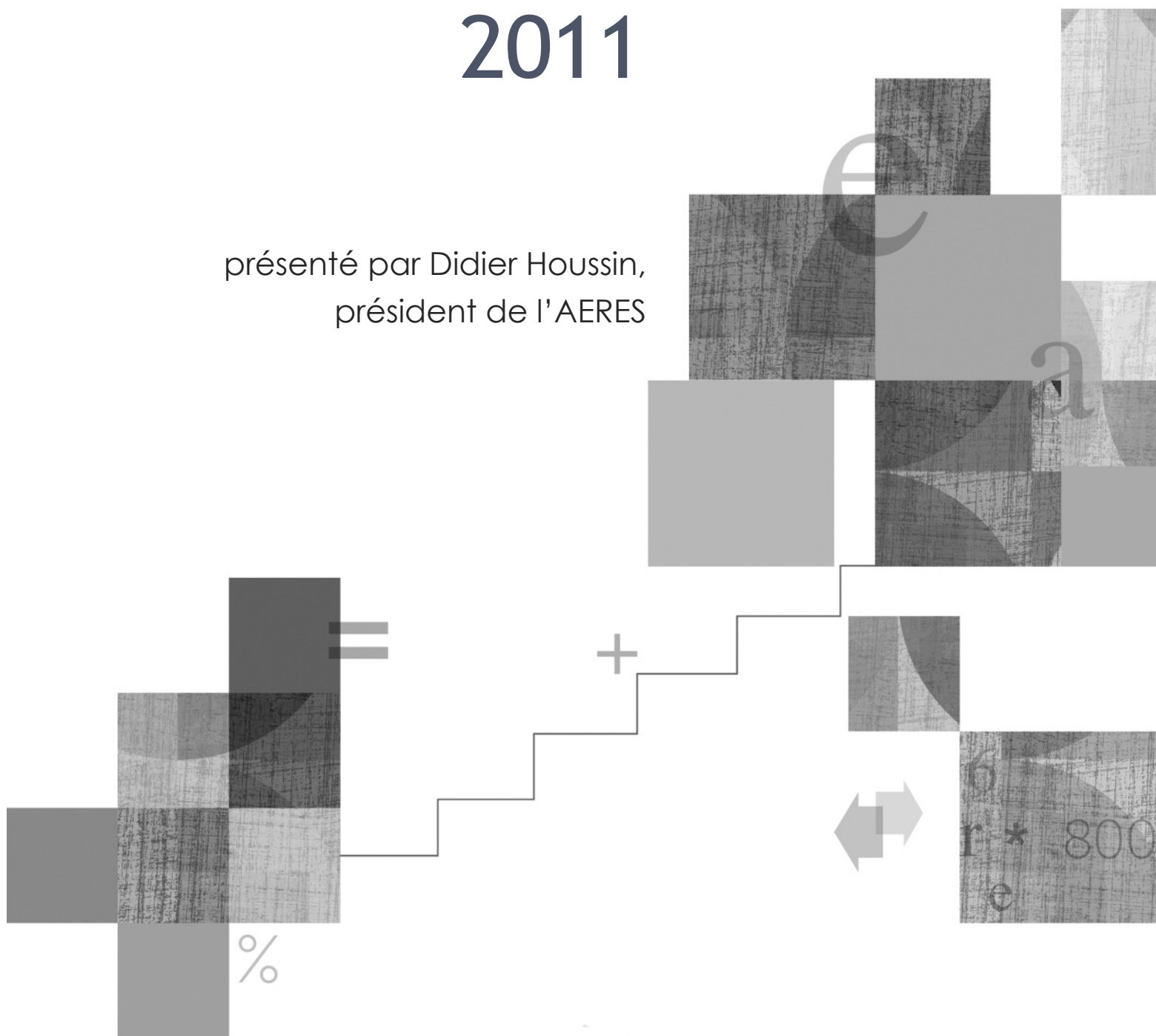
Rapport d'activité 2011



mai 2012

Rapport d'activité 2011

présenté par Didier Houssin,
président de l'AERES



mai 2012



Sommaire



Introduction	7
Politique d'évaluation : principales actions conduites en 2011	9
I. Vers une amélioration de l'évaluation des activités de recherche	9
II. Lancement des travaux concernant les procédures d'évaluation des personnels	10
III. Actualisation du plan stratégique 2010-2014 de l'AERES	10
IV. Actions conduites dans le cadre de renouvellements et de réorganisations au sein de l'AERES	11
V. Principales leçons tirées et perspectives au terme d'un premier cycle d'évaluation	12
Données saillantes de la campagne d'évaluation 2010-2011	13
I. Campagne d'évaluation 2010 – 2011 de l'offre de formation (rapport de synthèse) :	13
1 • L'offre de formation en licence	14
2 • L'offre de formation en licence professionnelle	16
3 • L'offre de formation en master	19
4 • L'offre de formation des écoles doctorales	22
5 • Diplômes valant grade de master : les diplômes nationaux supérieurs d'expression plastique (DNSEP) des écoles supérieures d'art	25

II. Campagne d'évaluation 2010-2011 des entités de recherche (rapport de synthèse)	27
1 • Présentation de la campagne	27
2 • Résultats de l'évaluation par domaine	28
3 • Modifications de la procédure d'évaluation et évolutions en cours	37
III. Campagne d'évaluation 2010-2011 des établissements (rapport de synthèse)	39
1 • L'activité d'évaluation des établissements en volume	39
2 • Synthèse des caractéristiques des évaluations des établissements de la vague B	40
3 • Retours d'expériences et évolutions des procédures	52
4 • Conclusion du rapport de synthèse de la section des établissements	56
Actions menées sur la scène européenne et internationale en 2011	59
I. Contribuer à pérenniser la visibilité internationale de l'AERES	59
II. Développer le rôle d'évaluation de l'AERES au niveau européen et international	59
1 • La mise en place d'une offre spécifique destinée à évaluer ou accréditer des programmes de formation, des institutions et des unités de recherche	60
2 • Le développement d'accords de coopération avec des agences d'évaluation étrangères	60
3 • La participation à des coopérations multilatérales destinées à promouvoir et développer des systèmes d'évaluation dans les pays émergents et en développement	60
4 • L'accueil de délégations étrangères	60
III. Mettre en place des activités de benchmark, dans le champ de compétence de l'AERES, y compris en termes de qualité des processus d'internationalisation	61
IV. L'évaluation d'organismes de recherche français implantés à l'étranger	61
Évolution des moyens de l'AERES en 2011	63
I. Ressources humaines	63
1 • Personnels administratifs	63
2 • Personnels scientifiques	63
II. La mobilisation des experts	64
III. Ressources financières	64
Conclusion et perspectives	67
Annexes	69



Introduction



Ce cinquième rapport d'activité marque le terme d'un premier cycle d'évaluation dans le cadre des missions confiées à l'AERES. L'ampleur de ce cycle ne peut être mieux résumée que dans l'encadré ci-dessous.

L'année 2011 a été celle au cours de laquelle il a été possible de :

- tirer les leçons des critiques concernant l'évaluation des activités de recherche ;
- infléchir la stratégie de l'AERES afin de tenir compte de l'évolution du contexte de l'enseignement supérieur et de la recherche ;
- amorcer des travaux en vue de la mission confiée à l'AERES à propos des procédures d'évaluation des personnels ;
- et faire évoluer l'organisation interne et le fonctionnement de l'AERES.

Tous ces éléments sont présentés dans un premier chapitre relatif à la politique de l'AERES, en matière d'évaluation.

Les trois rapports de synthèse qui suivent, portent sur les formations, les entités de recherche et les établissements évalués durant la campagne d'évaluation 2010 - 2011 (vague B) (Tableau 2).

Le chapitre sur l'évaluation des formations fait état de deux principales nouveautés : l'évaluation des licences professionnelles et celle des diplômes valant grade de master, s'agissant des diplômes nationaux supérieurs d'expression plastique (DNSEP) des écoles supérieures d'art.

S'agissant des entités de recherche, le rapport de synthèse présente les résultats de l'évaluation de 855 entités durant la campagne 2010 - 2011. Durant cette campagne, la principale évolution du processus a concerné le grain de l'évaluation : l'évaluation des composantes des unités de recherche, a été généralisée. Par ailleurs, d'importants travaux ont été engagés, en lien avec le Conseil de l'AERES, en vue d'améliorer les critères d'évaluation et la notation.

Le rapport de synthèse concernant les établissements présente les résultats de l'évaluation de 73 établissements. S'agissant des universités et des écoles, ce rapport présente, pour la première fois, les résultats obtenus à partir de l'analyse des points forts et des points faibles retenus dans les rapports d'évaluation des établissements. Il présente aussi les différentes étapes du processus de retours d'expérience mis en place en 2011, ainsi que ses conséquences en termes d'évolution des procédures d'évaluation.

Alors que 2011 a vu la reconnaissance de l'AERES sur la scène européenne, avec son inscription au registre européen des agences d'assurance qualité, ce rapport présente pour la première fois un chapitre sur les actions menées par l'AERES en 2011 sur la scène européenne et internationale.

L'évolution des moyens de l'AERES en 2011, présentée en fin de rapport, est marquée par la stabilité. Les évaluations conduites par l'AERES s'appuient très largement sur la contribution des nombreux experts français et étrangers, dont le travail est préparé et organisé par les personnels scientifiques et administratifs de l'AERES.

Tableau 1 : les grands nombres du premier cycle (2007 - 2011) des évaluations conduites par l'AERES dans le champ de l'enseignement supérieur et de la recherche

Nombre de programmes de formation évalués au moins une fois :	3960
Nombre d'entités de recherche (unités, structures fédératives, centres d'investigation clinique) évaluées au moins une fois :	3196
Nombre d'équipes de recherche évaluées au moins une fois :	5483
Nombre d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche évalués au moins une fois :	25
Nombre d'organismes de recherche évalués au moins une fois :	18
Nombre de programmes / grands équipements évalués au moins une fois :	3
Nombre de rapports d'évaluation disponibles sur le site de l'AERES au 02/05/2012 * :	3770
Nombre d'experts mobilisés pour le premier cycle d'évaluation :	5900
Dont pourcentage d'experts étrangers :	18 %

Données AERES

Rapport d'activité AERES 2011

* pour les formations, un même document présente l'évaluation des différents types de formation de l'établissement au cours d'une vague d'évaluation.



Politique d'évaluation : principales actions conduites en 2011

Alors que la campagne d'évaluation 2011 a marqué le terme du premier cycle des évaluations conduites par l'AERES, depuis sa création par la Loi en 2006, l'année 2011 a été marquée par des actions visant à tirer leçon de cette première période pour préparer la suivante. Ces actions sont avant tout des initiatives nouvelles touchant la politique d'évaluation de l'AERES. Elles ont été prises dans le cadre de changements importants survenus au sein de l'agence.

I. Vers une amélioration de l'évaluation des activités de recherche

Cette action a visé à répondre à la principale critique exprimée au cours des deux années passées, à propos de la politique d'évaluation de l'AERES, par de nombreux responsables d'unité de recherche et leurs équipes, mais aussi par des responsables d'université ou d'organisme de recherche. La critique concernait la politique de notation mise en place par l'AERES. Elle portait spécifiquement sur le fait qu'à partir de 2008, une note globale de l'unité de recherche s'ajoutait au produit final de l'évaluation des unités de recherche par l'AERES, qui comportait le rapport d'évaluation et une notation multicritères, portant sur quatre critères.

Les critiques portaient principalement sur le mode de construction de la note globale, jugé insuffisamment relié au travail d'évaluation par les pairs et aux notes multicritères, sur l'usage volontiers excessif de la note globale, notamment par les différentes catégories de décideurs ou de financeurs (responsables d'université ou d'organisme de recherche, de ministères, de conseil régionaux, d'associations finançant la recherche, d'entreprises envisageant un projet partenarial...), et sur le fait que cette note globale, critiquable en soi, était rendue publique durant toutes les années précédant l'évaluation suivante de l'unité.

En vue de mettre au point une amélioration du dispositif d'évaluation des unités de recherche par l'AERES, un travail a été engagé en juin 2011, d'abord interne à l'AERES, puis associant largement le conseil de l'AERES qui, à partir de juillet 2011, a consacré plusieurs de ses séances mensuelles de travail à ce thème.

Il est apparu rapidement que la notation multicritères ne devait pas être remise en cause, même si certains critères méritent d'être affinés, et que l'évaluation des unités devait pouvoir continuer d'être accompagnée, avec flexibilité, d'une évaluation des composantes des unités (équipes, notamment) selon le souhait, en particulier, du responsable d'unité.

Le conseil de l'AERES a, en revanche, adopté une modification substantielle du dispositif d'évaluation, en retenant la proposition de substituer à la note globale de l'unité une appréciation d'ensemble exprimée de manière littérale, de façon brève, et traduisant les informations contenues dans les notes multicritères. Cette évolution devrait permettre d'éviter les inconvénients de la note globale, tout en reflétant mieux, et le plus complètement possible, le résultat du travail d'évaluation effectué par les experts. Cette nouvelle disposition sera opérationnelle dans le cadre du processus de notation qui sera conduit début 2012.

Ce travail, effectué dans le cadre de l'évaluation des unités de recherche, a été l'occasion de mieux préciser les objectifs des évaluations conduites par l'AERES : en priorité, apporter aux entités évaluées des éléments d'information et un jugement qualitatif par des pairs informés, afin de permettre à ces entités de mieux se situer et définir leur stratégie ; ensuite apporter des éléments, susceptibles d'être partagés, d'aide à la décision pour les responsables de différents types qui ont à prendre des décisions (autorisation, financement, parfois choix d'un responsable) vis-à-vis de l'entité évaluée ; enfin apporter une information, fondée sur une évaluation indépendante et collégiale, à toute personne curieuse de se faire une idée de la qualité du travail effectué par l'entité.

Il a permis, parallèlement, de mieux distinguer les principaux destinataires des travaux d'évaluation conduits par l'AERES, en identifiant trois grandes catégories de destinataires : les responsables et les personnels de l'entité évaluée ; les décideurs et financeurs susceptibles de prendre des décisions touchant l'entité évaluée ; le grand public, au sein duquel sont particulièrement concernés les étudiants.

L'ensemble des produits finaux de l'évaluation est accessible à chacun de ces trois groupes de destinataires. Il est cependant possible d'affecter préférentiellement un produit final d'évaluation selon la catégorie de destinataire : le rapport d'évaluation est principalement destiné au responsable et aux personnels de l'entité évaluée ; les notes multicritères sont les plus adaptées, dans une optique d'aide à la décision, et sont donc principalement destinées aux décideurs et financeurs ; enfin, l'appréciation d'ensemble littérale, simple et de compréhension aisée, paraît la plus adaptée à des publics moins spécialisés.

II. Lancement des travaux concernant les procédures d'évaluation des personnels

La Loi de 2006, ayant conduit à la création de l'AERES, indique en son article L. 114-3-1 que l'agence est chargée de valider les procédures d'évaluation des personnels des établissements et organismes de recherche, des établissements d'enseignement supérieur et de recherche, des établissements et des fondations de coopération scientifique, ainsi que de l'Agence nationale de la recherche, et de donner son avis sur les conditions dans lesquelles elles sont mises en œuvre. En raison d'autres priorités, mais aussi sans doute du fait de critiques exprimées sur ce point vis-à-vis de l'AERES, notamment de la part des responsables d'une partie des instances nationales concernées par l'évaluation des enseignants-chercheurs, cette mission n'avait pas fait l'objet de travaux lors des quatre premières années d'activité de l'AERES.

Afin que l'AERES assure l'ensemble de ses missions, des travaux ont été engagés sur ce thème durant la deuxième moitié de l'année 2011.

Après une prise de contact sur ce sujet avec différents responsables concernés dans le champ de l'enseignement supérieur et de la recherche (ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, organismes de recherche, conférence des présidents d'université, responsables des instances nationales d'évaluation des chercheurs et enseignants-chercheurs, notamment), l'ensemble des responsables d'établissement d'enseignement supérieur et de recherche et d'organisme de recherche ont été sollicités afin de porter à la connaissance de l'AERES les procédures qu'ils appliquent dans ce domaine.

A partir des dizaines de réponses reçues, un travail d'analyse a alors été mis en œuvre au sein de l'AERES, avant la fin de l'année 2011, afin d'établir un premier état des lieux descriptif des procédures actuellement appliquées en France. A partir de ce premier travail, la première moitié de l'année 2012 sera consacrée à préparer l'élaboration d'un document de référence concernant les procédures d'évaluation des personnels concernés et les modalités de leur mise en œuvre. Ce document s'attachera en particulier aux thèmes suivants : les finalités de l'évaluation ; les critères d'évaluation, compte tenu des missions des personnels ; les aspects touchant l'organisation et la mise en œuvre des procédures d'évaluation, et l'information relative à celles-ci ; enfin, les aspects déontologiques et éthiques de l'évaluation. Ce document sera soumis pour avis à l'ensemble des acteurs concernés dans le champ de l'enseignement supérieur et de la recherche puis au conseil de l'AERES.

Parallèlement, l'AERES a sollicité, de la part des responsables concernés, une analyse juridique quant à la portée des actions dont l'AERES a la mission (validation des procédures d'évaluation des personnels, avis sur la mise en œuvre des procédures d'évaluation des personnels), afin de pouvoir anticiper la mise en œuvre de la phase suivante de sa mission de validation et d'avis.

III. Actualisation du plan stratégique 2010-2014 de l'AERES

L'AERES s'est dotée en 2009 d'un plan stratégique pour la période 2010-2014, appuyé sur une "vision pour 2014". Durant l'année 2011, la survenue de deux événements a motivé la mise en œuvre, durant l'été 2011, d'une démarche d'actualisation à mi-parcours du plan stratégique qui avait été défini pour la période 2010-2014.

Ces deux événements ont été :

- la série des recommandations formulées à l'échelon européen en accompagnement de l'inscription de l'AERES, accordée en mai 2011, au registre européen d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur¹ ;
- les principaux éléments nouveaux survenus dans le champ de l'enseignement supérieur et de la recherche en 2010 et 2011 : investissements d'avenir dans le cadre de l'enseignement supérieur et de la recherche; nouvelle licence.

Tout en tenant compte aussi de l'état d'avancement de la mise en œuvre du plan stratégique 2010-2014, ce processus d'actualisation a été engagé durant l'été 2011.

¹ *European quality assurance registry for Higher Education (EQAR)*

Il a d'abord consisté, y compris dans le cadre de plusieurs séances de travail au sein du conseil de l'AERES, à reformuler la vision pour 2014 : "En 2014, l'AERES est reconnue (méthode, déontologie, réactivité) et suscite l'adhésion en tant qu'acteur-clé de l'évaluation du dispositif d'enseignement supérieur et de recherche, dont elle contribue à l'amélioration. Elle appuie son autorité sur les compétences professionnelles qu'elle mobilise, son positionnement institutionnel indépendant et ses partenariats au niveau national, et sur le regard porté sur ses actions au niveau européen et international."

Le travail d'actualisation a consisté aussi à repréciser les axes stratégiques et les objectifs stratégiques et opérationnels du plan, et à identifier des indicateurs de résultat propres aux différents objectifs opérationnels. Le plan stratégique 2010-2014 actualisé a été approuvé par le conseil de l'AERES lors de sa séance du 08 décembre 2011.

Par rapport au plan stratégique 2010-2014 initial, les principales inflexions apportées dans le cadre de cette actualisation sont :

- l'engagement renforcé dans un processus d'amélioration continue du processus d'évaluation, y compris pour répondre aux attentes de simplification de la part de nombreux acteurs ;
- une orientation en vue de l'adaptation du travail d'évaluation de l'AERES, compte tenu des évolutions importantes survenues depuis 2010 dans le champ de l'enseignement supérieur et de la recherche (préparation du rôle de l'AERES en vue de l'évaluation des nouveaux objets mis en place dans le cadre des investissements d'avenir, évaluation des stratégies de coopération des établissements (politiques de site)) ;
- l'engagement de travaux visant à conférer un positionnement optimal à l'AERES dans le champ de l'enseignement supérieur et de la recherche, notamment par une meilleure prise en compte des attentes des étudiants ;
- un renforcement de l'axe consacré aux actions de dimension européenne ou internationale.

IV. Actions conduites dans le cadre de renouvellements et de réorganisations au sein de l'AERES

L'année 2011 a été marquée par des changements notables survenus au niveau des responsables de l'AERES et de son conseil.

Le terme du mandat du président de l'AERES, en mars 2011, a ouvert une période d'intérim durant deux mois. Celui-ci, comme cela est prévu par les textes, a été assuré par la secrétaire générale de l'AERES. Cette période d'intérim a précédé la nomination, le 13 mai 2011, d'un nouveau président de l'AERES, après un vote favorable par les deux commissions permanentes compétentes de l'Assemblée Nationale et du Sénat, condition exigée par la Constitution pour rendre possible la nomination du président de l'AERES par le Président de la République.

Le terme du mandat des trois directeurs de section de l'AERES, effectif en mai 2011 pour le directeur de la section des formations, en août 2011 pour le directeur de la section des établissements, et souhaité fin 2011, par anticipation d'un an, par le directeur de la section des unités de recherche, a donc conduit au recrutement successif, après vote favorable du conseil sur le candidat proposé par le président de l'AERES :

- d'un nouveau directeur de la section des formations en juin 2011 ;
- d'un nouveau directeur de la section des établissements en septembre 2011 ;
- d'un nouveau directeur de la section des unités de recherche en décembre 2011.

S'agissant du dernier recrutement, un dispositif ad hoc de préparation du recrutement a été mis en place, en vue de mieux associer le conseil de l'AERES au processus : un comité d'audition des candidats a été constitué comportant deux membres désignés par le président de l'AERES et deux membres du conseil de l'agence. Après audition des candidats, ce comité a fait part au président de l'AERES des noms des candidats pour lesquels il émettait un avis favorable, le président soumettant alors, parmi ceux-ci, le nom du candidat de son choix au vote du conseil de l'AERES.

L'année 2011 a également vu un renouvellement par moitié du conseil de l'AERES, en mai, ainsi que la désignation, en décembre, d'un nouveau sénateur en tant que membre du conseil, suite aux élections sénatoriales de 2011. Deux membres du conseil ayant souhaité démissionner pour raisons personnelles, le processus visant à leur remplacement a été lancé en octobre 2011.

En complément de l'actualisation du plan stratégique 2010-2014 de l'AERES, de nouvelles dispositions d'organisation interne de l'AERES ont été préparées. Les trois principales dispositions nouvelles consistent en :

- un positionnement plus central du conseil de l'AERES, ce conseil étant appelé, outre les missions prévues par les textes, à jouer un rôle accru d'orientation sur les nombreux sujets susceptibles de conduire à des évolutions dans la politique d'évaluation de l'AERES ;
- la création d'une mission des affaires européennes et internationales afin, en ligne avec les orientations retenues dans le cadre du plan stratégique 2010-2014 actualisé, de donner une dimension renforcée et plus opérationnelle au rôle de l'AERES dans ce domaine. Dans ce but, le recrutement d'une responsable de la mission européenne et internationale a été effectué en septembre 2011 ;
- la création d'une mission déontologie et éthique de l'évaluation, afin que l'AERES puisse approfondir les questions qui se posent dans ces domaines dans le cadre de ses missions.

Ces nouvelles dispositions d'organisation ont été soumises en janvier 2012, d'abord au comité technique de l'AERES mis en place en octobre 2011, puis au conseil de l'AERES.

V. Principales leçons et perspectives, au terme d'un premier cycle d'évaluation

L'AERES arrive au terme d'un premier cycle d'évaluation des programmes d'enseignement supérieur, des unités de recherche, des établissements d'enseignement supérieur et de recherche et des organismes de recherche. Durant cette phase, l'AERES a peu à peu mis au point un processus d'évaluation intégré, débutant par l'évaluation des programmes de formation et des unités de recherche, puis convergeant dans le cadre de l'évaluation des établissements et des organismes. Il faut souligner que le service public de l'évaluation, que l'AERES organise, repose avant tout sur la compétence et la bonne volonté des experts. Ces experts, mobilisés par les délégués scientifiques et les personnels administratifs de l'AERES, acceptent de consacrer du temps et de la réflexion à cette tâche d'intérêt général. Ils méritent beaucoup de reconnaissance.

L'AERES a été créée par la Loi en 2006, afin d'harmoniser en France les dispositifs d'évaluation existant dans le cadre de l'enseignement supérieur et de la recherche, et d'inspirer confiance aux partenaires européens quant à la qualité du dispositif d'enseignement supérieur français, dans un contexte européen marqué par une volonté de mobilité accrue des étudiants. L'AERES a mis en œuvre un dispositif d'évaluation, assez opérationnel pour faire face de manière homogène aux nombreuses et diverses actions d'évaluation à accomplir, et jugé de qualité suffisante pour inspirer confiance au niveau européen, ce dont a témoigné l'inscription de l'AERES au registre EQAR en 2011.

Les nombreuses critiques, dont l'AERES a fait l'objet après sa création, ont conduit celle-ci à s'engager dans un processus d'amélioration continue. L'amélioration recherchée de l'évaluation des unités de recherche, mise en place fin 2011, vise à apporter une réponse constructive à une des principales critiques qui concernait la note globale. Le travail d'adaptation des actions d'évaluation engagées par l'AERES doit être poursuivi, en particulier compte tenu des évolutions importantes et récentes touchant le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche. Notamment pour cela, le plan stratégique 2010-2014 de l'AERES a été actualisé fin 2011. De nombreuses questions restent cependant ouvertes, qui devront faire l'objet de débats d'orientation au sein du conseil de l'AERES en 2012.

Lors des débats parlementaires ayant précédé l'adoption de la Loi créant l'AERES, l'accent avait été mis par de nombreux parlementaires sur le fait que l'évaluation devait être suivie d'effets. L'évaluation doit donc conduire à des produits répondant aux attentes des utilisateurs, qui ont nombreux et divers. Ces attentes, par exemple s'agissant des universités, sont d'ailleurs susceptibles d'évoluer avec le temps, notamment compte tenu de l'expérience acquise. Un enjeu pour l'AERES est de tirer le meilleur parti de l'expertise collégiale et indépendante qu'elle mobilise, sans déterminer cependant, d'une manière qui deviendrait normative, l'action des entités évaluées. Cette maïeutique réclamera toujours, de la part de l'AERES, une attention prioritaire et étroite aux attentes des entités évaluées.

De manière accrue, des attentes s'expriment aussi vis-à-vis de l'AERES en termes d'information. Beaucoup pensent en effet que l'AERES dispose d'une mine d'informations et attendent que l'AERES mette ces informations à la disposition de tous, de manière structurée. Le fait est que l'AERES dispose d'informations, en l'occurrence tous les rapports d'évaluation, qu'elle rend d'ailleurs publics depuis le début de son activité. Cette base documentaire est cependant loin de constituer aujourd'hui une réelle base de données permettant de faire des tris et des statistiques. C'est un enjeu important, pour les années à venir, que de faire peu à peu évoluer le système d'information de l'AERES, afin de lui conférer cette capacité de devenir aussi une base de données utile pour mieux répondre aux attentes de nombreux acteurs du système d'enseignement supérieur et de recherche.



Données saillantes

Campagne d'évaluation 2010-2011

I. Campagne d'évaluation 2010 – 2011 de l'offre de formation (rapport de synthèse):

Trente-sept établissements ont été évalués concernant leur offre de formation en licence, licence professionnelle, master et école doctorale (tableau 2).

Tableau 2 : liste des établissements dont les formations ont été évaluées

Académie	Etablissement	L	LP	M	ED
AIX-MARSEILLE	Université de Provence - Aix-Marseille 1*				
	Université de la Méditerranée - Aix-Marseille 2*				
	Université Paul Cézanne - Aix-Marseille 3*				
AMIENS	Université de Picardie Jules Verne				
	Université de Technologie de Compiègne				
BESANÇON	Université de Franche-Comté				
	Université de Technologie de Belfort-Montbéliard				
CAEN	Université de Caen Basse-Normandie				
CLERMONT-FERRAND	Université d'Auvergne - Clermont-Ferrand 1				
	Université Blaise-Pascal - Clermont-Ferrand 2				
DIJON	Université de Bourgogne - Dijon				
LIMOGES	Université de Limoges				
NANTES	Ecole Centrale de Nantes				
	Université d'Angers				
	Université du Maine				
	Université de Nantes				
	Institut Catholique d'Etudes Supérieures				
	Université Catholique de l'Ouest				
NICE	Université de Nice Sophia Antipolis				
	Université du Sud Toulon-Var				
NOUVELLE-CALÉDONIE	Université de la Nouvelle-Calédonie				
ORLÉANS-TOURS	Université d'Orléans				
	Université François-Rabelais de Tours				
POITIERS	Université de Poitiers				
	Université de La Rochelle				
POLYNÉSIE FRANÇAISE	Université de la Polynésie Française				
REIMS	Université de Reims - Champagne-Ardenne				
	Université de Technologie de Troyes				
RENNES	Université Rennes 1				
	Université Rennes 2				
	Université de Bretagne Occidentale				
	Télécom Bretagne				
	Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique de Rennes				
	Institut National des Sciences Appliquées de Rennes				
	Université de Bretagne Sud				
ROUEN	Université du Havre				
	Université de Rouen				

*Aix-Marseille Université depuis le 1^{er} janvier 2012

1 • L'offre de formation en licence

Les procédures employées dans le cadre de la campagne d'évaluation 2010-2011 ont, pour l'essentiel, peu évolué par rapport à celles mises en place pour la campagne d'évaluation 2009-2010. Des actions de formation des experts ont été systématiquement entreprises. Chaque dossier a été analysé par deux experts. Des comités par site géographique ont réuni les experts afin d'aboutir à une évaluation collégiale de chaque mention et à la production des rapports. Les présidents des comités ont reçu la mission de rédiger les rapports globaux sur les offres de formation en licence des établissements. Tous les rapports ont été adressés aux établissements pour observations, avant publication.

Quelques chiffres

Trente établissements ont été évalués sur leurs offres de formations en licence.

Le nombre de mentions de licence évaluées s'élève à 554. La répartition par grands domaines est la suivante (tableau 3) :

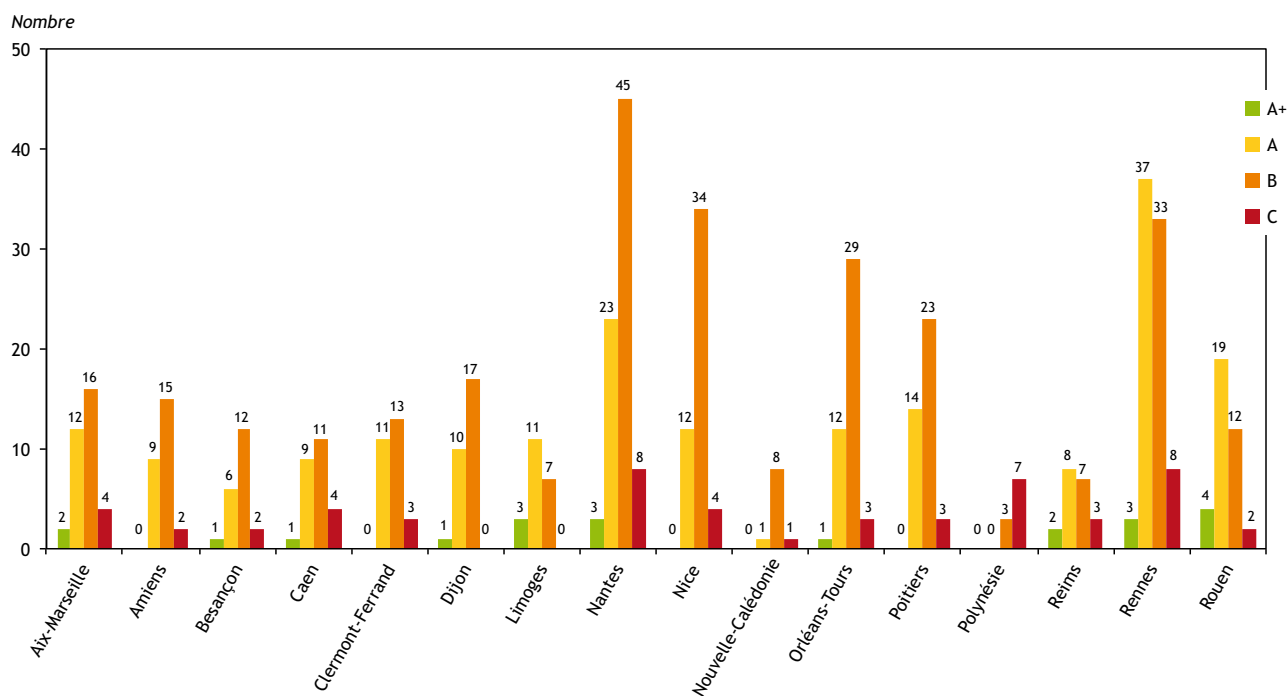
- Arts, lettres, langues (ALL) : 105
- Droit, économie, gestion (DEG) : 106
- Sciences humaines et sociales (SHS) : 138
- Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) : 39
- Sciences, technologies, santé (STS) : 166

Dix-sept comités ont été constitués. Ils ont réuni 184 experts (dont 41 % de femmes). Vingt-quatre d'entre eux (dont 25 % de femmes) ont assumé la fonction de président pour les 30 établissements. Onze délégués scientifiques ont été mobilisés et le support administratif a consisté en une responsable administrative assistée de deux personnes.

Tableau 3 : nombre de mentions de licence par académie et par domaine

Académie	Domaine					Total
	ALL	DEG	SHS	STAPS	STS	
AIX-MARSEILLE	7	5	10	1	11	34
AMIENS	4	6	7	3	6	26
BESANÇON	3	3	7	2	6	21
CAEN	5	4	7	1	8	25
CLERMONT-FERRAND	4	3	9	4	7	27
DIJON	4	5	9	2	8	28
LIMOGES	3	5	5	1	7	21
NANTES	19	14	22	3	21	79
NICE	10	10	9	5	16	50
NOUVELLE-CALÉDONIE	3	3	1		3	10
ORLÈANS-TOURS	8	11	10	4	12	45
POITIERS	8	8	8	4	12	40
POLYNÉSIE FRANÇAISE	5	2	1		2	10
REIMS	4	4	5	1	6	20
RENNES	12	14	18	7	30	81
ROUEN	6	9	10	1	11	37
TOTAL	105	106	138	39	166	554

Figure 1 : répartition des notes des mentions de licences par académie



Données AERES

Rapport d'activité AERES 2011

Analyse globale des résultats

La répartition des notes de mentions de licence par académie est présentée dans la figure 1. Le résultat global de la notation a été : 3.8 % de A+, 35,1 de A, 51.4 % de B et 9.7 % de C.

Cette campagne d'évaluation a montré que le niveau licence a fait l'objet d'une réelle appropriation par les établissements, particulièrement en ce qui concerne la construction progressive des formations et la déclinaison du "Plan Réussite en licence". Néanmoins, les dossiers fournis restent incomplets (notamment en ce qui concerne les indicateurs), manquent d'analyse et n'ont pour la plupart pas fait l'objet d'une réelle autoévaluation. Des améliorations sont donc constatées, mais elles apparaissent mesurées sur certains aspects où des progrès sensibles restent à faire.

Projet pédagogique

Dans l'ensemble, les projets pédagogiques sont construits avec soin et de manière cohérente. Un équilibre des enseignements apparaît davantage qu'autrefois entre les semestres et selon la nature des enseignements (cours magistraux, travaux dirigés, travaux pratiques). Le plus souvent, les compétences additionnelles ainsi que les modalités de contrôle des connaissances des étudiants apparaissent dans les dossiers remis. Des progrès sont observés dans l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) et, à un degré moindre et de manière plus variable, dans l'enseignement des compétences transversales.

Par ailleurs, la prise en compte des retours des évaluations - par les étudiants, par l'établissement - progresse lentement. Enfin, beaucoup reste à faire dans le domaine de l'identification des débouchés professionnels pour des licences qui doivent aussi se préoccuper de l'insertion de leurs étudiants.

Dispositifs d'aide à la réussite

Le suivi des étudiants s'améliore de manière générale et les établissements se sont mobilisés pour mettre en place le plan "Réussite en licence" (information en cours de cursus, mise à niveau, méthodologie du travail universitaire, etc.), à la fois en valorisant des pratiques connues, mais aussi en réfléchissant à de nouveaux dispositifs. Parallèlement, les unités d'enseignement (UE) et d'ouverture générale se développent, alors que l'aide à l'élaboration du projet professionnel se généralise.

Si les mutualisations progressent de manière mesurée, il convient de veiller à ce qu'elles ne conduisent pas à des pertes de lisibilité. Par ailleurs, l'orientation active reste un avenir, les réorientations et passerelles demeurent rares et peu utilisées alors que le tutorat, auquel un certain manque d'efficacité est reproché, semble moins pratiqué.

Insertion professionnelle et poursuite des études choisies

La poursuite des études est soigneusement pensée, qu'elle se réalise en master dans l'établissement ou dans une autre université, plus rarement dans une école avec, comme objectif, l'obtention d'un autre diplôme.

L'intervention de professionnels ainsi que la réalisation de stages se généralisent, même dans des disciplines où il n'y a pas de tradition en ce domaine. L'évolution est notable, mais des progrès sont encore nécessaires pour les stages qui demeurent peu pensés : place dans la formation et la notation, profil des intervenants, durée et suivi du stage, etc.

En outre, les UE de préparation à un passage en licence professionnelle demeurent l'exception, l'alternance et l'apprentissage sont peu envisagés, le suivi de l'insertion professionnelle des diplômés et, surtout, des non diplômés reste un chantier. Enfin, l'encouragement de la mobilité à l'international et la lisibilité des partenariats avec l'étranger donnent lieu à des constats inégaux.

Pilotage

Les établissements de cette campagne d'évaluation sont les premiers à avoir fait l'objet d'une évaluation, quatre ans auparavant, par l'AERES. Le plus souvent, les dossiers déposés tiennent compte des recommandations émises, mais sans aller jusqu'à justifier les réponses apportées.

Même si les conseils de perfectionnement ne se généralisent pas nécessairement, les équipes pédagogiques sont désormais identifiées et structurées. Cependant, leur fonctionnement n'est pas forcément d'une grande clarté, notamment dans le cas des délocalisations sur différents sites. Les évaluations des formations par les étudiants se généralisent, mais elles ne sont pas encore bien prises en compte. Quelques établissements mettent en place une procédure d'autoévaluation, mais l'appropriation de ses résultats reste un objectif.

Par ailleurs, les données chiffrées restent lacunaires, parfois incohérentes et rarement analysées. Leur production ne dynamise donc pas assez le pilotage des mentions ou la connaissance du devenir de la population étudiante. Enfin, la valorisation du diplôme reste peu pratiquée, en dépit de son intérêt.

2 • L'offre de formation en licence professionnelle

Les licences professionnelles en demande de renouvellement et ouvertes avant 2007 ont été évaluées pour la première fois par l'AERES au cours de la campagne d'évaluation 2010-2011. Chaque dossier a été évalué par deux experts, l'un issu de l'université et l'autre du monde professionnel, et a donné lieu à un rapport. Ces rapports ont été soumis à l'examen d'un comité d'évaluation réunissant 11 membres, et composé paritairement d'universitaires et de représentants du monde professionnel. Ce comité a aussi étudié un 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. 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 subdivisés en 46 dénominations nationales. Même si les établissements ont intégré les licences professionnelles dans les domaines "LMD", la présentation du bilan par secteurs professionnels et dénominations nationales demeure aujourd'hui la plus pertinente.

Le nombre de spécialités de licence professionnelle évaluées et notées s'élève à 577. La répartition par secteur professionnel est la suivante (tableau 4) :

- SP1 - Agriculture, pêche, forêt et espaces verts : 24 ;
- SP2 - Production et transformations : 140 ;
- SP3 - Génie civil, construction, bois : 18 ;
- SP4 - Mécanique, électricité, électronique : 42 ;
- SP5 - Echange et gestion : 168 ;
- SP6 - Communication et information : 86 ;
- SP7 - Services aux personnes : 53 ;
- SP8 - Services aux collectivités : 46.

Vingt-sept établissements ont été évalués concernant leurs offres de formations en licences professionnelles.

Ces évaluations ont mobilisé 135 experts (dont 30 % 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, assistée d'une personne.

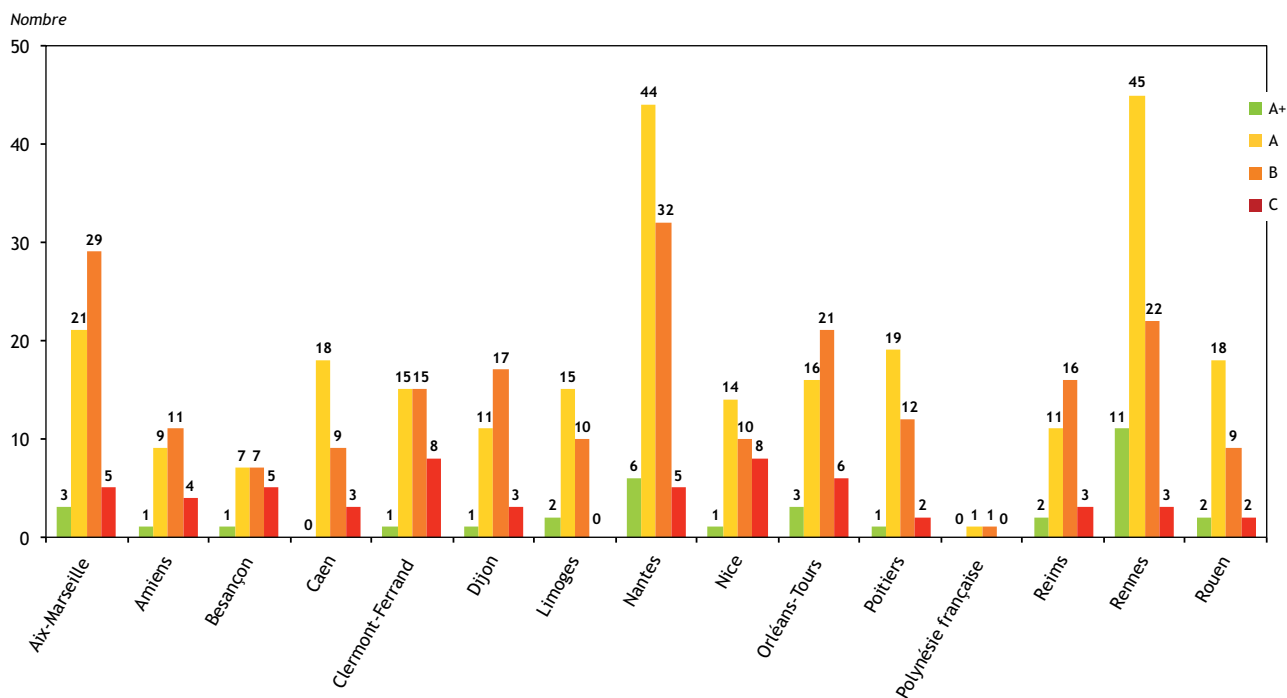
Tableau 4 : nombre de spécialités de licence professionnelle par académie et par domaine professionnel

Académie	Domaine professionnel								Total
	SP1	SP2	SP3	SP4	SP5	SP6	SP7	SP8	
AIX-MARSEILLE	1	17	0	5	15	12	4	4	58
AMIENS	1	3	1	0	10	6	2	2	25
BESANÇON	0	4	1	1	5	2	4	3	20
CAEN	1	7	0	3	10	2	2	5	30
CLERMONT-FERRAND	2	15	0	2	12	7	1	0	39
DIJON	1	10	0	2	8	6	4	1	32
LIMOGES	2	2	2	4	6	5	1	5	27
NANTES	5	17	5	5	29	7	11	8	87
NICE	0	6	0	1	10	9	5	2	33
ORLEANS-TOURS	1	12	1	4	13	6	4	5	46
POITIERS	1	8	2	2	10	6	2	3	34
POLYNESIE FRANÇAISE	0	0	0	0	0	1	1	0	2
REIMS	1	10	2	3	6	5	3	2	32
RENNES	7	20	3	7	24	10	7	3	81
ROUEN	1	9	1	3	10	2	2	3	31
TOTAL	24	140	18	42	168	86	53	46	577

Données AERES

Rapport d'activité AERES 2011

Figure 2 : répartition des notes des spécialités de licence professionnelle par académie



Données AERES

Rapport d'activité AERES 2011

Analyse globale des résultats

Le résultat global de la notation a été : 6,1 % de A+, 45,7 % de A, 38,3 % de B et 9,9 % de C. La répartition des notes des spécialités de licence professionnelle par académie est présentée en figure 2.

La majorité des diplômes évalués répond de manière très satisfaisante aux critères d'évaluation retenus. Très peu présentent de graves faiblesses, d'autant que pour une part c'est la qualité informative du dossier qui a conduit à ce constat et non de graves défauts inhérents à la formation elle-même. Il est ainsi possible de considérer que les trois quarts des licences évaluées satisfont aux exigences fixées pour ce type de diplôme.

Projet pédagogique

A 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. Le développement de la formation en alternance, en particulier via les contrats de professionnalisation, renforce encore cette dimension professionnelle.

Le recrutement de ces formations est souvent dominé par la venue d'étudiants déjà titulaires d'un diplôme professionnel ; cela contribue largement à cette dimension et peut poser parfois la question de l'apport spécifique de la licence par rapport aux formations antérieures suivies par les candidats. L'intégration dans la démarche de formation tout au long de la vie demeure globalement faible.

Implication des milieux professionnels

De manière générale, la synergie avec le tissu professionnel régional, voire national, est forte. Une formalisation plus systématique des partenariats et leur élargissement au niveau des branches professionnelles seraient cependant souhaitables afin d'assurer leur pérennité et renforcer une vision prospective en termes d'emploi et de métiers. L'implication des professionnels dans la formation est forte, en particulier à travers leur participation à l'enseignement. Elle est plus inégale dans d'autres aspects (recrutement, fonctionnement, évaluation, pilotage).

L'insertion professionnelle des diplômés est satisfaisante pour la grande majorité des spécialités. Le faible taux de réponse aux enquêtes de suivi a néanmoins rendu difficile l'évaluation de ce critère. Cependant, les données qualitatives montrent de manière très générale une réelle adéquation entre les emplois occupés et la formation. Les effets de la crise économique générale, localement très prégnante, sont nettement perceptibles en ce qui concerne les dernières promotions.

Pilotage

Si le pilotage des formations au niveau des équipes pédagogiques est globalement satisfaisant (fort investissement des responsables et des équipes), il est très inégal aux autres niveaux : les conseils de perfectionnement, dont la mission devrait être largement prospective, ne sont ni toujours présents ni actifs. Ainsi, l'autoévaluation conduite à ce sujet est d'une qualité très inégale et manque souvent de recul.

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 IUT). 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). Les autoévaluations conduites au niveau des établissements ont été extrêmement inégales et souvent peu exploitées.

Contrairement aux autres formations généralement concentrées dans les villes universitaires, les licences professionnelles sont largement dispersées sur le territoire national (localisation dans des IUT ou des sites délocalisés d'IUT, lycées, voire centres de formation liés aux branches professionnelles). Si cela peut conduire à un certain localisme du recrutement, ceci n'est néanmoins pas une règle, certaines formations très spécifiques, voire uniques, ayant une attractivité nationale. Cependant, de manière assez générale, l'ancrage universitaire de ces formations est souvent insuffisant. En revanche, il faut souligner la bonne répartition régionale des spécialités (très peu de concurrences à l'échelle régionale).

3 • L'offre de formation en master

En 2011, le processus d'évaluation des masters est resté inchangé par rapport à l'année précédente. Pour un site, l'évaluation est réalisée par des comités disciplinaires. Par comité, deux réunions (une de présentation et de formation et une de restitution des expertises) sont organisées sous la responsabilité d'un président, assisté de deux délégués scientifiques et d'une responsable administrative de l'AERES. 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 par les experts. Une synthèse globale de site, déclinée par établissement, est réalisée par la déléguée scientifique en charge du processus master.

Quelques chiffres

Trente-sept établissements ont été évalués concernant leurs offres de formations en master.

Le nombre de mentions de master évaluées s'élève à 565, La répartition par grands domaines est la suivante (Tableau 5) :

- Sciences humaines et sociales 1-2 : économie, finance management (SHS1) ; droit, science politique, sociologie, anthropologie, ethnologie, démographie, information et communication (SHS2) : 198 ;
- 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) : 173 ;
- Sciences de la vie et de l'environnement (SVE) : 58 ;
- Sciences et technologies (ST) : 136.

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 1876. La répartition par grands domaines est la suivante :

- Sciences humaines et sociales 1-2 : 753 ;
- Sciences humaines et sociales 3 à 6 : 500 ;
- Sciences de la vie et de l'environnement : 230 ;
- Sciences et technologies : 393.

Vingt-sept comités ont été constitués au total. Ils ont réuni 301 experts (dont 32,2 % de femmes) 27 d'entre eux (dont 25,9 % de femmes) ayant assumé la fonction de président. Vingt-sept délégués scientifiques et une déléguée scientifique coordinatrice du processus ont été mobilisés et le support administratif a mobilisé quatre responsables (une par domaine).

L'évaluation des masters réservés aux établissements habilités à délivrer le titre d'ingénieur diplômé a concerné quatre établissements (Groupe Ecoles supérieures d'agriculture d'Angers -Groupe ESA ; Montpellier Supagro ; AgroCampus Ouest ; Institut supérieur de l'aéronautique et de l'espace de Toulouse -ISAE) habilités à délivrer le titre d'ingénieur diplômé. Quatre masters dont l'un regroupant 5 spécialités ont été expertisés.

Un comité a été constitué et a réuni cinq experts (dont une femme). Le processus a mobilisé deux délégués scientifiques ainsi qu'un responsable administratif.

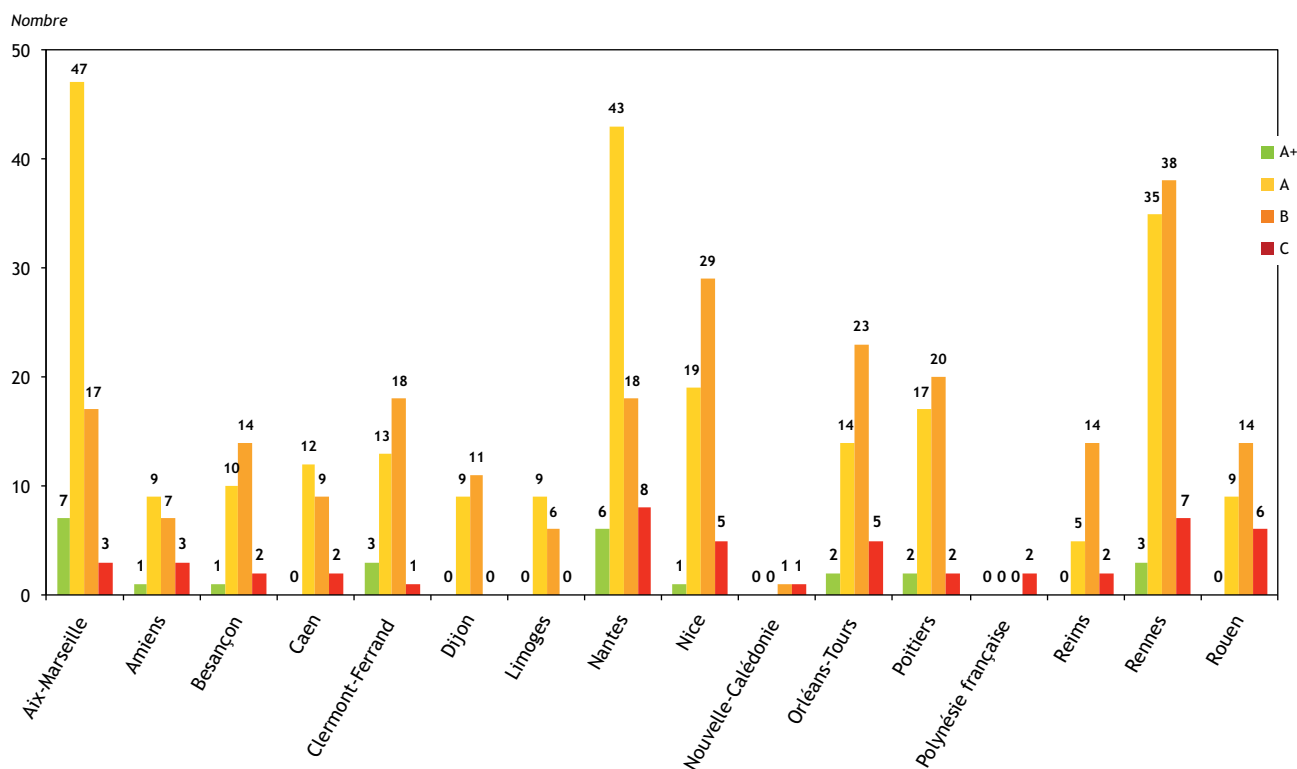
Tableau 5 : nombre de mentions de master par académie et par domaine

Académie	Domaine				Total
	SHS 1-2	SHS 3 à 6	ST	SVE	
AIX-MARSEILLE	26	23	13	12	74
AMIENS	5	6	5	4	20
BESANÇON	8	12	5	2	27
CAEN	7	10	5	1	23
CLERMONT-FERRAND	9	11	9	6	35
DIJON	6	9	3	2	20
LIMOGES	7	4	3	1	15
NANTES	28	19	21	7	75
NICE	23	15	12	4	54
NOUVELLE-CALÉDONIE	0	1	0	1	2
ORLÉANS-TOURS	15	13	13	3	44
POITIERS	19	11	9	2	41
POLYNÉSIE FRANÇAISE	1	1	0	0	2
REIMS	6	5	6	4	21
RENNES	28	22	26	7	83
ROUEN	10	11	6	2	29
TOTAL	198	173	136	58	565

Données AERES

Rapport d'activité AERES 2011

Figure 3 : répartition des notes des mentions de master par académie



Données AERES

Rapport d'activité AERES 2011

Analyse globale des résultats

La répartition des notes des mentions de master par académie est présentée dans la figure 3. Le résultat global de la notation a été : 4,6 % de A+, 44,4 % de A, 42,3 % de B et 8,7 % de C.

L'offre de master évaluée est dans l'ensemble riche et diversifiée, en bonne adéquation avec le monde socio-économique local ou national, avec un adossement recherche en général de qualité, et même de très grande qualité dans quelques académies. Cette offre, très souvent restructurée par rapport à l'offre précédente, est globalement plus lisible et cohérente au sein des académies, voire des Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES), même si cette restructuration n'est pas encore complètement achevée.

On note, à quelques exceptions près, un déficit du suivi des étudiants pendant les études, du suivi de l'insertion professionnelle des diplômés, un manque d'évaluation des enseignements et une faiblesse des ouvertures à la formation continue et en alternance. Certaines mentions manquent encore de cohérence, avec une juxtaposition de spécialités ne permettant pas une orientation progressive des étudiants.

L'ouverture internationale, très variable selon les établissements, reste souvent encore insuffisante. Néanmoins, plus de 25 parcours ou spécialités ont un label "Erasmus Mundus" ou ont une dimension européenne.

Objectifs scientifiques et professionnels

Les objectifs scientifiques des mentions et spécialités de master sont dans l'ensemble lisibles, bien ciblés et cohérents avec les intitulés de mentions et spécialités.

Cependant, les objectifs scientifiques de certaines mentions/spécialités sont moins bien définis, en particulier en Sciences humaines et sociales, notamment dans les universités les plus récentes où la recherche est plus fragile.

La formation professionnalisante est en général en adéquation avec le contexte socio-économique régional, et propose parfois des spécialités originales. Dans plusieurs universités, former des enseignants du second degré prend une place nouvelle avec la "mastérisation".

On note toutefois quelques spécialités qui sont en déphasage par rapport aux secteurs professionnels visés ou qui ne parviennent pas à définir leur spécificité et leur nécessité.

Adossement à la recherche et aux milieux socioprofessionnels

L'adossement à la recherche est variable selon les académies, les domaines, les mentions. Très bon dans certains établissements, cet adossement se réduit parfois simplement à l'appartenance des enseignants-chercheurs à des laboratoires de grande qualité. On observe également des cas de mentions qui ne peuvent se prévaloir d'aucun adossement à une équipe de recherche active dans le champ disciplinaire correspondant.

Une faiblesse de la formation par la recherche peut fréquemment être observée dans les parcours et spécialités professionnelles.

Les formations à finalité professionnalisante ont su tisser, pour la plupart, d'importantes relations avec les milieux socioprofessionnels régionaux.

Partenariats, co-habilitations, mutualisations

Les efforts de mise en cohérence de l'offre master sont très inégaux selon les PRES, les académies, les établissements et les domaines. Les co-habilitations et partenariats restent assez rares, et quand ils sont annoncés, paraissent encore à l'état de projet. Dans d'autres cas, les universités n'ont pas encore exploité les potentialités de mutualisations et co-habilitations offertes par l'existence d'un PRES ou par la présence d'un autre établissement partenaire. Dans d'autres cas encore, les co-habilitations n'existent que dans certains champs disciplinaires.

4 • L'offre de formation des écoles doctorales

Les évaluations des écoles doctorales (ED) ont été réalisées par des comités d'experts composés de quatre à six membres dont un président. Si la procédure est restée inchangée par rapport à la campagne d'évaluation précédente avec une évaluation sur site, il convient de noter que chaque comité a été renforcé par la présence d'un expert "jeune docteur". Recrutés par le directeur de la Section des formations et diplômes, après un appel à candidatures via l'AERES, l'ABG (Association Bernard Grégory) et la CJC (Confédération des jeunes Chercheurs), ces experts ont apporté une plus-value dans la qualité des expertises des ED, en enrichissant notamment les échanges avec les doctorants et les membres des conseils.

Quelques chiffres

Le nombre d'écoles doctorales évaluées s'élève à 72. La répartition par grands domaines est la suivante (Tableau 6) :

- Sciences et technologie (ST) : 28
- Sciences de la vie et de l'environnement (SVE) : 13
- Sciences humaines et sociales (SHS) : 31

Dans le cadre de la campagne d'évaluation 2010-2011, 25 délégués scientifiques ont été mobilisés, le support administratif a consisté en une responsable administrative assistée d'une personne.

Trente et un comités ont été constitués et ont réunis 142 experts (dont 33 % de femmes). Organisée en un réseau, l'ED de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique de Rennes a fait l'objet d'une expertise sur dossier uniquement.

Ces écoles étaient réparties sur 14 académies et 30 établissements. Certaines de ces ED émargent dans deux universités relevant d'académies différentes mais d'un PRES commun, e.g. universités de Franche-Comté et de Bourgogne - Dijon.

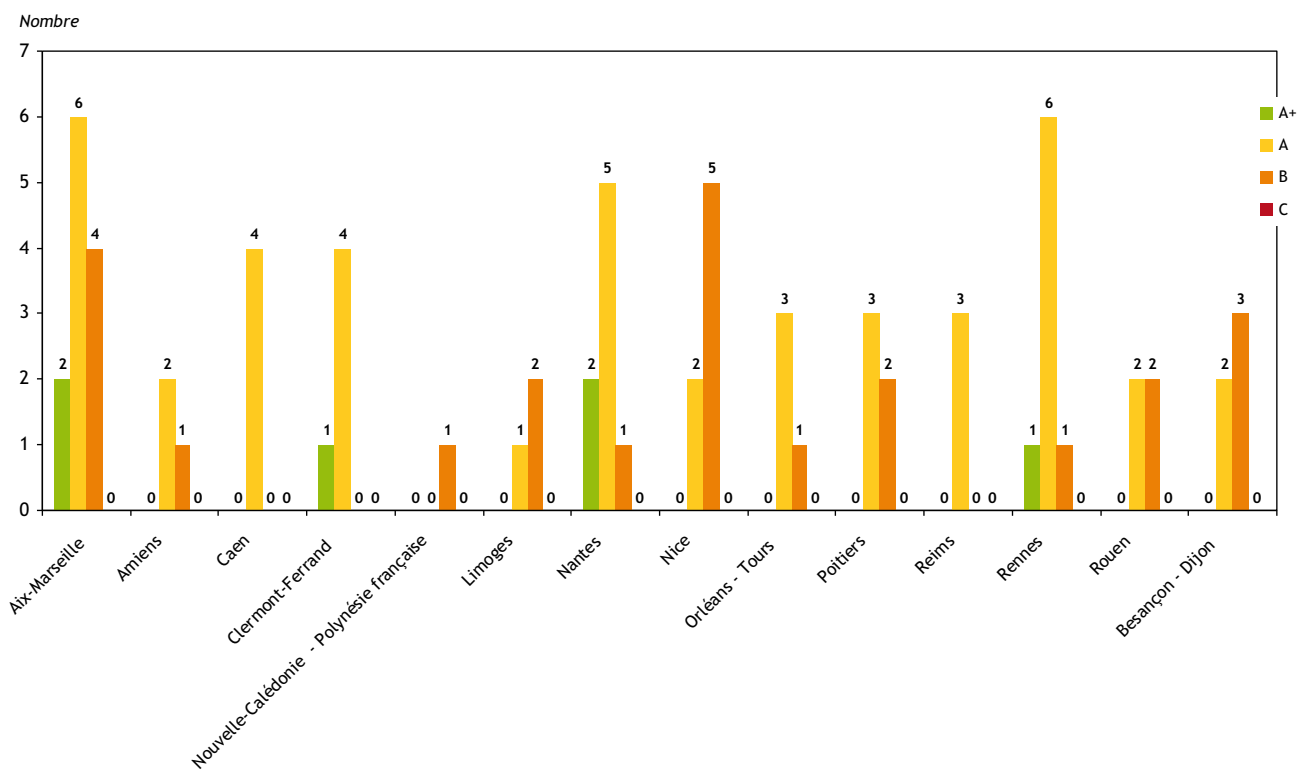
Tableau 6 : nombre d'écoles doctorales par site et par domaine

Site	Domaine			Total
	ST	SVE	SHS	
AIX-MARSEILLE	4	2	6	12
AMIENS	1	1	1	3
CAEN	2	0	2	4
CLERMONT-FERRAND	2	1	2	5
NOUVELLE-CALÉDONIE - POLYNÉSIE FRANÇAISE	0	1	0	1
LIMOGES	1	1	1	3
NANTES	3	2	3	8
NICE	3	0	3	6
ORLÉANS - TOURS	2	1	2	5
POITIERS	1	1	3	5
REIMS	2	0	1	3
RENNES	4	1	3	8
ROUEN	1	1	2	4
BESANÇON - DIJON	2	1	2	5
TOTAL	28	13	31	72

Données AERES

Rapport d'activité AERES 2011

Figure 4 : répartition des notes des écoles doctorales par site



Données AERES

Rapport d'activité AERES 2011

Analyse globale des résultats

La répartition des notes des écoles doctorales par site est présentée dans la figure 4. Le résultat global de la notation a été : 8,3 % de A+, 59,7 % de A, 31,9 % de B et 0 % de C.

En termes d'effectifs, ces 72 ED regroupent plus de 20 000 doctorants (soit près de 30 % des effectifs nationaux estimés à 68 000-70 000) avec des chiffres oscillant entre 80-100 et 700 doctorants et une valeur moyenne de 300 étudiants par ED.

Chaque ED fait l'objet d'un rapport circonstancié comprenant plusieurs rubriques (présentation de l'ED, tableaux d'indicateurs d'encadrement et d'insertion, bilan de l'évaluation et évaluation détaillée) qui aboutissent à la notation (A+, A, B ou C) de quatre critères (Qualité de l'adossement scientifique, Fonctionnement de l'ED, Encadrement, Suivi des thèses) et à une notation globale. Pour chacune de ces cinq notations, la répartition par académie ou PRES est très homogène, aucun site ne se distinguant positivement ou négativement.

Note globale

Avec deux tiers des ED notées A+ ou A (dont six A+ : quatre en ST, une en SVE et une en SHS), le bilan est assez satisfaisant. Généralement, les comités soulignent la qualité de leur gouvernance (dynamisme, efficacité dans la gestion de l'école et le suivi des doctorants), de leur adossement scientifique et la bonne insertion des docteurs. La taille de l'ED ne semble pas être un élément discriminant, puisque les 58 écoles notées A+/A présentent des effectifs compris entre 100 et 400 doctorants.

On relève par ailleurs 30 % d'ED notées B et aucune évaluée C. Au regard des notations, aucune académie ou PRES ne montre de politique globale inappropriée à l'ensemble de son bouquet d'ED.

Qualité de l'adossement scientifique

L'adossement scientifique est fréquemment mis en avant dans la liste des points forts des ED (près des deux tiers des cas) et, même lorsqu'il n'est pas souligné, la notation A est très majoritairement attribuée. Au final, 90 % des ED sont évaluées A+ (30 %) ou A (60 %). Pour les autres ED, c'est principalement l'hétérogénéité des structures d'accueil qui est regrettée.

Les collaborations des laboratoires sont souvent à l'origine de thèses en cotutelles, qui constituent l'un des indicateurs de l'ouverture internationale des ED, auxquelles s'ajoutent une politique d'encouragement à la mobilité, des actions ciblées ou une réelle capacité d'attractivité pour les étudiants étrangers. Finalement, l'ouverture internationale des ED est listée de façon équilibrée en points forts ou faibles dans deux tiers des rapports d'évaluation.

Fonctionnement de l'ED

Très hétérogène d'une ED à l'autre, le fonctionnement de l'ED est indéniablement dépendant de la qualité de la gouvernance, sans lien entre le site et/ou le domaine. Pour 43 écoles, les comités ont insisté sur l'enthousiasme, le dynamisme, ou le volontarisme de la direction, notamment dans le suivi des doctorants dont le sentiment d'appartenance à l'ED est lui aussi très lié à la qualité de l'écoute de l'équipe dirigeante. L'importance de la qualité du support administratif apparaît également comme un gage de bon fonctionnement. Lorsque cette gouvernance fait défaut, elle révèle souvent une délégation trop forte aux unités de recherche, une prise en considération insuffisante de l'ED par les enseignants-chercheurs, ou un problème de positionnement de l'école au sein de l'établissement.

L'utilisation de l'autoévaluation est très rarement mise au profit des ED (2 ED sur 72) et ce critère est même souligné comme un point faible dans 15 % des cas environ.

Encadrement

Le financement de thèse reste encore perfectible dans environ un tiers des ED évaluées, notamment pour les fins de thèse. Pour autant, des efforts sont globalement constatés (taux de financement, inscription conditionnée par un financement, instauration d'une valeur seuil de rémunération).

L'ensemble des ED s'appuie sur un potentiel théorique d'encadrement de 11 500 titulaires de l'habilitation à diriger des recherches (HDR), avec un ratio moyen doctorants/HDR de 2,23. Cette valeur dépend principalement du domaine thématique de l'ED avec des chiffres plus proches de 1,2-1,4 en ST/SVSE et assez souvent supérieur à 3 en SHS. Même si une majorité des ED poursuivent leurs efforts pour limiter les cas de sous-encadrement, une dizaine d'ED souffrent encore de quelques excès avec des valeurs maximum du rapport doctorants/HDR comprises entre 15 et 20.

L'analyse des durées moyennes des thèses (50,2 mois pour toutes les ED) révèle des variations notables selon le périmètre thématique de l'ED et la part de doctorants salariés (pour lesquels la durée est naturellement plus élevée). Certains excès persistent cependant, 16 ED (22 %) présentant encore une durée moyenne supérieure à 60 mois.

Suivi et insertion des docteurs

Seules 10 % des écoles doctorales sont exemplaires dans ce domaine. Pour la moitié des 72 ED, les experts mentionnent de réelles difficultés et regrettent un manque de données exploitables. Là encore, ce critère est étroitement lié au volontarisme de la direction et à la qualité du soutien administratif.

On constate également que la faiblesse du suivi est couramment associée à un taux d'abandon élevé, notamment dans le secteur SHS pour lequel il existe souvent une variabilité entre taux d'abandon annoncés et taux calculés. On compte ainsi onze écoles avec plus de 30 % d'abandon, dont six avec 50 %.

5 • Diplômes valant grade de master : les diplômes nationaux supérieurs d'expression plastique (DNSEP) des écoles supérieures d'art

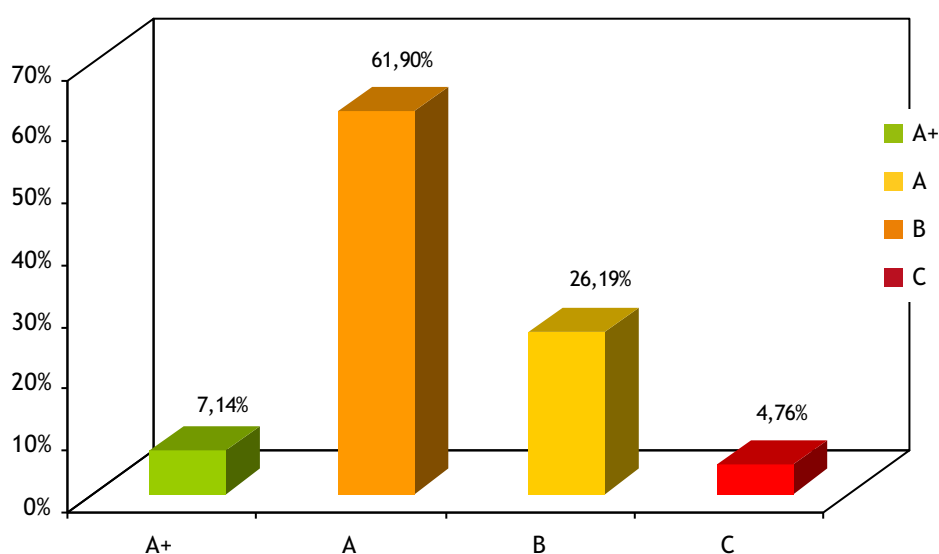
L'AERES a été saisie en février 2008 conjointement par les deux ministères, celui de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (Direction Générale de l'Enseignement Supérieur) d'une part, et celui de la Culture et de la Communication (Direction des Arts Plastiques) d'autre part, pour mener une évaluation prescriptive quant à la possibilité et aux conditions éventuelles d'attribution du grade de master aux titulaires du diplôme national supérieur d'expression plastique (DNSEP) délivré par 48 écoles supérieures d'art. L'évaluation prescriptive, dont les travaux se sont échelonnés d'octobre à décembre 2008, rendue publique sur le site de l'AERES le 30 janvier 2009, a abouti à l'élaboration d'un cahier des charges rédigé par les ministères concernés. A la suite de cette première étape, l'agence a proposé fin 2009 aux écoles d'art un calendrier d'évaluation des DNSEP pour le grade de master, école par école et pour chaque option. Quatre périodes d'évaluation ont été mises en place, s'échelonnant de février à octobre 2010 pour les dépôts de dossier, et d'avril à décembre 2010 pour la restitution des évaluations.

Quelques chiffres

L'agence a évalué 84 diplômes (78 DNSEP et 6 diplômes d'établissements) présentés par les 48 écoles supérieures d'art et par 5 établissements nationaux, auxquels s'est ajouté le Pavillon Bosio de la Principauté de Monaco.

Dix comités ont été constitués. Ils ont réuni 81 experts (dont 29 % de femmes). Douze d'entre eux (dont 25 % de femmes) ont assumé la fonction de président pour l'ensemble des établissements. Une déléguée scientifique a été mobilisée et le support administratif a consisté en un responsable administratif.

Figure 5 : part des notes A+, A, B et C dans la notation des DNSEP



Données AERES

Rapport d'activité AERES 2011

Analyse globale des résultats

La répartition des notes des DNSEP est présentée dans la figure 5.

Les deux campagnes d'évaluation de l'AERES, prescriptive, puis école par école, des diplômes nationaux dans le domaine des arts plastiques auront, en seulement trois années, de 2008 à 2010, sinon produit, du moins accompagné une mutation importante dans le domaine des enseignements supérieurs "culture". Le travail effectué pour définir ce que représente le grade de master dans ce domaine puis, dans chaque établissement, pour engager les réformes nécessaires pour obtenir ce grade, a conduit à une amélioration sensible des formations sans perte de leur spécificité.

Les équipes enseignantes

Une forte mobilisation des équipes enseignantes a été remarquée. Sur le plan de la formation des personnels, en ce qui concerne les écoles d'art qui ne comptaient pas de docteurs dans leur équipe, une nette mobilisation s'est opérée avec l'inscription des enseignants déjà en poste au sein de l'établissement dans des écoles doctorales pour les années 2009/2010/2011. Par ailleurs, il a été noté que les derniers avis de recrutements en cours stipulés dans les dossiers rendus par les établissements, pour les enseignants théoriciens notamment, spécifient désormais un niveau de formation académique en plus du critère d'activité professionnelle. Enfin, depuis la publication de l'évaluation prescriptive, nombre des meilleurs professionnels enseignant dans les écoles supérieures d'art françaises, pour faire aboutir leur formation en troisième cycle, se sont inscrits dans des écoles doctorales anglo-saxonnes très réputées au niveau international et mieux armées que l'Université française pour la délivrance de PhD dans les domaines du design, des arts Figures ou des métiers de l'exposition.

L'adossement à la recherche

La question clé de l'adossement à la recherche, soulevée lors de l'évaluation prescriptive, avait souligné la nécessité de l'irrigation par la recherche des formations de master, soit par la participation d'enseignants des écoles d'art à des équipes de recherche universitaire, notamment dans le domaine de l'art, soit par une identification plus précise et par un développement de la recherche en art au sein des écoles. C'est une dynamique en cours dont on a pu mesurer la progression lors de l'évaluation proprement dite des diplômes. Les dossiers des établissements attestent de coopérations et partenariats formalisés récemment avec les acteurs de la recherche, notamment des acteurs universitaires aptes à compléter la structuration théorique des formations. D'autre part, les propositions de masters communs signent une véritable ouverture à l'enseignement supérieur universitaire. Elles peuvent manquer néanmoins à ce jour de pertinence et se présenter sur un mode trop spéculatif, redoublant la plupart du temps les objectifs déjà en œuvre dans les diplômes "culture" et les masters universitaires en arts plastiques ou de médiation culturelle.

Le mémoire

Un autre sujet évoqué lors de l'évaluation prescriptive a concerné la nécessité d'un mémoire distinct de l'œuvre, répondant à une démarche de recherche problématisée et à des exigences d'objectivation et de conceptualisation. Les établissements ont pris soin d'inscrire la pratique de l'écrit tout au long du cursus et d'introduire un soutien méthodologique tant à l'appui de la rédaction du mémoire que de la mise en place de la recherche. Cependant, le nombre de crédits attribués, tant pour la soutenance que pour la préparation du mémoire, est jugé largement inférieur à celui attendu dans le cadre de l'attribution du grade. Certains établissements ont également un niveau d'exigence trop faible sur le volume rédactionnel des mémoires, et introduisent dans leurs livrets de l'étudiant une possible confusion entre le travail écrit du mémoire, qui devient potentiellement "objet plastique", et le grand projet plastique de l'étudiant, épine dorsale du diplôme. La demande est donc très inégalement formulée d'un établissement l'autre.

L'international

La qualité de la politique internationale dans les écoles supérieures d'art se confirme lors de cette évaluation des diplômes, avec l'existence de réseaux partenariaux denses et bien choisis, de projets et d'échanges d'étudiants. Il faut donc saluer les efforts importants faits par l'ensemble des acteurs des écoles d'art. Les ouvertures aux partenaires internationaux devraient cependant s'affirmer en termes d'adossement à la recherche. La création d'un conseil scientifique qui regrouperait naturellement des partenaires à la fois de proximité et des interlocuteurs internationaux serait souhaitable. Ce dernier serait alors un appui à l'élaboration de la stratégie scientifique et artistique de l'établissement.

L'insertion professionnelle

En règle générale, à l'exception de quelques établissements, les écoles ne se sont pas encore dotées des outils nécessaires à un suivi rigoureux des cohortes des diplômés sortants. Pour autant, pour les plus réputées d'entre elles, les écoles font état de la formation de créateurs de grande qualité présents sur la scène nationale et internationale, mais quelques insertions prestigieuses ne dispensent pas du suivi de l'ensemble des cohortes d'étudiants. Les écoles d'art doivent être en mesure de répondre précisément au suivi de leurs étudiants diplômés et avoir mis en place les outils effectifs de leur autoévaluation.

II. Campagne d'évaluation 2010-2011 des entités de recherche (rapport de synthèse)

1 • Présentation de la campagne

Au cours de la campagne d'évaluation 2010-2011, l'AERES a formé 721 comités d'experts. Elle a sollicité pour cela 3541 personnes, qui ont globalement accompli 4378 missions d'expertise.

Le nombre d'entités de recherche évaluées a été de 855, soit une augmentation de 10 % environ par rapport à la campagne précédente (776). Ces entités étaient composées de 760 unités de recherche (UR), (équipes d'accueil (EA), unités mixtes de recherche (UMR) et unités propres (UP) des organismes de recherche), de 88 structures fédératives (SF) et de 7 centres d'investigation clinique (CIC), ces dernières entités de recherche faisant l'objet pour la première fois d'une évaluation par l'AERES.

Cette année, comme les précédentes, 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 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 projets préfigurant une future fusion d'unités 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 trois 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 considère la répartition géographique des entités de recherche, tous domaines confondus, on constate qu'elles sont inégalement distribuées entre les dix zones considérées, comme le montre le tableau 7 ci-dessous. La région PACA concentre près d'un quart des entités de recherche de la vague, alors que la région Auvergne, par exemple, en compte à peine 6%. Ces disparités s'expliquent par des différences de densité de population qui sont peu ou prou proportionnelles à la densité des infrastructures de recherche.

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

Région	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	CIC			SF
AUVERGNE	10	3		13	1	1	7		8	1	7	12	5	24	1	2	45	50
BOURGOGNE-FRANCHE-COMTE	17	10	1	28	2	3	9		12	2	9	5	2	16	1	3	56	64
BRETAGNE	22	12	2	36	3	6	16		22	2	8	15	6	29	1	4	87	97
CENTRE	14	4		18	2	6	9	3	18	5	3	10	3	16	1	2	52	62
LIMOUSIN-POITOU-CHARENTE	26	4		30	2	6	7	1	14	3	6	10	1	17	1	3	61	70
NORMANDIE	25	5		30	2	12	15	1	28	5	15	14	1	30	1	3	88	99
PACA	47	24	2	73	5	5	33	9	47	7	9	41	14	64	1	5	184	202
PAYS-DE-LA-LOIRE	19	5	3	27	3	8	15		23	5	12	20	9	41		5	91	104
PICARDIE-CHAMPAGNE-ARDENNE	19	1	1	21		14	10	1	25	2	15	9	1	25		2	71	75
TOM	4			4		3			3		1	1		2			9	9
HORS VAGUE	3	1		4		1	3		4		1	4	3	8		7	16	23
Total	206	69	9	284	20	65	124	15	204	32	86	141	45	272	7	36	760	855

Données AERES

Rapport d'activité AERES 2011

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. La proportion est de 24 % en Sciences humaines et sociales (SHS).

Il est à noter qu'à la demande des organismes de recherche, afin d'obtenir in fine une évaluation synchronisée de toutes les unités de recherche implantées dans les académies d'une même vague, 16 unités, d'autres régions que celles des académies concernées par la campagne 2011, ont été évaluées en vue de ce phasage. Parmi les entités de recherche évaluées hors vague, il y avait en outre sept structures fédératives (7 cancéropôles).

2 • Résultats de l'évaluation par domaine

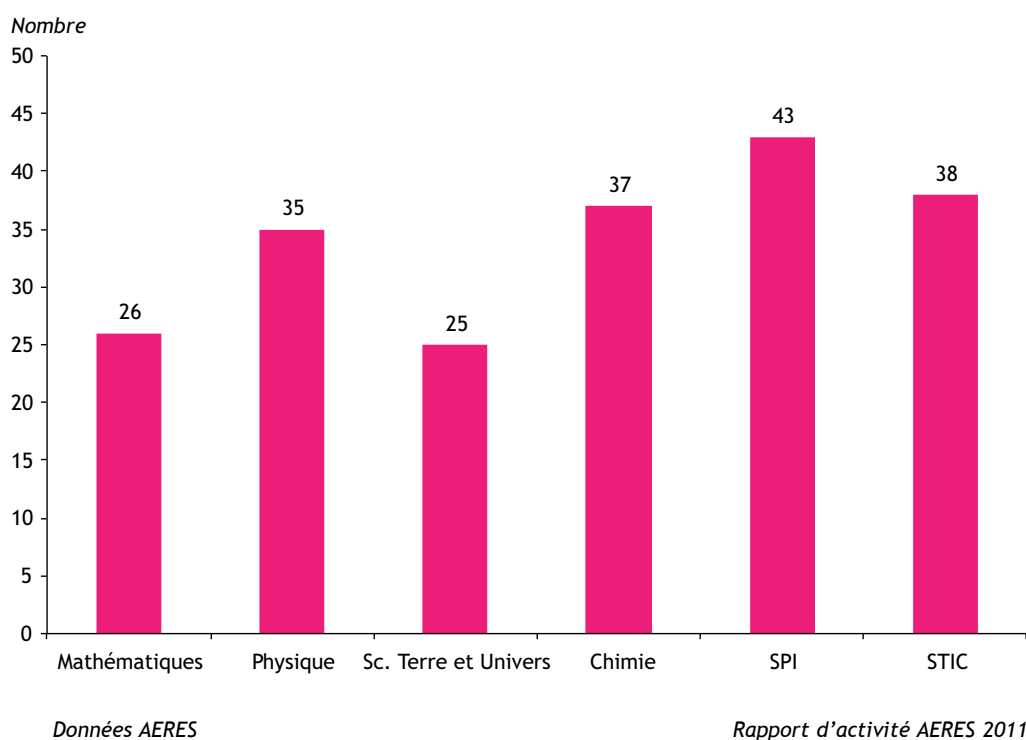
On notera que, dans les analyses par domaine proposées ci-dessous, les structures fédératives (qui ne sont pas notées) et les centres d'investigation cliniques n'ont pas été pris en compte.

Sciences et technologies

Dans les domaines des Sciences et technologies, 204 unités de recherche ont été évaluées en 2011 par l'AERES. Parmi ces unités, 65 sont des équipes d'accueil (EA) tandis que 139 unités ont comme tutelle au moins un organisme de recherche.

La répartition thématique de ces 204 unités, selon les différents domaines scientifiques dans le secteur des Sciences et technologies, est donnée en figure 6¹.

Figure 6 : nombre d'unités de recherche évaluées par domaine scientifique en sciences et technologies



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

Tableau 8 : nombre d'unités de recherche évaluées en sciences et technologies par région, avec les effectifs de chercheurs et enseignants-chercheurs.

Région	Nombre d'unités de recherche	Effectif enseignants-chercheurs	Effectif chercheurs
AUVERGNE	8	381	67
BOURGOGNE, FRANCHE-COMTE	12	715	96
BRETAGNE	22	1172	361
CENTRE	18	498	103
LIMOUSIN, POITOU-CHARENTES	14	691	106
NORMANDIE	28	728	128
PACA	47	1360	1245
PAYS DE LOIRE	23	710	117
PICARDIE, CHAMPAGNE-ARDENNE	25	638	29
TOM	3	23	0
UNITES HORS VAGUE	4	11	116
Total	204	6927	2368

Données AERES

Rapport d'activité AERES 2011

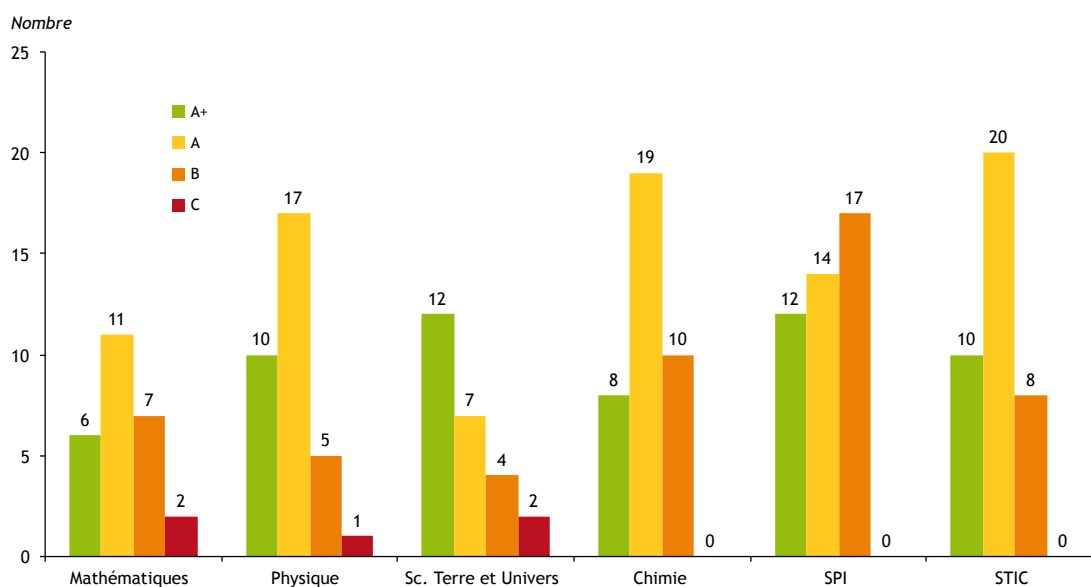
On constate (tableau 8) que les chercheurs représentent 25,5% des effectifs globaux dans les unités de recherche. La région PACA se distingue par une répartition quasi paritaire entre chercheurs et enseignants-chercheurs, ce qui témoigne d'une forte concentration des unités propres des organismes de recherche ou des unités mixtes de recherche relevant d'une double tutelle, entre universités et organismes.

Dans l'ensemble des domaines de Sciences et technologies, la notation des unités a été la suivante :

- 58 unités notées A+ (28,4%),
- 88 unités notées A (43,1%)
- 51 unités notées B (25%)
- 5 unités notées C (2,5%)
- 2 unités non notées (1%).

On constate que 71,5% des unités évaluées ont été notées A+ ou A. Ces unités regroupent 82% des enseignants-chercheurs et 96,3% des chercheurs. Au total, 85,6% des effectifs travaillent dans des unités de recherche évaluées aux meilleurs niveaux. La répartition des notations par thématique est donnée en figure 7.

Figure 7 : répartition des notes des unités de recherche par domaine scientifique en sciences et technologies



Données AERES

Rapport d'activité AERES 2011

On observe une majorité d'unités notées A, sauf pour les STU (majorité de A+) et les SPI (majorité de B). Dans trois des domaines des Sciences et technologies - chimie, SPI et STIC - aucune unité n'est notée C.

Dans le domaine des mathématiques, toutes les unités évaluées sauf une sont mono-disciplinaires. Par ailleurs, des équipes de mathématiques existent dans deux laboratoires dont le domaine principal est autre. Seuls les unités de Rennes, Marseille et Nice avoisinent ou dépassent les 100 permanents. La plupart des laboratoires comptent entre 30 et 60 personnes et leur bonne santé témoigne de la réussite de la politique nationale de développement des mathématiques sur l'ensemble du territoire, au-delà des grands pôles. Cette vague se caractérise par une grande stabilité. La structuration a peu évolué depuis 2007. On observe un seul regroupement d'unités. Les notes globales A+ et A couvrent 65,4% des laboratoires mais 87% des effectifs.

Dans le domaine de la physique, les unités évaluées au cours de cette vague B ont des tailles et des recouvrements thématiques très variables. Plusieurs unités sont de très grande taille avec une orientation thématique dirigée vers les nanosciences, la physique nucléaire et les hautes énergies ou couvrant un large spectre de la physique du fait de fusions successives d'unités. Ce phénomène de regroupement d'unités est surtout visible dans des régions où le potentiel CNRS en termes de chercheurs est inférieur à 30% : Ouest, Centre-Est, Sud-Est. On note quatre unités ayant un maximum de 20 permanents qui sont positionnées à l'interface entre physique et biologie.

Les notes globales A+ et A couvrent 77,1% des laboratoires mais 93,9% des effectifs.

Dans le domaine des Sciences de la terre et de l'univers (STU), la majorité des unités évaluées lors de la vague B sont des UMR à grands effectifs. Des structurations importantes ont eu lieu, en particulier à Marseille (océanographie) et Nice (astrophysique). Les sites de Brest et Marseille émergent comme des pôles océanographiques à vocation européenne. La région PACA comporte de très bonnes unités dans l'ensemble des disciplines STU, souvent en position de leader international (sciences de la terre, océanographie, astrophysique et environnement). Enfin, la présence des Observatoires des sciences de l'univers (OSU) apporte une structuration pluridisciplinaire importante, en particulier à Brest, Marseille, Orléans et Clermont-Ferrand. Les notes globales A+ et A couvrent 76% des laboratoires mais 94% des effectifs.

Dans le domaine de la chimie, les unités évaluées au cours de la vague B ont des tailles et un recouvrement thématique très variables ainsi qu'une distribution territoriale très étendue. Plusieurs unités de très grande taille, qui résultent 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 notes globales A+ et A couvrent 73% des laboratoires mais 79,4% des effectifs.

Dans le domaine des Sciences pour l'ingénieur (SPI), sur l'ensemble des unités évaluées lors de la vague B, huit peuvent être considérées comme pluridisciplinaires. Certaines unités (Poitiers, Belfort-Montbéliard, Clermont-Ferrand) résultant de regroupements dépassent désormais la centaine de membres permanents. La majorité des unités se situe cependant dans la fourchette de 30 à 60 permanents. Seules sept n'en comptent qu'une dizaine. Les notes globales A+ et A couvrent 60,5% des laboratoires mais 72,6% des effectifs.

Dans le domaine des Sciences de l'information et de la communication (STIC), les unités évaluées sont très diverses en taille et en thématiques. La pénétration des STIC dans d'autres domaines scientifiques (biologie, SPI, SHS) et le regroupement d'unités génèrent de plus en plus d'unités pluridisciplinaires. Seules cinq unités ont des effectifs inférieurs à 20 permanents, tandis que cinq autres sont de très grande taille et accueillent entre 180 et 240 chercheurs et enseignants-chercheurs permanents. Les notes globales A+ et A couvrent 78,9% des laboratoires mais 93,4% des effectifs.

Sciences de la vie et de l'environnement

L'élément saillant de la vague B pour l'évaluation des unités de recherche en Sciences de la vie et de l'environnement est la très grande diversité des unités de recherche liée à une très grande dispersion géographique et typologique des unités. En effet, cette vague couvre des unités réparties dans neuf régions métropolitaines (Bretagne, Normandie, Centre, Limousin-Poitou-Charentes, PACA, Pays de la Loire, Bourgogne, Picardie, Auvergne) ainsi que quelques unités spécifiques en Ile-de-France, Languedoc, Corse ou dans les Territoires d'Outre Mer. Elle a conduit à l'évaluation de quelques très grosses structures de recherche - parfois de création très récente - mais aussi à de toutes petites équipes d'accueil localisées dans de petits centres universitaires.

Le nombre total d'unités de recherche évaluées est de 272 (Tableau 9), mais cela ne reflète pas l'évaluation faite au grain des équipes internes que comptent les unités de recherche (en moyenne six équipes par unité, parfois jusqu'à vingt, dans un domaine où les unités recouvrant une seule équipe sont la minorité). Au total, ce sont près de mille équipes qui ont été évaluées pour un effectif total de 5000 chercheurs et enseignants-chercheurs. Ces chiffres illustrent bien la granularité extrêmement fine de l'évaluation des équipes du secteur des Sciences de la vie et de l'environnement. Rappelons que cette granularité est décidée par les évalués eux mêmes, l'AERES ne préconisant pas un mode de structuration des unités de recherche de préférence à un autre. Quelques commentaires¹ peuvent être faits sur la diversité des situations des unités mixtes entre université(s) et organisme(s) de recherche par région, si l'on compare la répartition des effectifs des enseignants-chercheurs et des chercheurs (Tableau 9). Trois régions accueillent un nombre restreint de chercheurs d'organismes avec un ratio entre enseignants-chercheurs et chercheurs voisin de 10 (Normandie, Limousin-Poitou-Charentes, Picardie-Champagne-Ardennes). Cinq régions ont un ratio plus équilibré, dans la fourchette de 1,5 à 3,5 (Bretagne, Centre, Pays de la Loire, Bourgogne-Franche-Comté, Auvergne), ce qui dénote un certain investissement des organismes de recherche. Seule la région PACA voit ce ratio s'inverser, si l'on considère la partie marseillaise (0,85) et encore davantage si l'on considère le site de Nice (0,5), ce qui montre un investissement massif des organismes de recherche en Sciences de la vie et de l'environnement dans cette région. On peut s'interroger sur la pertinence de comparaison d'unités de recherche présentant des situations aussi différentes en ressources humaines. Il convient, à tout le moins, de garder en mémoire ces données avant de tirer des conclusions sur les forces et faiblesses des différents sites de recherche.

Cette hétérogénéité des entités évaluées et de leurs contextes respectifs a rendu l'exercice de notation comparative plus difficile encore cette année que les années passées. La définition des périmètres des groupes disciplinaires de notation étant variable, il est difficile d'établir un panorama de la qualité de la recherche par sous-domaines en Sciences de la vie et de l'environnement.

Tableau 9 : nombre d'unités de recherche par région en sciences de la vie et de l'environnement avec les effectifs en enseignants-chercheurs et en chercheurs

Région	Unités de recherche	EC	C	EC/C
BRETAGNE	29	361	208	1,75
NORMANDIE	30	346	42	8,25
CENTRE	16	210	136	1,55
LIMOUSIN-POITOU-CHARENTES	17	290	31	9,35
PAYS DE LA LOIRE	41	440	178	2,5
PACA-NICE	16	111	207	0,55
PACA-MARSEILLE	48	508	594	0,85
BOURGOGNE-FRANCHE COMTE	16	324	91	3,55
PICARDIE-CHAMPAGNE-ARDENNES	25	283	27	10,5
AUVERGNE	24	304	147	2,05
TOM	2	27	16	-
Hors Vague	8	18	147	-
TOTAL	272	3222	1824	

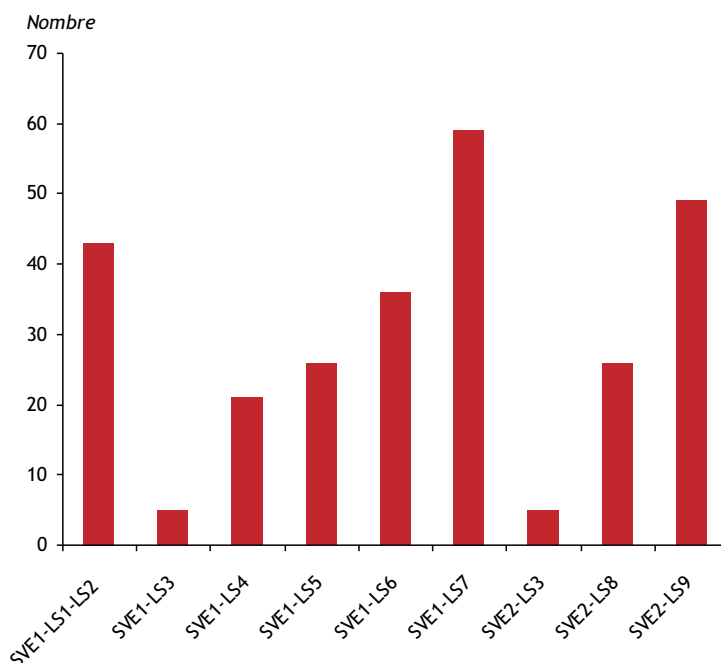
Données AERES

Rapport d'activité AERES 2011

¹ Les chiffres des Territoires d'Outre-Mer (concernant deux unités) et ceux des unités hors vague (essentiellement des unités propres d'organismes) n'ont pas été pris en compte dans cette analyse.

Dans le domaine des Sciences de la vie et de l'environnement, les groupes disciplinaires de notation reflètent en théorie les "panels" définis par l'ERC¹. Cependant, il a aussi été tenu compte des périmètres des unités, parfois multidisciplinaires, ce qui a pu faire varier les périmètres des réunions de notation. Par ailleurs, le nombre total faible d'unités évaluées dans certains groupes disciplinaires - comme SVE1-LS3, SVE1-LS4, SVE1-LS5, SV2-LS3 et SVE2-LS8 (Figure 8) - ne permet pas de tirer des conclusions statistiques par groupe de notation.

Figure 8 : répartition des unités de recherche par domaine scientifique en sciences de la vie et de l'environnement



Données AERES

Rapport d'activité AERES 2011

Si l'on considère maintenant les résultats de l'évaluation des unités par secteur d'activité (Tableau 10), on constate que la vague B compte 13% d'unités notées A+, 60% d'unités notées A, 25% d'unités notées B et seulement 2% d'unités notées C. Ce dernier résultat traduit la prise de conscience par les structures de recherche locales, visible lors des visites effectuées sur le terrain et soulignée dans nombre de rapports, de l'importance de l'évaluation. Un gros travail de réorganisation a été opéré, qui se traduit par des unités de recherche plus grandes avec des projets structurants, diminuant d'autant le nombre de petites structures laissées à elles-mêmes.

¹ Intitulés des domaines scientifiques en Sciences de la Vie et de l'Environnement :

- SVE1 Biologie, santé
 - SVE1_LS1 Biologie moléculaire, Biologie structurale, Biochimie
 - SVE1_LS2 Génétique, Génomique, Bioinformatique, Biologie des systèmes
 - SVE1_LS3 Biologie cellulaire, Biologie du développement animal
 - SVE1_LS4 Physiologie, Physiopathologie, Endocrinologie
 - SVE1_LS5 Neurosciences
 - SVE1_LS6 Immunologie, Infectiologie
 - SVE1_LS7 Recherche clinique, Santé publique
- SVE2 Ecologie, environnement
 - SVE2_LS8 Evolution, Ecologie, Biologie de l'environnement
 - SVE2_LS9 Sciences et technologies du vivant, Biotechnologie
 - SVE2_LS3 Biologie cellulaire, Biologie du développement végétal

Tableau 10 : répartition des notes des unités de recherche par domaine scientifique en sciences de la vie et de l'environnement

	A+	A	B	C	non disponible
SVE1-LS1-2	7	27	6	1	
SVE1-LS3	3	1	1	0	
SVE1-LS4	1	14	6	0	2
SVE1-LS5	4	20	2	0	
SVE1-LS6	7	21	8	0	
SVE1-LS7	6	25	24	4	
SVE2-LS8	2	16	7	0	
SVE2-LS9	5	36	10	0	1
SVE2-LS3	0	2	3	0	
Total	35	162	67	5	3

Données AERES

Rapport d'activité AERES 2011

Au vu de l'expérience acquise au cours de cette vague, il serait judicieux de regrouper à l'avenir le domaine Biologie-santé en deux grands groupes : le groupe 1 pourrait réunir les "panels" ERC LS1-2-3-5-6 (Biologie-Santé BS1), et le groupe 2, les "panels" ERC LS4 et 7 (BS2). Quant aux Sciences de l'agronomie, à l'écologie et l'environnement, ils seraient regroupés en un seul "panel", compte tenu du faible nombre d'unités à évaluer en vague D. Ce groupe disciplinaire AEE pourra éventuellement être dédoublé lors de la vague E.

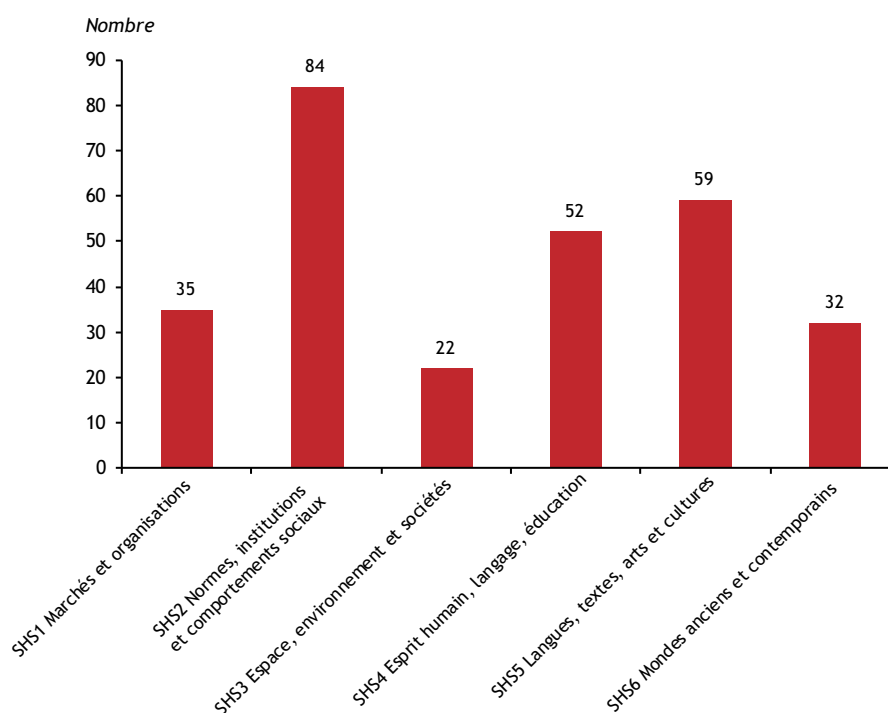
Si l'on avait anticipé ce regroupement au cours de la vague B, on aurait obtenu les résultats suivants par groupes disciplinaires :

- BS1 : 19% d'unités notées A+, 64% A, 16% B et moins de 1% C ;
- BS2 : 9% d'unités notées A+, 49% A, 37% B et 5% C ;
- AEE : 9% d'unités notées A+, 67% A, 25% B et 0% C.

Sciences humaines et sociales

Dans le domaine des Sciences humaines et sociales, 284 unités de recherche ont été évaluées en 2011 par l'AERES, dont 206 équipes d'accueil (EA), 69 Unités mixtes de recherche (UMR) et 9 Unités propres (UP). La figure 9 présente la répartition de ces unités selon les différents domaines disciplinaires composant les Sciences humaines et sociales.

Figure 9 : nombre d'unités de recherche par domaine scientifique en des Sciences humaines et sociales (SHS)

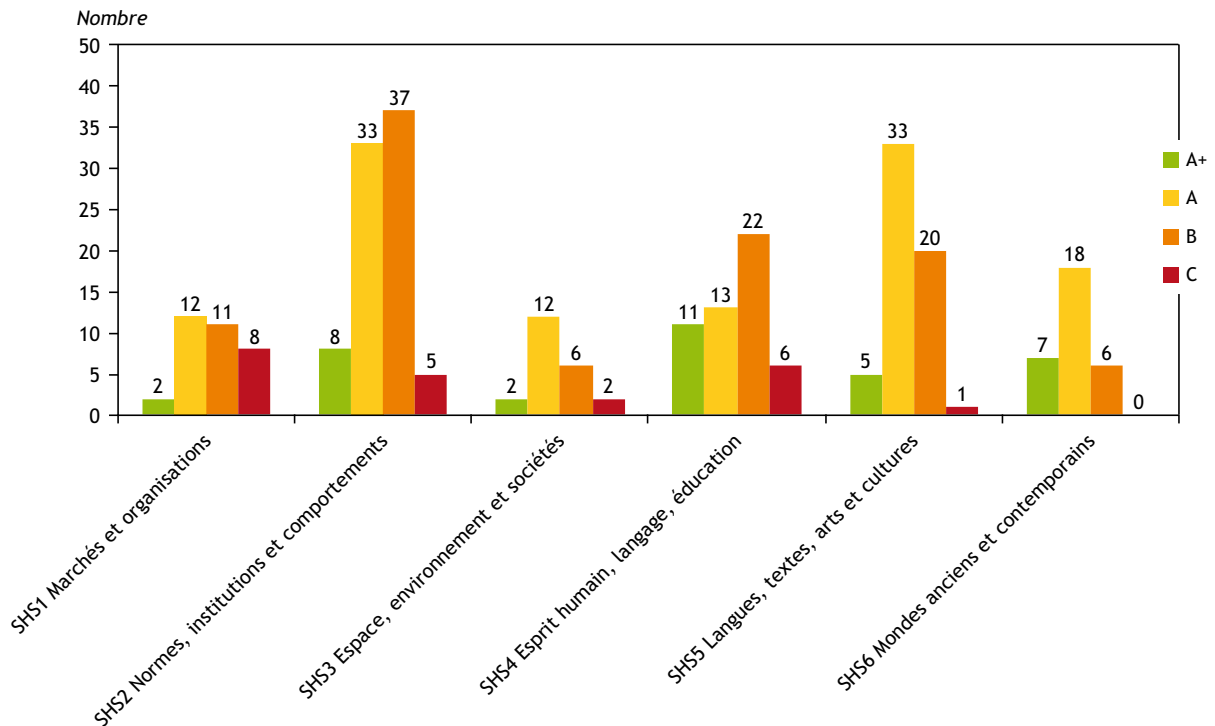


Données AERES

Rapport d'activité AERES 2011

Le tableau 11 ci-dessous présente la répartition par région des unités de recherche évaluées ainsi que les effectifs des enseignants-chercheurs et des chercheurs.

Tableau 11 : répartition des unités de recherche par région en sciences humaines et sociales, avec les effectifs d'enseignants-chercheurs et de chercheurs



Données AERES

Rapport d'activité AERES 2011

La région PACA accueille à elle seule plus d'un quart (25,7%) des unités évaluées en Sciences humaines et sociales.

Pour ce qui est des effectifs globaux de la recherche dans le domaine, les enseignants-chercheurs la composent à 94,51%. La moyenne des effectifs de titulaires (enseignants-chercheurs et chercheurs) par unité est de 25. Le nombre moyen de titulaires est de 22 pour les EA, et de 34 pour les UMR.

On trouvera ci-dessous la moyenne des effectifs de titulaires par groupe disciplinaire et par discipline :

Moyenne par groupe disciplinaire :

- Marchés et organisations : 29,4 ; Normes, institutions et comportements sociaux : 21,2 ;
- Espaces, environnement et sociétés : 24,9 ; Esprit humain, langage, éducation : 22,7 ;
- Langues, textes, arts et cultures : 29,1 ; Mondes anciens et contemporains : 24,6.

Moyenne par discipline :

- Économie : 29 ; Finance / Management : 30 ; Droit : 20 ; Sociologie : 37 ;
- Anthropologie/ ; Ethnologie : 22 ; Sciences politiques : 22 ;
- Sciences de l'information et de la communication : 21 ; Géographie : 38 ;

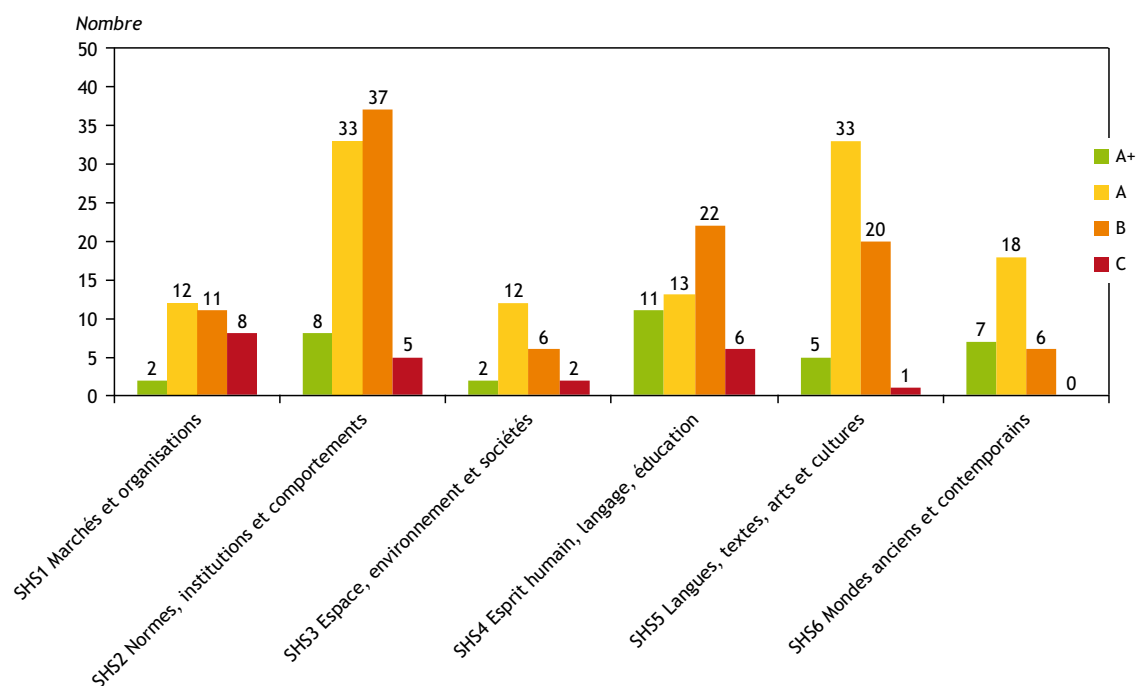
- Aménagement / Urbanisme : 17 ; Architecture : 9 ; Linguistique : 27 ; Psychologie : 22 ;
- Sciences de l'éducation : 24 ; STAPS : 19 ;
- Langues et littératures anciennes et françaises, littérature comparée : 35 ;
- Langues, littératures et civilisations étrangères : 33 ; Arts : 24 ; Philosophie : 14 ;
- Histoire : 28 ; Histoire de l'art : 15 ; Archéologie : 21.

Dans l'ensemble des domaines des Sciences humaines et sociales, la notation des unités a été la suivante :

- 35 unités notées A+ (12,3%),
- 121 unités notées A (42,6%)
- 102 unités notées B (35,9%)
- 22 unités notées C (7,7%)
- 4 unités non notées (1,4%).

On constate que 54,9% des unités ont été notées A+ ou A. La figure 10 présente la répartition des notes selon les domaines disciplinaires, et le tableau 12 la répartition des notes par disciplines, à l'intérieur de chaque domaine.

Figure 10 : répartition des notes des unités de recherche par domaine scientifique en sciences humaines et sociales



Données AERES

Rapport d'activité AERES 2011

**Tableau 12 : répartition des notes des unités de recherche par domaine scientifique
en sciences humaines et sociales**

Domaine scientifique	Note des unités de recherche					Total UR	
	A+	A	B	C	Non noté	Nombre	%
SHS1.1 - Economie	2	9	5	4	2	22	
SHS1.2 - Finance / Management		3	6	4		13	
Groupe 1 : effectif	2	12	11	8	2	35	12,3
<i>Pourcentage dans le groupe 1</i>	6	34	31	23	6	100	
SHS2.1 - Droit	6	25	23	3	1	58	
SHS2.2 - Sociologie		2	1			3	
SHS2.3 - Anthropologie / Ethnologie	2	2	1			5	
SHS2.4 - Sciences politiques		2	8	2		12	
SHS2.5 - Sc. Information / Communication		2	4			6	
Groupe 2 : effectif	8	33	37	5	1	84	29,6
<i>Pourcentage dans le groupe 2</i>	10	39	44	6	1	100	
SHS3.1 - Géographie	2	6	2			10	
SHS3.2 - Aménagement / Urbanisme		4	3			7	
SHS3.3 - Architecture		2	1	2		5	
Groupe 3 : effectif	2	12	6	2		22	7,7
<i>Pourcentage dans le groupe 3</i>	9	55	27	9	0	100	
SHS4.1 - Linguistique	2	4	3	1		10	
SHS4.2 - Psychologie	4	2	9	2		17	
SHS4.3 - Sc. Education	2	4	5			11	
SHS4.4 - STAPS	3	3	5	3		14	
Groupe 4 : effectif	11	13	22	6	0	52	18,3
<i>Pourcentage dans le groupe 4</i>	21	25	42	12	0	100	
SHS5.1 - Langues et littératures anciennes et françaises, litt. comparées	2	9	5			16	
SHS5.2 - LLCE	2	13	10	1		26	
SHS5.3 - Arts		3	2			5	
SHS5.4 - Philosophie	1	8	3			12	
Groupe 5 : effectif	5	33	20	1	0	59	20,8
<i>Pourcentage dans le groupe 5</i>	8	56	34	2	0	100	
SHS6.1 - Histoire	3	10	5		1	19	
SHS6.2 - Histoire de l'Art	1	1				2	
SHS6.3 - Archéologie	3	7	1			11	
Groupe 6 : effectif	7	18	6	0	1	32	11,3
<i>Pourcentage dans le groupe 6</i>	22	56	19	0	3	100	
Total général (nombre UR)	35	121	102	22	4	284	100,0
Pourcentage en sciences humaines et sociales	12,3	42,6	35,9	7,7	1,4	100,0	

Le domaine Marchés et organisations (SHS 1) est composé de 35 unités de recherche (12,3%), dont 33 ont fait l'objet d'une notation. Les notes A+ et A couvrent 39,9% des unités du domaine, mais les deux disciplines se répartissent ces notes de manière très différente : 11 unités pour l'économie, 3 unités pour la discipline finance/management. Cette proportion, pour être précisément interprétée, doit être mise en relation avec le nombre d'unités de chaque discipline (économie : 22 ; finance/management : 13). Au total, 34,2% des unités du domaine (la plus forte proportion) ont été notées A.

Le domaine Normes, institutions et comportements sociaux (SHS 2) est composé de 84 unités de recherche (29, 6%), dont 83 ont fait l'objet d'une notation. Les notes A+ et A couvrent 48,8% des unités du domaine. Seul le droit (58 unités sur 84) et l'anthropologie/ethnologie (5 unités sur 84) ont fait l'objet d'une notation A+. Au total, 44% des unités du domaine (la plus forte proportion) ont été notées B.

Le domaine Espace, environnement et sociétés (SHS 3) est composé de 22 unités de recherche (7,7%), lesquelles ont toutes fait l'objet d'une notation. Les notes A+ et A couvrent 63,6% des unités du domaine. Seule la géographie (10 unités sur 22) a fait l'objet d'une notation A+. Au total, 54,5% des unités du domaine (la plus forte proportion) ont été notées A.

Le domaine Esprit humain, langage, éducation (SHS 4) est composé de 52 unités de recherche (18,3%), lesquelles ont toutes fait l'objet d'une notation. Les notes A+ et A couvrent 46,1% des unités du domaine. Toutes les disciplines ont fait l'objet d'une notation A+, dans des proportions très équilibrées. Au total, 42,3% des unités du domaine (la plus forte proportion) ont été notées A.

Le domaine Langues, textes, arts et cultures (SHS 5) est composé de 59 unités de recherche (20,8%), lesquelles ont toutes fait l'objet d'une notation. Les notes A+ et A couvrent 64,4% des unités du domaine. Seuls les Arts (5 unités sur 59) n'ont pas fait l'objet d'une notation A+. Au total, 55, 9% des unités du domaine (la plus forte proportion) ont été notées A.

Le domaine Mondes anciens et contemporains (SHS 6) est composé de 32 unités de recherche (11,3%) dont 31 ont fait l'objet d'une notation. Les notes A+ et A couvrent 78,1% des unités du domaine. Toutes les disciplines ont fait l'objet d'une notation A+. Au total, 56,2% des unités du domaine (la plus forte proportion) ont été notées A.

On observe ainsi une assez grande diversité de situations d'un domaine disciplinaire à l'autre, comme en témoigne la figure 10, et même d'une discipline à l'autre à l'intérieur des domaines (tableau 12).

3 • Modifications de la procédure d'évaluation et évolutions en cours

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 2011 au processus d'évaluation des unités de recherche concernent le grain de l'évaluation.

D'autres évolutions, débattues par le conseil de l'Agence en 2011, seront mises en application au cours des vagues à venir.

Modifications de la procédure : la généralisation de l'évaluation des composantes des unités de recherche

En 2011, l'AERES a généralisé à tous les domaines - en particulier aux Sciences humaines et sociales - l'évaluation séparée des différentes composantes d'une unité de recherche, qu'il s'agisse d'équipes, d'axes, de projets ou de thèmes, l'objectif étant de mettre en œuvre l'année suivante la notation des équipes, tout en continuant à noter seulement l'unité de recherche, dans le cas où celle-ci choisirait une organisation par thèmes ou par projets. L'AERES considère en effet que, dans ce dernier cas, un même chercheur, pour une durée variable, peut collaborer à plusieurs projets ou à plusieurs thèmes, ce qui rend difficile une notation séparée de ce type de composantes.

L'organisation des unités de recherche révèle une hétérogénéité des modes de structuration interne, tant en termes de positionnement thématique ou disciplinaire, et d'effectifs ou de moyens, qu'en termes de missions et de productions, cette hétérogénéité étant assumée par l'unité elle-même et par ses tutelles. C'est la raison pour laquelle il a paru pertinent de compléter l'évaluation de l'unité de recherche par une évaluation de tous ses sous-ensembles correspondant à un groupe de chercheurs (le plus souvent, de trois à quinze personnes) travaillant dans un sous-domaine donné.

Si l'évaluation effectuée par les comités d'experts ne prend son sens qu'en s'appliquant à des ensembles suffisamment cohérents, il est important de préciser que les critères d'évaluation des composantes d'une unité de recherche ne sont pas automatiquement les mêmes que ceux retenus à l'échelle de l'unité. L'AERES a admis qu'ils pourraient varier selon la composante, en prenant en considération ses missions au sein de l'unité de recherche et ses productions.

Évaluer les équipes, puis l'unité, amène à identifier, pour chacune de ces entités, les points forts et ceux qui doivent être améliorés. Cette évaluation est utile aux responsables des unités de recherche et à leurs tutelles car elle leur permet de mettre en œuvre une stratégie fine pour amener l'ensemble de l'unité au meilleur niveau. Mais elle rend quelquefois difficile la situation des équipes les moins bien évaluées au sein de leur unité de recherche. L'AERES a donc souhaité que cette évaluation soit solidement argumentée et menée par les comités d'experts avec le soin et la mesure qui conviennent.

Évolutions en cours : l'abandon de la note globale et l'extension des critères d'évaluation

D'une manière générale, le principe de la notation est bien accepté par les parties prenantes, notamment par les entités évaluées et 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 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. Rappelons donc 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 décidé d'abandonner la note globale A+, A, B, C, cette décision ne prenant effet qu'à partir de la campagne d'évaluation 2012-2013. À cette note globale sera 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.

Cependant, des insatisfactions se sont aussi manifestées, moins à l'égard de la notation elle-même que des critères. 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) : le référentiel actuel comptant quatre critères d'évaluation ne permet pas de caractériser et d'apprécier pleinement la qualité de toutes les unités de recherche, en n'intégrant pas assez la grande diversité de leurs missions et de leurs productions ; 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 : dans le référentiel actuel, la formation est un élément parmi d'autres du critère "Gouvernance et vie de l'unité", lequel rassemble un ensemble de faits observables dont on a relevé la relative hétérogénéité.

L'AERES, au vu de ces observations, a cru nécessaire de procéder à une révision de ses critères d'évaluation. Un groupe de travail a été créé dont les conclusions doivent permettre de proposer un nouveau référentiel élargi à de nouveaux critères, qui sera également mis en œuvre lors de la campagne d'évaluation 2012-2013.

III. Campagne d'évaluation 2010-2011 des établissements (rapport de synthèse)

Entre janvier 2011 et janvier 2012, 73 établissements ont été évalués. Parmi ceux-ci figurent 31 universités, 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. Leur liste est présentée en annexe 1. Ont également été évalués le CNRS et l'ANR : compte tenu des délais de production des rapports d'évaluation, les résultats les concernant seront présentés dans le cadre du rapport d'activité 2012 de l'AERES.

Si toutes les universités de cette vague B (à l'exception de l'une d'entre elles) avaient déjà été évaluées par l'AERES, ainsi que certaines des écoles, d'autres établissements l'étaient en 2011 pour la première fois.

L'hétérogénéité de la catégorie des écoles est à souligner. Ce groupe comprend 24 écoles d'ingénieurs, cinq écoles françaises à l'étranger (EFE), cinq écoles d'architecture et six écoles et instituts divers dont deux IEP, une école de commerce, une école formant à la fois des vétérinaires et des ingénieurs et l'EHESP. Par convention et sauf mention contraire, pour les statistiques, l'Observatoire de la Côte d'Azur a été classé dans cette catégorie.

Ce rapport de synthèse est organisé en trois parties : (1) Présentation du volume d'activité de la section des établissements ; (2) Synthèse des caractéristiques des évaluations des établissements ; (3) Modalités d'analyse des retours d'expériences et évolution des procédures.

1 • L'activité d'évaluation des établissements en volume

Les comités d'experts

Les évaluations de la vague B concernent 73 établissements et ont conduit à faire appel à 422 experts :

- Au total, 537 missions d'expertise ont été organisées¹.
- La taille d'un comité a été en moyenne de 7,3 experts.

Cette moyenne recouvre cependant des différences importantes, et a varié entre la taille conséquente des comités des organismes (18 experts) et celle beaucoup plus restreinte des comités des EFE (4 experts).

¹ Le décalage entre le nombre de missions d'expertise et le nombre d'experts tient au fait que certains experts ont été mobilisés plusieurs fois (deux, exceptionnellement trois) au cours de la même campagne.

La composition des comités a été fondée sur le principe de l'évaluation par les pairs, entendu toutefois de façon non exclusive : plusieurs experts étaient porteurs d'autres compétences et points de vue, afin de permettre aux comités d'élaborer une vision collégiale d'autant plus riche. C'est pourquoi chaque comité se composait d'enseignants-chercheurs ou de chercheurs, en nombre majoritaire, ainsi que d'un expert étudiant, au moins d'un cadre administratif de haut niveau, et d'un ou de plusieurs experts issus des milieux professionnels extérieurs aux établissements d'enseignement supérieur et de recherche, ayant manifesté un intérêt pour ces questions. Enfin, un ou plusieurs experts étrangers - des pairs dans presque tous les cas - étaient systématiquement intégrés aux comités, dans des proportions variables (très majoritairement pour l'ANR, majoritairement pour le CNRS).

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

- la part d'experts étrangers présents représente 17 %, soit 90 missions sur les 537 effectuées en 2011 ;
- la part d'étrangers parmi les présidents de comité de visite représente 13,6 %, soit 10 sur 73 ;
- la part des experts femmes représente 21 %, soit 114 sur l'ensemble des experts mobilisés ;
- la part des femmes parmi les présidents de comité de visite représente 13,6 %, soit 10 sur 73.

La mobilisation des experts

La durée moyenne d'une visite sur place a été de 2,7 jours avec un minimum de 2 jours et un maximum de 4 jours (pour les organismes). Le nombre total de jours de visite pour cette vague est ainsi égal à 197, dont 75 % se sont déroulées au cours du 1^{er} semestre 2011.

De plus, 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 permet au comité de se rencontrer une première fois et de préparer la visite, la réunion de restitution au cours de laquelle le comité examine collégialement son projet de rapport d'évaluation. Cette mobilisation supplémentaire représente 142 journées.

Les 73 comités ont entendu au cours de leurs entretiens, en séance plénière ou en sessions parallèles, près de 6 800 interlocuteurs. En moyenne, chaque comité aura rencontré 93 interlocuteurs en 40 entretiens.

2 • Synthèse des caractéristiques des évaluations des établissements de la vague B

La section des établissements a redéfini sa méthodologie d'élaboration de la synthèse des caractéristiques des évaluations des établissements à l'occasion du présent rapport.

Comme dans les exercices antérieurs, elle s'appuie sur la grille d'analyse qui a été construite a priori, sur la base d'items associés au guide d'évaluation (annexe 2) ; mais elle lui adjoint une deuxième grille, plus fine et construite a posteriori à partir d'une analyse de contenu des rapports d'évaluation (annexe 3).

Cette méthode d'analyse n'est pas appliquée aux organismes qui, en raison de leurs spécificités, font l'objet d'une présentation *ad hoc*.

Exploitation des données issues de la grille a priori

La grille dite a priori comporte 25 items portant sur chacun des domaines d'activité des établissements évalués par les comités : stratégie en matière de recherche, formation, vie étudiante, relations internationales, gouvernance et attractivité (annexe 2). Cette grille est utilisée depuis la vague C-2008.

C'est après que les experts ont produit leurs contributions, et que le président du comité a élaboré le pré-rapport, que le comité est invité, lors de la réunion de restitution, à attribuer des caractéristiques positives, neutres ou négatives à chacun des items de la grille en considérant la situation spécifique de l'établissement et ses évolutions dans son contexte propre. Les caractéristiques positives sont celles sur lesquelles l'établissement peut s'appuyer pour assurer son développement et les caractéristiques négatives celles auxquelles il doit chercher à remédier ; les neutres peuvent correspondre à plusieurs cas de figure (caractéristique sans enjeu notable, ou non pertinente, ou sur laquelle le comité ne s'estime pas en mesure de se prononcer).

Cette caractérisation de l'évaluation de l'établissement par le comité d'experts permet de renforcer la démarche collégiale. Elle est un outil de consolidation de la cohérence entre les analyses conduites dans le rapport et les éléments repris dans sa conclusion (points forts, points faibles et recommandations).

En fin de vague, l'ensemble des grilles d'analyse est agrégé dans un document de synthèse, qui donne accès aux proportions dans lesquelles les comités se sont prononcés positivement, pour chaque item. À partir des proportions calculées par item, des proportions moyennes sont calculées par domaine (recherche, formation, etc.). Il convient d'insister sur le fait que seules les appréciations positives sont traitées.

De plus, toutes ces observations peuvent être effectuées sur l'ensemble des établissements de la vague ou sur des groupes définis en son sein. Même si cette distinction soulève des questions, car certaines universités comprennent des composantes qui sont des écoles, et parce que les écoles sont une catégorie hétérogène, le choix a été fait ici de procéder à l'analyse de ces descripteurs, d'une part, pour les universités et, d'autre part, pour les écoles.

Les résultats

Les résultats obtenus sont présentés sous la forme d'un premier radar récapitulant les pourcentages d'appréciations positives pour chaque domaine puis, si nécessaire, de radars spécifiques à certains domaines avec le pourcentage de chacun des items s'y rapportant, ces derniers graphiques permettant d'affiner l'analyse.

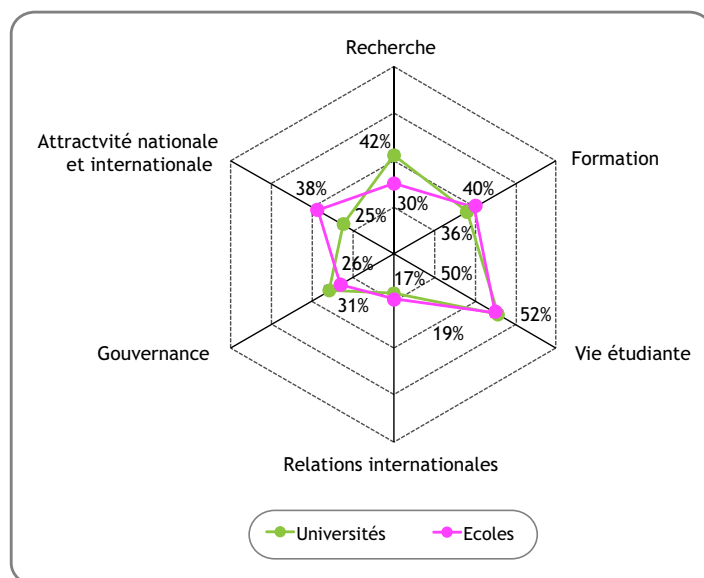
Le premier radar (Figure 11) met en évidence de manière frappante la similarité des deux types d'établissements au regard des critères proposés, à deux exceptions près.

La première est celle de la recherche : bien que les établissements soient évalués dans leur contexte spécifique, les universités se voient octroyer des caractéristiques positives dans 42 % des cas, mais seulement 30 % pour les écoles. Sachant qu'il y a 5 items dans le domaine "recherche", cela signifie que les universités ont en moyenne 2,1 items appréciés positivement en recherche, et que les écoles en ont 1,5, en moyenne également.

La seconde exception concerne l'attractivité globale de l'établissement, pour laquelle on constate le rapport inverse : 25 % pour les universités et 38 % pour les écoles. Puisqu'il y a 2 items dans ce champ, cela signifie que les universités ont en moyenne 0,5 item apprécié positivement, et les écoles 0,76. Une conséquence de ces données, sans doute plus intuitive, dans un cas comme celui-ci où le nombre moyen d'item apprécié positivement est inférieur à 1, est la suivante : 44 % des universités ont, en moyenne, au moins un item apprécié positivement dans ce domaine, et la proportion analogue est de 62 % parmi les écoles¹.

Pour ce qui est des autres domaines, les différences d'appréciation sont minimales ; c'est en particulier le cas pour la formation, domaine dont il sera cependant nécessaire d'affiner l'analyse.

Figure 11 : comparaison des pourcentages d'appréciation positive entre les universités et les écoles par domaine d'évaluation



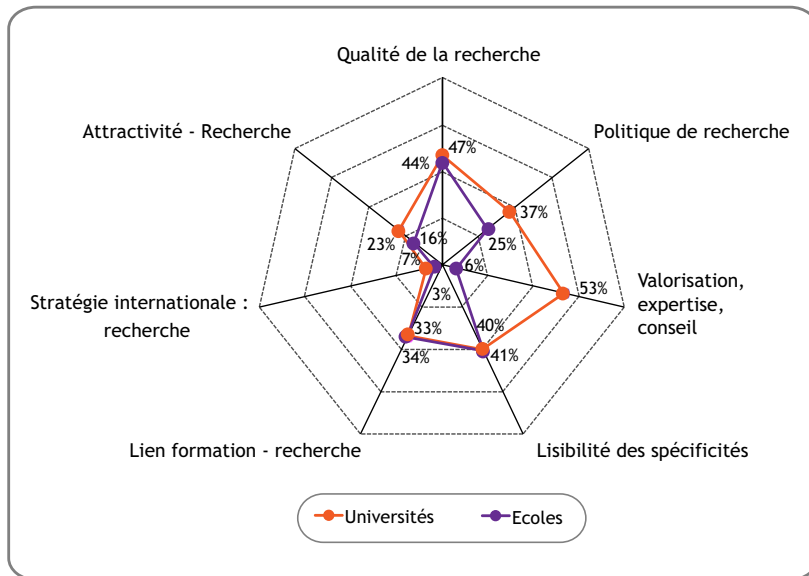
Données AERES

Rapport d'activité AERES 2011

Guide de lecture : sur l'ensemble des 5 items du domaine "recherche", il y a eu, en vague B, 42 % d'appréciations positives portées par les comités d'experts évaluant les universités, et 30 % dans le cas des écoles. Dans le domaine "attractivité nationale et internationale", les 2 items ont fait ensemble l'objet de 25 % d'appréciations positives pour les universités et 38 % pour les écoles, de la part des comités.

¹ Cette estimation moyenne a été calculée en supposant que les deux items du domaine concerné ont fait l'objet d'évaluations indépendantes l'une de l'autre.

Figure 12 : comparaison des pourcentages d'appréciation positive en recherche entre les universités et les écoles par item d'évaluation



Données AERES

Rapport d'activité AERES 2011

Concernant la recherche, il est intéressant de voir sur quels items portent les différences. La figure 12 en rend compte, puisqu'elle comporte les différents items constitutifs du domaine pris au sens large¹. On peut observer que les différences portent principalement sur les appréciations concernant la politique de recherche (dans une moindre mesure, l'attractivité) et, surtout, sur le champ valorisation-expertise-conseil.

Dans le premier cas, la différence est attendue et va avec le constat antérieur : l'appréciation positive du pilotage de la recherche dans les universités, si elle n'est pas la plus fréquente, tant s'en faut (37 % des cas seulement), l'est cependant plus que dans les écoles (25 %), où les équipes de recherche ne font pas toujours l'objet d'un pilotage par l'établissement. De la même manière, on observe que, si l'attractivité globale joue en faveur des écoles, l'attractivité-recherche joue, elle, en faveur des universités.

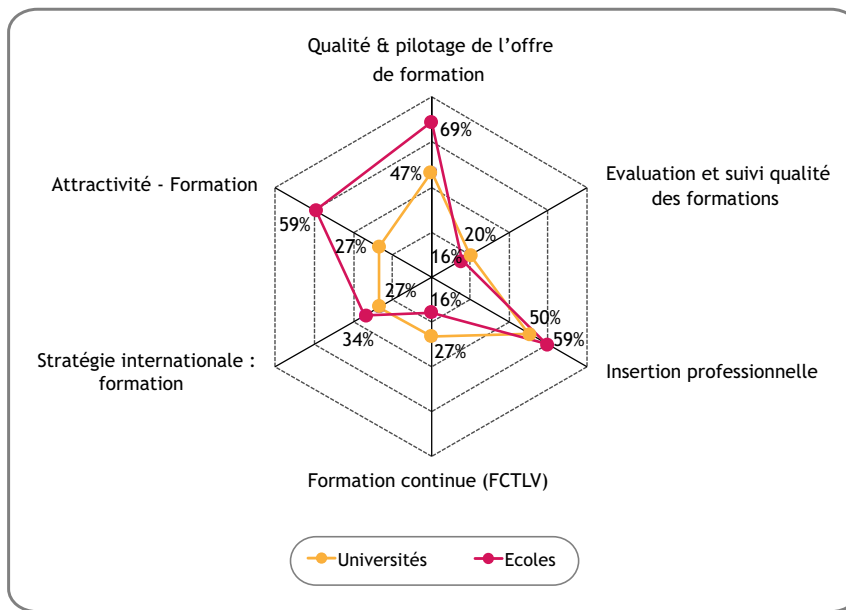
Dans le second cas, pour ce qui est des activités de valorisation, expertise et conseil, la différence en faveur des universités, si elle n'est pas surprenante, compte tenu des trois items associés, peut sembler plus forte qu'on pouvait s'y attendre : les comités créditent plus de la moitié des universités d'une appréciation positive alors que ce ne sont que 6 % des écoles qui sont dans ce cas. En la matière, sans doute serait-il nécessaire de distinguer l'activité elle-même de son pilotage, ce que ne permet pas la grille utilisée.

S'agissant de la formation, la figure 13 rend compte des items constitutifs du domaine pris au sens large².

¹ Deux items provenant de domaines différents ont été ajoutés aux 5 items du domaine "recherche" de la grille : stratégie internationale en matière de recherche et attractivité-recherche (annexe 2).

² Comme pour la précédente figure, les items stratégie internationale - formation et attractivité-formation ont été ajoutés.

Figure 13 : comparaison des pourcentages d'appréciation positive en formation entre les universités et les écoles par item d'évaluation



Données AERES

Rapport d'activité AERES 2011

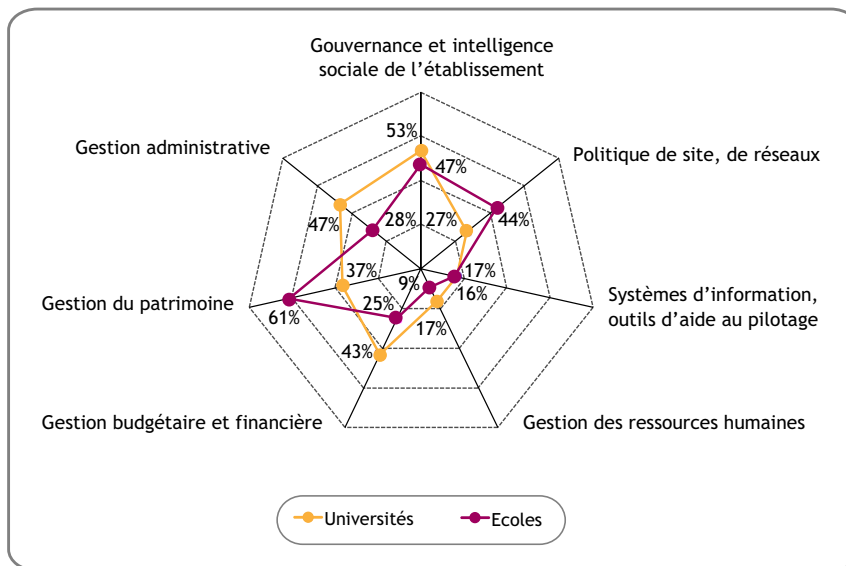
Concernant les seuls items formation (partie droite du radar), on observe que la similarité constatée dans la figure 11 résulte de deux compensations distinctes entre différents items. La différence d'appréciation la plus marquée porte sur la qualité et le pilotage de l'offre de formation, qui voit les écoles dessiner une image d'ensemble nettement positive. C'est aussi en insertion professionnelle que les écoles font l'objet d'une appréciation plus favorable que les universités, ce qui s'interprète sans doute par le fait que, à quelques exceptions près¹, le champ disciplinaire des écoles est assez homogène et se définit par rapport à des débouchés professionnels, alors que les logiques sont différentes dans les universités. En revanche, on trouve une différence inverse dans le champ de la formation tout au long de la vie, qui ne donne guère lieu à appréciation positive pour l'ensemble des établissements, mais sur lequel les universités se voient créditer d'une différence de quelques 10 %.

Les deux autres items du graphique montrent clairement que l'attractivité des écoles se joue sur la formation, de même que leur stratégie internationale.

Enfin, pour ce qui est de la gouvernance, il est plus difficile de mener à bien la comparaison des universités et des écoles dans la mesure où tous les items de la grille retenue ne sont pas nécessairement pertinents pour les deux types d'établissement. En se restreignant à ceux d'entre eux qui les intéressent simultanément et en les regroupant avec les items concernant le pilotage, on obtient la figure 14.

¹ Sur la vague B, peuvent être considérées comme des exceptions à cette règle les écoles françaises à l'étranger, qui n'ont pas donné lieu à l'application de la grille en réunion de restitution, compte tenu de leurs spécificités.

Figure 14 : comparaison des pourcentages d'appréciation positive concernant la gouvernance et le pilotage entre les universités et les écoles par item d'évaluation



Données AERES

Rapport d'activité AERES 2011

Qu'il s'agisse d'universités ou d'écoles, les comités considèrent que, pour la moitié d'entre eux, les établissements bénéficient d'une gouvernance prenant en compte leurs caractéristiques internes et leur environnement externe.

En revanche, il apparaît clairement une proportion particulièrement faible d'appréciations positives en matière de systèmes d'information et outils d'aide au pilotage, d'une part, et de gestion des ressources humaines, d'autre part.

La situation est plus variée dans d'autres champs de la gestion. Elle l'est également concernant les politiques de site et de réseau : il apparaît que, de l'avis des comités, les écoles se saisissent de l'opportunité que ces dernières présentent pour elles dans une proportion plus grande que les universités.

Analyse des points forts et des points faibles retenus dans la conclusion des rapports d'évaluation

La méthode

Cette deuxième partie de l'analyse se fonde sur une nouvelle grille, dite a posteriori (annexe 3). Celle-ci exploite un matériau public, à disposition de tous, puisqu'il s'agit des rapports produits par la section 1. Son principe consiste à extraire de l'analyse des diagnostics fournis par ces rapports une grille de lecture des établissements.

La première phase de cette méthode est l'établissement de la liste des unités d'information utilisées. Pour ce faire, il convient d'effectuer une analyse de contenu des unités d'information présentes dans l'énoncé des points forts (PF) et points faibles (pf) figurant dans la conclusion de chaque rapport, en établissant la liste de l'ensemble des informations fournies. Il faut souligner que le recours à la notion d'unité d'information est nécessaire, dans la mesure où il apparaît que les points forts et les points faibles sont souvent rédigés de telle sorte que chacun contient en réalité plusieurs informations.

Un premier travail d'analyse et de quantification permet de constater que :

- le nombre de points forts et de points faibles est compris respectivement entre 4 et 6, avec le plus souvent 5 points forts et autant de points faibles ;
- les points forts ou faibles contiennent un nombre très variable d'unités d'informations allant de 1 à 6, avec en moyenne 1,5 unités d'information par point exprimé (forts et faibles confondus) ;
- le nombre d'unités d'information contenues dans les points forts est plus important que celui d'unités contenues dans les points faibles (1,64 contre 1,37).

Il ressort de ces données que les comités d'évaluation sont restés très libres dans la manière de procéder, les uns cherchant à valoriser le plus grand nombre d'informations contenues dans le rapport, les autres privilégiant l'essentiel ; et que tous donnent plus d'indications sur la réalité des opportunités que sur celle des difficultés. On peut sans doute y voir là une volonté d'être utile aux établissements et de mettre en valeur leur dynamique de progression.

La deuxième phase de cette méthode est l'élaboration d'une grille d'analyse des unités d'information PF, pf. Le travail d'analyse de la liste des points forts et points faibles a conduit à définir une grille de codage (annexe 3) permettant de prendre en compte les caractéristiques communes et les spécificités de l'ensemble des établissements évalués. Cette grille comprend 46 items regroupés en six rubriques : recherche, formation, vie étudiante, 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 évaluations des établissements, universités, d'une part, et écoles, d'autre part, 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 décrivant les forces et faiblesses des établissements.

Évoquer la possibilité de se livrer à une caractérisation des évaluations des établissements ne doit cependant pas induire en erreur. Les éléments d'information sur lesquels celle-ci se fonde sont issus du travail des experts de l'AERES, invités à évaluer la réalité des stratégies des établissements en s'appuyant sur les objectifs et critères présentés dans le Guide de l'évaluation. L'analyse présentée infra ne prétend donc pas à l'exhaustivité ni, surtout, à traitement identique de chaque établissement puisqu'elle résulte 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, constitue une limite dans le cadre d'un travail d'ordre statistique.

Cette méthode permet donc d'établir les caractéristiques des évaluations des établissements et leur différenciation. Plusieurs indicateurs sont utilisés, dont principalement les deux suivants :

- le nombre moyen d'unités d'informations (ui) de type point fort ou point faible 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. Ce dernier peut être fourni sous trois formes différentes : pourcentage d'ui de type point fort, pourcentage d'ui de type point faible, pourcentage d'ui dans les diagnostics (points forts et faibles confondus), témoignant de l'attention portée par les comités à la question traitée¹.

L'utilisation de ces éléments de quantification va permettre de caractériser les évaluations des deux groupes que constituent les universités et les écoles de la vague B.

Résultats concernant les universités

Les domaines évalués n'ont pas tous suscité la même attention de la part des comités d'experts.

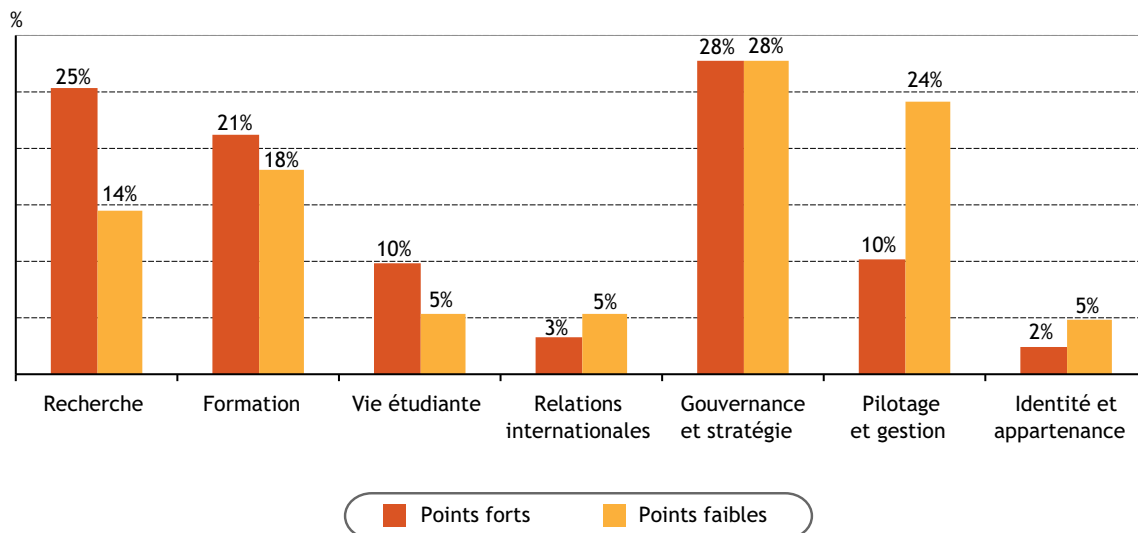
En examinant le nombre total d'unités d'information recensées dans les points forts et points faibles, on observe que 28 % d'entre elles concernent la gouvernance et la stratégie, auxquelles s'ajoutent 16 % sur le pilotage et la gestion. Viennent ensuite 21 % en recherche et 20 % en formation, après quoi on trouve les domaines relativement peu cités : vie étudiante, 8 % ; relations internationales, 4 % ; identité et appartenance, 3 %.

Le détail de la ventilation entre points forts et points faibles par domaine est présenté dans l'histogramme fourni en Figure 15. On peut observer que, proportionnellement, la gouvernance donne lieu à autant de points forts que de points faibles, alors qu'en matière de recherche les 21 % d'unités d'information se décomposent en 25 % de type point fort et 14 % de type point faible.

¹ On notera que ce dernier indicateur ne correspond pas à la moyenne des deux précédents, le total des ui de type point fort n'étant pas identique au total des ui de type point faible.

Une autre approche consiste à raisonner en nombre moyen d'ui fournies par rapport d'évaluation et par domaine, en points forts et en points faibles. La Figure 16 fait apparaître que le nombre moyen d'ui de type point fort est toujours supérieur ou égal au nombre d'ui de type point faible, sauf en ce qui concerne le pilotage et la gestion. Ce nombre moyen varie entre 0,2 et 2,2 pour les PF, et entre 0,3 et 1,7 pour les pf. Au total, chaque comité a retenu en moyenne 8 ui de type point fort et 6,1 ui de type point faible par université.

Figure 15 : comparaison des pourcentages de points forts et de points faibles dans les rapports d'évaluation des universités par domaine d'évaluation

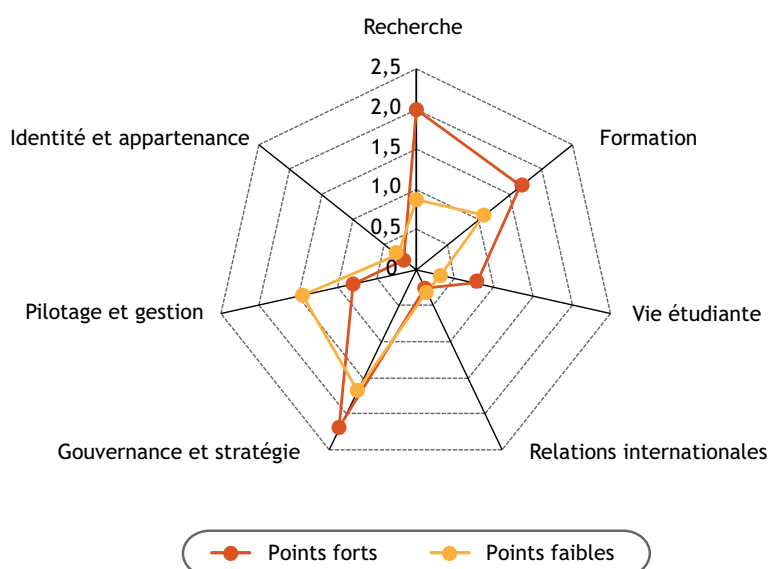


Données AERES

Rapport d'activité AERES 2011

Guide de lecture : en ce qui concerne 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 14 % des unités d'information de type "point faible".

Figure 16 : comparaison des nombres moyens de points forts et de points faibles par université et par domaine d'évaluation



Données AERES

Rapport d'activité AERES 2011

Guide de lecture : les conclusions des rapports portant sur les universités de la vague B comportent en moyenne 2 unités d'information de type "point fort" et 0,9 de type "point faible" concernant la recherche.

Ces deux indicateurs permettent de caractériser les évaluations des universités de la vague B dans chacun des différents domaines évalués :

Gouvernance et stratégie

Des effets différenciateurs très marqués

Avec près de 30 % des unités d'information, le sujet central de la gouvernance et des stratégies révèle des avancées inégales des universités dans le contexte de la mise en œuvre des nouvelles responsabilités. En effet, des appréciations positives sur la qualité de la gouvernance sont formulées pour un tiers des universités tandis que pour une moitié d'entre elles, des difficultés dans ce domaine sont au contraire signalées, notamment au niveau de l'élaboration et de la lisibilité des priorités stratégiques ou encore des modes de management. La situation est donc très contrastée.

Une modernisation engagée mais une organisation interne encore perfectible

En revanche, toutes les universités apparaissent engagées dans des actions de modernisation et de restructuration, le plus souvent en relation avec la mise en œuvre de la LRU, retenues comme point fort dans un tiers des rapports. Cela signale une dynamique nette, d'autant que, dans le même temps, des progrès s'avèrent effectivement nécessaires pour un tiers des universités en matière d'organisation interne des composantes et des services.

Une politique qualité en émergence plus présente

Le sujet de la garantie de la qualité est plus fréquemment évoqué dans les rapports, sous l'effet conjoint de progrès significatifs pour un peu moins d'un tiers des cas et de réelles difficultés - notamment en matière d'autoévaluation - pour un autre tiers.

Des politiques de site en devenir

Dans un contexte de fort soutien des collectivités (50 % des cas), 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 (10 %) et plus souvent comme une faiblesse (25 %). Cela est cohérent avec les données de la Figure 14.

Recherche

Des universités aux stratégies recherche contrastées

Sont relevées, pour la moitié des établissements et au titre de point fort, l'identification et la coordination de quelques axes thématiques fédérateurs lisibles qui contribuent à la construction de l'identité de l'établissement, l'éparpillement des thématiques étant, au contraire, considéré comme un point faible. Ces points forts ne sont pas liés à la taille de l'établissement, ni à sa localisation géographique (établissement de métropole universitaire ou de maillage du territoire) ; ils résultent d'une volonté partagée par les membres de l'université et ses partenaires. Les incitations à la production scientifique et la qualité des résultats sont également considérés comme des points forts mais on les identifie généralement dans le cas d'établissements atteignant une masse critique en nombre de chercheurs et enseignants-chercheurs.

L'importance des partenariats

Pour la moitié des établissements, le pilotage de la recherche s'effectue de façon utile, mais à des degrés divers selon le contexte, avec toutes les formes de partenariats possibles : 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 avec un secteur santé. Dans bon nombre de cas, le rôle et l'appui des collectivités territoriales sont considérés comme un point fort 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 un point fort que pour moins d'un tiers des établissements¹. Le décalage avec les 53% d'appréciations positives de la Figure 12 peut s'interpréter comme une appréciation par les comités de l'importance stratégique de ce sujet pour les universités évaluées.

¹ Le "moins d'un tiers" relevé ici n'entre pas en contradiction avec les 53 % de la Figure 12, dans la mesure où les deux pourcentages ne sont pas calculés de la même manière. Dans un cas, les experts sont interrogés sur la base d'une grille qui contient obligatoirement l'item "valorisation, expertise, conseil", dans l'autre, ils font un choix parmi les éléments à retenir dans la conclusion du rapport.

Offre de formation

Un pilotage central qui reste encore insuffisant

En ce qui concerne les formations, le pilotage est ce qui fait l'objet du plus grand nombre d'appréciations en point fort ou point faible, et de loin. Pour la moitié des établissements, il est signalé comme un point faible, notamment lorsqu'il résulte des seules initiatives des composantes et des départements ; il n'est retenu comme un point fort que pour moins d'un tiers des universités.

Des dispositifs pédagogiques et d'accompagnement, un suivi et une articulation à l'insertion professionnelle qui font l'objet de nombreuses appréciations contrastées

Ces sujets font, dans leur ensemble, l'objet de plus de 40 % des points forts et faibles, avec deux points forts retenus pour un quart à un tiers des universités chacun et ne faisant l'objet que marginalement de points faibles : l'accompagnement des étudiants et la professionnalisation des formations. En revanche, l'évaluation des formations et le suivi de l'insertion professionnelle apparaissent en point faible dans 25 % des cas, et bien peu souvent en point fort (10 %). L'innovation pédagogique n'apparaît pas comme un élément marquant de stratégie : elle n'est vue comme un point fort que pour 4 universités sur les 31 de la vague.

Vie étudiante

Si la vie étudiante fait l'objet de peu de points forts ou points faibles, sa qualité générale et particulièrement celle de la vie associative, sportive et culturelle sont soulignées. Il s'agit cependant d'un développement qui ne découle pas en général d'une politique marquée de l'établissement. En revanche, l'implication des étudiants dans les instances reste faible.

Relations internationales

Un domaine peu pris en compte

Peu retenue par les comités dans leurs diagnostics, la politique d'établissement en ce domaine n'est jamais citée comme un point fort mais seulement comme un point faible, témoignant de la faiblesse de son pilotage et de son organisation dans un quart des universités. Quelques rares établissements voient signaler leurs performances en matière de rayonnement de leur formation (délocalisations et doubles diplômes) ou de mobilité étudiante, entrante ou sortante.

Pilotage et gestion

Les universités présentent d'importantes faiblesses en matière de pilotage et gestion, ce dont témoigne le nombre moyen de points faibles bien supérieur à celui des points forts dans ce domaine.

Des faiblesses notables dans les systèmes d'information, les dispositifs d'aide au pilotage et la gestion des ressources humaines

Chacun de ces trois sujets est retenu en point faible pour un quart à un tiers des universités.

Les établissements pour lesquels la qualité du pilotage a été remarquée ne le sont que dans de très rares cas grâce à un système d'informations permettant de disposer des indicateurs indispensables au pilotage dans le contexte des RCE. Plus d'un tiers des universités évaluées ne disposent pas d'outils d'aide à la décision ou exploitent insuffisamment ceux à leur disposition par manque d'indicateurs. Cette insuffisance d'indicateurs nuit à la capacité d'autoévaluation ainsi que de prospective en matière de GPEEC, de gestion budgétaire ou patrimoniale, et donc à la qualité du pilotage central.

Une qualité contrastée de gestion administrative, budgétaire et financière

La situation apparaît contrastée en matière de gestion administrative ainsi que de gestion financière et comptable (GFC). Ces sujets sont retenus par les comités dans deux cas sur trois (gestion administrative) ou un cas sur deux (GFC), dans un partage égal entre points forts et points faibles. Cela montre que certains établissements ont à leur actif de belles réalisations, tandis que d'autres au contraire montrent des faiblesses jugées préoccupantes. En particulier, 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

Le rôle déterminant de l'adhésion à un projet commun et d'une politique de communication appropriée

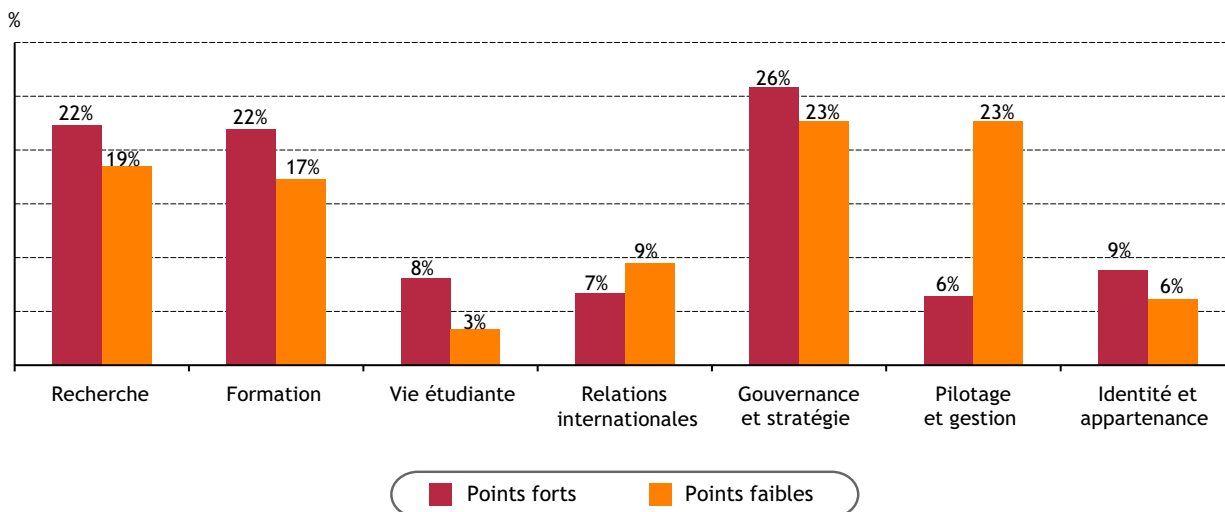
Des unités d'information de type point faible concernant l'absence d'identité de l'établissement, tant en interne qu'en externe, ont été relevées pour près d'un tiers des universités évaluées. Ceci est parfois mis en relation avec une politique de communication insuffisante, ou avec le poids excessif des composantes dans le pilotage, qui ne permet pas de favoriser une culture d'établissement. Inversement, un projet d'établissement partagé par les étudiants et les personnels contribue fortement au sentiment d'appartenance.

Résultats concernant les écoles

Le deuxième groupe analysé ici est constitué de 39 écoles, qui se répartissent en 24 écoles d'ingénieurs dont les caractéristiques pèsent sur l'ensemble de l'échantillon, 5 écoles d'architecture, 5 écoles françaises à l'étranger, 2 IEP, une école de commerce et 2 écoles aux caractéristiques plus spécifiques (3.3.Introduction) ; il ne comprend pas l'Observatoire de la Côte d'Azur.

Les domaines évalués n'ont pas tous suscité la même attention de la part des comités d'experts. En examinant le nombre total d'unités d'information recensées dans les points forts et points faibles, on observe que 24 % d'entre elles concernent la gouvernance et la stratégie, auxquels s'ajoutent 14 % en pilotage et gestion. Viennent ensuite 21 % en recherche et 20 % en formation, après quoi on trouve les domaines relativement peu cités : relations internationales, 8 % ; identité et appartenance, 8 % ; et en dernier lieu vie étudiante, 6 %. Le détail de la ventilation entre points forts et points faibles par domaine est présenté sur l'histogramme de la Figure 17, où seul le domaine pilotage et gestion donne lieu à un contraste fort : 14 % d'unités d'information se décomposent en 6 % de type point fort et 23 % de type point faible.

Figure 17 : comparaison des pourcentages de points forts et de points faibles dans les rapports d'évaluation des écoles par domaine d'évaluation

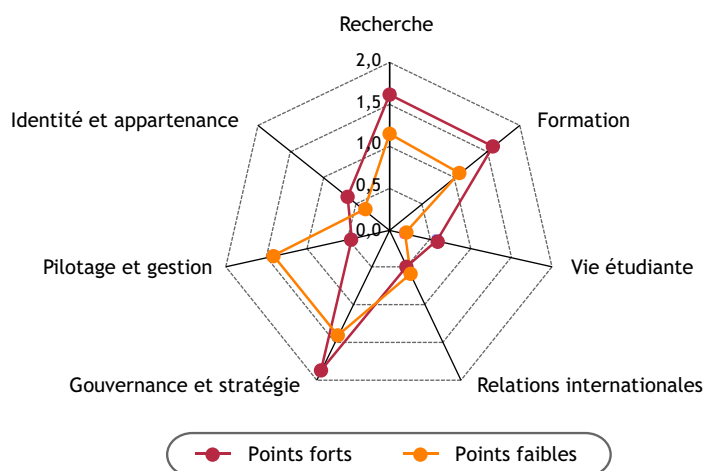


Données AERES

Rapport d'activité AERES 2011

Guide de lecture : en ce qui concerne la recherche, les unités d'information de type "point fort" représentent 22 % de l'ensemble des unités d'information de ce type produites au sein des rapports, alors qu'elles ne représentent que 19 % des unités d'information de type "point faible".

Figure 18 : comparaison des nombres moyens de points forts et de points faibles par école et par domaine d'évaluation



Données AERES

Rapport d'activité AERES 2011

Guide de lecture : les conclusions des rapports portant sur les écoles de la vague B comportent en moyenne 1,6 unité d'information de type "point fort" et 1,2 de type "point faible" concernant la recherche.

Une autre approche consiste à raisonner en nombre moyen d'unités d'information fournies par rapport et par domaine, en points forts et en points faibles. Le radar fourni en Figure 18 fait apparaître que, comme pour les universités, le nombre moyen d'unités d'information de type point fort est toujours supérieur ou égal au nombre d'unités d'information de type point faible, sauf en ce qui concerne le pilotage et la gestion et les relations internationales. Ce nombre moyen varie entre 0,5 et 1,9, pour les points forts, et entre 0,2 et 1,4, pour les points faibles. Au total, chaque comité a retenu en moyenne 7,3 ui de type point fort et 6,2 ui de type point faible par école : en comparaison du groupe des universités, il y a moins d'ui de type point fort.

Ces deux indicateurs permettent de caractériser les évaluations des écoles de la vague B dans chacun des différents domaines évalués¹ :

Gouvernance et stratégie

Ce domaine se caractérise par un nombre relativement élevé de points forts, 62 % des établissements ayant un nombre de points forts supérieur ou égal à 2. La moyenne du nombre de points forts est de 2. Le nombre de points faibles est moins important mais est loin d'être négligeable (la moyenne est proche de 1,5 et la proportion d'établissements se voyant attribuer un nombre de points faibles supérieur ou égal à 2 est de 50 %). La situation est donc contrastée, à l'instar de celle au sein des universités.

Une politique de maillage territorial relativement satisfaisante

L'ancrage territorial et l'adéquation aux besoins des entreprises de la région recueillent 15 % des points forts et pratiquement pas de points faibles. Dans le même ordre d'idées, le soutien des milieux socio-économiques et des collectivités territoriales n'est retenu qu'à deux reprises comme un point faible, alors qu'il constitue un quart des points forts de ce domaine.

Une gouvernance et une politique de modernisation de qualité variable

La qualité de la gouvernance est retenue en point fort pour une école sur trois, et en point faible pour exactement le même nombre d'établissements. De plus, la qualité du fonctionnement institutionnel est retenue en point faible pour une école sur trois également, mais jamais en point fort. Ces deux thèmes regroupent à eux seuls le quart des appréciations portées dans ce domaine, ces dernières étant critiques pour une proportion importante d'établissements.

L'engagement des écoles dans une politique de modernisation est retenu dans un rapport sur trois, plus souvent comme un point faible que comme un point fort.

Ainsi, sur ces sujets, on ne voit pas se dégager une dynamique aussi nettement que dans le groupe précédent, mais plutôt des situations très variées. Peut-être peut-on y lire un effet de l'hétérogénéité du groupe des écoles et des positionnements en son sein à l'égard du passage aux responsabilités et compétences élargies.

Une politique qualité en émergence

Si l'on voit apparaître le développement d'une politique de la qualité (13 % des points forts du domaine), leur mise en place est encore insuffisante (18 % des points faibles).

Une politique de site assez active

Les rapports avec les autres institutions d'enseignement supérieur du site sont retenus au titre des points forts pour un établissement sur trois dans ce groupe, et au titre des points faibles pour un établissement sur six. La politique de réseau (souvent avec des écoles de même type sur le territoire national) fait l'objet de 4 % environ des points retenus, avec une prédominance des points forts : cela semble signaler un sujet qui ne soulève pas de difficulté particulière, ni ne constitue un enjeu notable.

¹ Pour la suite des commentaires, les écoles françaises à l'étranger, dont les missions et modes de fonctionnement sont d'une nature très spécifique, ne sont pas prises en compte.

Recherche

La recherche a donné lieu à une absence d'appréciation positive de la part des comités d'experts pour un peu plus de 30 % des écoles. En ce qui concerne les points forts (17 %) et points faibles (19 %) retenus dans les rapports¹, on note une répartition équilibrée. Si cette recherche est reconnue globalement de qualité, il existe néanmoins une variabilité : en effet, 44 % des écoles recueillent au moins deux points forts, essentiellement en termes de partenariats, pilotage et qualité en totalisant à elles seules 80 % des points forts identifiés ; symétriquement, 35 % affichent au moins deux points faibles, notamment dans le pilotage et la valorisation.

Le thème valorisation-expertise-conseil ne fait l'objet d'un point fort que pour 2 écoles. La faiblesse déjà relevée dans les données fournies par la grille a priori se trouve confirmée par l'analyse de contenu des diagnostics. Relevons également que la stratégie internationale en recherche n'est retenue en point fort que pour moins de 5 % des écoles.

Offre de formation

La formation est globalement identifiée comme un point fort pour 40 % des écoles. La répartition entre points forts (60 %) et points faibles (40 %) relevés dans les rapports montre une concentration relative des premiers sur les items de pilotage, lisibilité et professionnalisation de l'offre de formation (points forts marqués, qui plus est), et des seconds sur la formation continue et le potentiel humain (qui est alors jugé insuffisant au regard des besoins). Un tiers des écoles recueillent plus de trois points forts tandis que 10 % seulement affichent plus de trois points faibles.

Vie étudiante

Ce thème n'alimente que 6 % des items des rapports, avec une forte proportion de points forts par rapport aux points faibles (75 %), principalement en termes de qualité et de vie associative. Près de la moitié des écoles ont un point fort relevé dans ce domaine.

Relations internationales

Les relations internationales correspondent à 8 % des items des rapports. C'est un point fort pour 13 écoles, essentiellement en termes de rayonnement scientifique, et un point faible pour 16 autres, essentiellement en termes de carence de stratégie et/ou d'organisation et de pilotage.

Pilotage et gestion

La moitié des établissements ont au moins deux points faibles dans ce domaine, et seulement 6% deux points forts. Il y a globalement trois fois plus de points faibles que de points forts, et sur les six items constitutifs du domaine, quatre apparaissent comme des faiblesses, dont deux à caractère marqué (concernant deux écoles sur cinq chacun) : la gestion des ressources humaines et la gestion financière et comptable. Ces deux sujets regroupent la moitié des points faibles retenus par les experts en matière de pilotage et gestion.

Les deux autres items majoritairement retenus en point faible sont le système d'information et les outils d'aide au pilotage, ce qui reflète sans doute l'insuffisance du développement des outils dans les établissements concernés.

La gestion patrimoniale et la gestion administrative, en revanche, font l'objet d'appréciations équilibrées entre points forts et points faibles. Ces sujets sont retenus par les comités dans, respectivement, un établissement sur quatre et deux établissements sur cinq.

Identité et sentiment d'appartenance

Ce thème alimente 7 % des items des rapports et concerne 26 écoles. C'est un point fort pour 18 d'entre elles, principalement en raison de l'expression par les acteurs de leur sentiment d'appartenance. C'est un point faible pour 8 écoles, notamment à cause de carences en matière de communication interne.

¹ La différence entre ces valeurs et celles de l'histogramme de la Figure 1 tient aux écoles françaises à l'étranger.

Sur l'évaluation du CNRS et de l'ANR

Les rapports d'évaluation du CNRS et de l'ANR étant en cours d'élaboration au moment de l'écriture du présent rapport d'activité, leurs contenus feront l'objet d'une présentation dans le rapport d'activité 2012 de l'AERES.

Il faut souligner dès à présent que la méthodologie de l'AERES a été adaptée de manière importante pour ces deux évaluations. Les comités comportaient plus d'experts (18 chacun), et avec une forte ou très forte présence internationale. Celle-ci a semblé en effet nécessaire au regard de l'ampleur des sujets abordés, et aussi afin de réduire les risques de liens d'intérêt entre ces organismes et les experts. Le caractère fortement international des comités a soulevé des difficultés spécifiques, liées pour l'essentiel à la nécessité pour les experts étrangers d'appréhender en un temps court la complexité du système français de recherche et de ses modes de fonctionnement.

Les réunions de cadrage en amont de la visite et de restitution du projet de rapport après la visite étaient inenvisageables, en raison même de cette forte composante internationale des comités. C'est pourquoi il a fallu développer le travail préparatoire à la visite, puis le travail d'écriture des rapports, selon des modalités nouvelles, sur le plan technique comme sur le plan méthodologique. Mené en synergie avec le travail engagé par la section des établissements autour des retours d'expérience et de l'évolution de ses procédures, cela s'est révélé fructueux et porteur d'enseignements.

3 ● Retours d'expériences et évolution des procédures

Avec cette vague, l'AERES a conclu un premier cycle (presque) complet d'évaluation des établissements. C'est pourquoi la section des établissements s'est donné en 2011 comme objectifs :

- d'organiser de façon systématique un processus de retours d'expériences dans le but d'identifier les points de faiblesse du processus actuellement mis en œuvre ;
- et de proposer des évolutions, en interaction avec les principaux acteurs concernés.

Un processus de retours d'expériences organisé en plusieurs étapes

Une analyse préalable conduite par la section des établissements

Cette analyse a reposé sur l'examen de deux types de données, qui sont présentées ci-dessous.

Le contenu des observations des présidents et directeurs d'établissements en réponse au rapport de l'AERES a été analysé. Cette analyse a permis d'identifier les éléments de contenu les plus fréquents, puis de distinguer les appréciations positives et négatives. Il a été ainsi possible de les classer en trois grandes catégories : les positives, où dominent les commentaires favorables (68 %) ; les positives avec des réserves précisément exprimées (19 %) ; les négatives, où dominent une analyse des imperfections du rapport et des limites qui en résultent (13 %).

Les réponses à un questionnaire de satisfaction proposé aux présidents et directeurs d'établissements ont aussi été analysées. Ce questionnaire a été adressé aux établissements évalués, et le taux de réponse a été de 77 %. L'analyse des réponses, item par item, et des commentaires libres qui les accompagnent fait apparaître des critiques concernant différents aspects :

La méthode et l'organisation

Le programme de la visite est lourd avec un manque de visibilité de son organisation et un temps d'écoute du chef d'établissement insuffisant ; la composition du comité est parfois mal équilibrée et la connaissance du dossier par les experts peut apparaître faible ; les experts ne maîtrisent pas toujours la technique d'entretien et il arrive qu'ils manquent de distance vis-à-vis de certains propos tenus, ce qui affecte alors les analyses du comité.

Le contenu des rapports

Sont soulignés certains défauts de cohérence avec les évaluations des formations et des unités de recherche, ou bien avec le rapport d'autoévaluation ; parfois les spécificités de l'établissement n'ont pas été suffisamment prises en compte (principalement s'agissant d'écoles ou d'instituts, qui peuvent avoir le sentiment d'avoir été analysés en référence à un modèle universitaire unique) ou, de façon voisine, les stratégies de l'établissement n'ont pas été véritablement comprises et évaluées (s'agissant des universités, qui peuvent estimer que leurs dynamiques d'évolution ont été mal appréciées).

Le dialogue avec l'AERES

Les critiques touchent à son organisation et à ses fins - mais nullement aux personnes, les équipes de l'AERES semblant au contraire très appréciées ; ainsi, certains établissements estiment que les informations délivrées lors du lancement de la vague ou en amont de la visite ont été inadaptées, d'autres regrettent que leurs propositions d'entretiens n'aient pas été reprises ; jugée mal organisée et frustrante, c'est la phase d'échanges autour du projet de rapport qui est l'objet des critiques les plus fréquentes.

Il est important de souligner que ces critiques restent exprimées par une minorité d'établissements : elles permettent cependant d'identifier des marges de progrès dans un processus qui est apprécié positivement dans son ensemble.

Rencontres et concertation avec les acteurs

Les avis des principaux acteurs concernés ont été recueillis au cours de trois réunions *ad hoc* organisées par l'AERES au tout début de l'année 2012 réunissant les présidents d'université et directeurs des établissements évalués, les tutelles et enfin les présidents des comités de visite ayant conduit l'évaluation.

Simultanément, un groupe de travail portant sur le problème spécifique de l'évaluation concernant les CHU a été constitué, à la suite d'une sollicitation de l'AERES, lancée lors de la dernière assemblée du Comité national de coordination de la recherche des CH et U. Ce groupe de travail rassemble des représentants de dix-sept établissements, évalués lors des vagues A et B¹.

En ce qui concerne les présidents d'université et directeurs d'établissement, la journée de travail a regroupé 57 personnes présentes pour 45 établissements représentés sur les 71 invités. Les présidents de comité de visite, eux, étaient au nombre de 36.

Lors de la réunion organisée à leur intention, Les tutelles représentées étaient : Ministère enseignement supérieur et recherche (MESR) ; Ministère de l'alimentation, de l'agriculture et de la pêche (MAAPRAT) ; Ministère de l'Économie, des finances et de l'industrie (MINEFI) ; Ministère de la culture et de la communication (MCC) ; Ministère de la défense et des anciens combattants (MDAC) ; Ministère du travail, de l'emploi et de la santé (MTES).

Diffusion des résultats du processus de retour d'expérience

L'AERES a rédigé deux documents. Le premier document présente les éléments d'analyse préalable tels qu'ils sont résumés ci-dessus. Le second document rend compte du contenu des échanges qui se sont tenus avec les représentants des établissements et avec les présidents de comité. Ces documents ont été adressés notamment à l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur et de recherche évalués en vague B.

Trois axes de travail en vue de l'évolution des procédures

A partir du processus de retours d'expériences, trois grandes catégories de questions ont été identifiées :

Comment faire évoluer les évaluations externes ?

- Quelles sont les manières de faire progresser les méthodes d'évaluation de l'AERES dans l'objectif de mieux répondre aux attentes des établissements ?
- Quelles sont les améliorations possibles des procédures mises en œuvre par l'AERES en matière de documentation demandée, constitution des comités, dialogue avec les établissements, déroulement des visites, élaboration des rapports ?

Comment rendre les résultats de l'évaluation plus utilisables et plus utiles par les établissements et les parties prenantes ?

- Quel est l'impact du rapport d'évaluation sur les mécanismes internes de progrès des établissements ?
- Quels sont les utilisateurs du rapport d'évaluation, à l'extérieur de l'établissement ?
- Quelles améliorations apporter au rapport d'évaluation dans ces buts ?

¹ On peut noter qu'en termes de satisfaction, la réaction des participants au groupe de travail, quant à la visite et au rapport, est plutôt positive.

Quels repères fournir pour l'autoévaluation d'un établissement ?

- Quels sont les points de repères nécessaires pour la mise en œuvre de l'autoévaluation par les établissements et quel rôle le guide de l'évaluation de l'AERES peut-il jouer ?
- Quels sont les attendus d'un rapport d'autoévaluation ?
- Comment doivent se construire les liens entre autoévaluation et évaluation externe ?

Les éléments de réponse apportés par l'AERES en vue de l'évolution des procédures

À la lumière de l'ensemble des éléments qui sont ressortis de ces retours d'expérience, ainsi que sur la base de ses propres analyses (notamment débattues au sein de son conseil), l'AERES a engagé une évolution de son processus d'évaluation des établissements.

Les évolutions du processus d'évaluation externe

Compte tenu de ces retours d'expérience et dans le respect du principe d'évaluation par les pairs, l'AERES souhaite faire évoluer son processus d'évaluation des établissements et a retenu trois grands objectifs :

- renforcer la méthodologie de l'évaluation,
- améliorer, en amont et en aval de l'évaluation, la qualité des relations entre l'AERES et les établissements,
- mieux outiller les experts.

De premières améliorations de méthode pourront être mises en œuvre à partir de la vague C, et selon les cas, de la vague D, parfois à titre expérimental pour commencer. Elles sont présentées ci-dessous. D'autres améliorations, demandant plus d'anticipation, de travail et de concertation, sont en préparation pour la vague E et seront présentées ultérieurement.

Les entretiens "offre de formation"

Pour favoriser l'évaluation intégrée, il a été retenu, après une expérimentation conduite en vague B, de généraliser l'introduction des entretiens "offre de formation" dans les programmes de visite, ce qui va permettre d'améliorer la qualité de l'évaluation des formations et de renforcer le caractère intégré des évaluations conduites par la section 1. Des experts nommés par la section 3 seront membres à part entière des comités de visite et conduiront les entretiens ciblés sur l'évaluation de l'offre de formation, complémentaire de celle déjà réalisée sur la base des dossiers envoyés par les établissements.

La phase amont de la visite

Pour la préparation de la visite, il a été décidé de mettre en place :

- un binôme de site (délégué scientifique et chargé de projet AERES), qui aura la charge du dialogue avec les établissements d'un même site, depuis la réunion de lancement de la vague d'appartenance jusqu'à la mise à disposition de l'équipe AERES responsable de chaque établissement (lancé en vague D) ;
- une rencontre de l'AERES avec le président ou le directeur d'établissement est organisée pour connaître les attentes de l'établissement à l'égard de l'évaluation externe (lancé, à titre expérimental, en vague C) ;
- l'écriture par le comité d'experts, sous la responsabilité de son président, d'une note de problématique ayant pour objectif de structurer et préciser le questionnement des experts (lancé en vague C).

La visite

Trois modifications sont introduites :

- le comité d'experts rencontre deux fois le président ou directeur d'établissement : une première fois, en séance plénière introductive, le président ou directeur d'établissement est accompagné, selon son choix, de membres de son équipe ; une seconde fois, avant la dernière réunion du comité d'experts sur site, le président ou directeur d'établissement est entendu seul, ou avec des collaborateurs que le comité d'experts souhaite aussi entendre (lancé en vague C) ;
- sauf pour la séance plénière de début de visite, avec le président ou directeur d'établissement, et sauf si le comité de visite en formule la demande expresse, il n'y a pas de présentation liminaire au début de chaque entretien (lancé en vague C) ;
- des fiches d'entretien sont à disposition des experts, de manière à ce qu'ils identifient par avance les questions clés, notamment au regard de la note de problématique.

La phase aval de la visite

En ce qui concerne la forme et le fond du rapport, des évolutions sont prévues :

- le rapport doit constituer une évaluation de la trajectoire d'évolution de la stratégie de l'établissement et ainsi articuler quatre niveaux d'analyse : enjeux pour l'établissement, objectifs opérationnels, mode d'élaboration de la stratégie, et adaptation du pilotage en fonction des résultats obtenus (lancé en vague C) ;
- la structuration des rapports en grands chapitres invariants, qui couvrent tous les champs d'activité, permet un accès aisé à une vision d'ensemble des établissements. Il est donc proposé de confirmer cette organisation générale des rapports, en la faisant toutefois évoluer sur un point : afin de mieux mettre l'accent sur la gouvernance politique (par contraste avec le pilotage opérationnel et la gestion administrative), ainsi que pour permettre une meilleure compréhension des développements relatifs aux missions (recherche, valorisation, formation, etc.), le chapitre consacré à la gouvernance et à la gestion est scindé en deux : un chapitre intitulé 'Gouvernance et stratégie' est placé en tête du rapport, un chapitre 'Pilotage et gestion' restant en fin de rapport comme actuellement (lancé en vague C).

La phase finale d'échange sur le rapport entre l'AERES et l'établissement est étoffée et séquencée de façon à traiter, dans un premier temps, les difficultés formelles (erreurs factuelles, omissions, formulations impropres) puis, dans un deuxième temps, nettement distingué du premier, à recueillir les observations sur le fond du président ou directeur d'établissement destinées à être publiées avec le rapport (lancé en vague C).

Formation des experts

Les experts ont reçu une formation adaptée à ces évolutions. Le contenu de la session de formation du 2 février 2012 à laquelle participaient 69 experts a intégré les modifications du processus en les mettant en perspective avec les retours d'expérience et insiste sur les étapes et modalités du travail des experts en amont de la visite ; de plus, un atelier a été organisé sur la technique des entretiens, avec présentation d'un outil de préparation des entretiens.

Lors de la réunion de cadrage en préparation de l'évaluation de chaque établissement, un temps est dédié à la finalisation de la note de problématique par le comité d'experts et à la définition des axes de questionnement, en fonction des thèmes retenus et des interlocuteurs que le comité souhaite rencontrer.

Les nécessaires évolutions du processus d'évaluation complémentaires à l'évaluation externe des établissements

Deux aspects ont été jugés prioritaires et font l'objet d'une réflexion conduite avec les parties prenantes.

L'évaluation des stratégies de coopération de sites

L'AERES a engagé un travail qui sera réalisé en deux étapes :

- d'ici fin 2012, l'établissement d'une cartographie nationale des sites, c'est-à-dire des périmètres géographiques et institutionnels des stratégies de coopération entre établissements d'enseignement supérieur et de recherche ;
- puis la préparation d'une évaluation synchrone de ces stratégies de coopération sur l'ensemble du territoire, qui pourrait être mise en œuvre en 2013.

Le renforcement du processus d'autoévaluation

L'autoévaluation constitue le socle sur lequel se bâtit l'évaluation externe. Ce point de vue est partagé par toutes les parties prenantes : présidents d'université et directeurs d'établissement, présidents des comités de visite et représentants des tutelles.

Le périmètre de l'autoévaluation d'une institution peut être défini à deux niveaux :

- la gouvernance intégrant les orientations politiques et les stratégies opérationnelles ainsi que leurs modes d'élaboration ;
- le pilotage intégrant la mise en œuvre des stratégies, des activités récurrentes et des fonctions support. L'établissement doit ainsi qualifier sa capacité à atteindre ses objectifs, à connaître et à suivre sa propre action, enfin à définir des corrections quand cela est nécessaire.

Il y a un accord sur l'idée que l'autoévaluation doit se concentrer sur l'identification des objectifs de l'établissement, les modes d'implication de la communauté de travail, l'analyse de la mobilisation des ressources, la mesure des trajectoires parcourues, et enfin l'analyse de la capacité d'adaptation à l'environnement. La taille de l'établissement, son éventuelle hétérogénéité, la complexité de son environnement et la détermination d'une période de référence constituent autant de difficultés supplémentaires pour la mise en œuvre de l'autoévaluation. Un guide de l'autoévaluation sera élaboré par l'AERES durant l'année 2012, avec l'appui de représentants des établissements (universités, CHU, écoles et instituts, organismes) et de leurs tutelles.

Au-delà de ces aspects, un certain nombre de questions restent ouvertes :

- Quelles sont les évolutions des enjeux stratégiques des établissements qui doivent conduire à faire évoluer les processus d'autoévaluation et d'évaluation externe ?
- Quelle place donner à la démarche qualité de l'établissement et à l'évaluation des impacts dans le rapport d'évaluation ?
- Quelle forme donner à la conclusion du rapport d'évaluation et quelles améliorations y apporter ?
- Quels équilibres respecter dans la composition du comité d'experts en fonction de la nature de l'établissement : université, école ou organisme de recherche ?

4 • Conclusion du rapport de synthèse de la section des établissements

L'activité de la section des établissements a été particulièrement riche en 2011. Cette vague d'évaluation, la plus importante qu'elle ait eu à organiser, comprenait de surcroît des organismes de grande envergure, le CNRS et l'ANR, qui appelaient des adaptations méthodologiques fortes. En 2011, a aussi été mise en chantier une réflexion d'ensemble sur les processus mis en œuvre, partagée avec les établissements, leurs représentants et leurs tutelles.

La synthèse des évaluations des établissements de la vague B

La méthode d'analyse a reposé sur deux grilles complémentaires : une grille a priori qui, outre son utilité dans le cadre du processus d'évaluation, a permis aussi de disposer de données synthétisant l'appréciation de tous les comités dans chaque domaine d'activité ; une grille a posteriori qui, par sa construction même, reflète l'importance que les comités ont donnée à chaque sujet, l'attention qu'ils ont portée à chaque domaine, et les éléments saillants d'appréciation qui en émergent.

Les établissements de cette vague se sont saisis des sujets de gouvernance et de stratégie, d'organisation et de modernisation, et une dynamique d'ensemble est perceptible qui, tout en produisant des effets inégaux, se manifeste largement. En revanche, le pilotage et la gestion apparaissent problématiques : c'est sûrement dans l'articulation entre stratégie et actions opérationnelles que se situent les marges de progrès les plus importantes.

Le rapport au territoire ressort comme un facteur structurant, particulièrement en termes de stratégie globale et de recherche. Les points forts associés font cependant apparaître des différences intéressantes. En termes de stratégie globale, le soutien des écoles par les milieux socio-économiques et leur capacité à développer des politiques de site ou de réseau ont été relevés, tandis qu'un accent a été mis sur le soutien des collectivités aux universités.

Plusieurs aspects de l'activité de recherche sont retenus en point fort dans un nombre important d'universités, même si subsistent parallèlement des faiblesses dans d'autres cas. Le pilotage et les partenariats, notamment, ressortent nettement des analyses des comités. La situation est plus mélangée au sein du groupe des écoles, qui apparaissent en décalage dans ce domaine.

En matière de formation, les appréciations globales des universités et des écoles sont voisines. Cela dissimule toutefois des disparités importantes et significatives.

Ainsi, les évaluations des écoles font émerger positivement la qualité et le pilotage de l'offre de formation, l'attractivité et l'insertion professionnelle. Le fait que l'appréciation globale soit en-dessous des pics de qualité est un révélateur de faiblesses marquées, en matière d'évaluation et de suivi, comme de formation tout au long de la vie. Il ressort malgré tout, du groupe des écoles, une image forte en formation. Dans les universités, des actions significatives ont été retenues par les comités en matière d'insertion professionnelle et de pilotage, mais en même temps des difficultés notables ont été relevées, en particulier sur le pilotage. C'est pourquoi le groupe des universités n'offre pas, en matière de formation, une image d'ensemble aussi nette.

Les éléments synthétiques de bilan des évaluations de la vague B font ainsi ressortir, à la fois, des dynamiques qui traversent universités et écoles, et des complémentarités fortes entre ces deux groupes.

Les évolutions méthodologiques

L'objectif est que l'ensemble des évolutions envisagées soit en place pour les évaluations programmées en 2014 (vague E) : si certains dispositifs nouveaux ont été soumis au conseil de l'AERES, approuvés par lui et ont pu être installés dès campagne de la vague C-2012, l'évolution engagée ne trouvera pas de traduction effective complète avant la vague E-2014. Ce délai résulte du respect d'un principe de transparence, qui impose de fournir bien à l'avance aux établissements les documents et les informations nécessaires préalablement à leur propre travail d'autoévaluation, c'est-à-dire en l'espèce fin 2012.

De plus, les modifications mises en œuvre durant la vague C-2012 doivent être suivies de près en vue de consolider le nouveau processus. C'est pourquoi les questionnaires de retours d'expérience de la vague C adressés aux établissements, mais aussi aux experts sollicités, seront précieux. Parallèlement, dans le but d'associer les parties prenantes, un travail de concertation sur les nouvelles procédures a été engagé avec les représentants des universités et des écoles, et le dialogue est régulier avec les tutelles des établissements, MESR et autres ministères. Les évolutions méthodologiques induisant une augmentation de la charge de travail pour les experts, leur formation sera étoffée en conséquence, dans le prolongement de l'action menée pour la vague C.

Enfin, l'évaluation des organismes de recherche appelle, quant à elle, des développements méthodologiques spécifiques.

Aussi, le travail d'évolution des procédures doit-il être considéré comme engagé mais non abouti. Son objectif est cependant clair. Il s'agit d'améliorer la qualité des évaluations des établissements selon les trois axes qui ont déjà été indiqués, mais qu'il n'est pas inutile de reformuler maintenant que le tableau général de l'activité de la section des établissements a été brossé :

- approfondir la méthodologie, sur la base des trois principes fondamentaux d'évaluation par les pairs, d'indépendance et de transparence, en renforçant l'intégration des évaluations des unités de recherche et des formations et diplômes en vue de l'évaluation de la stratégie des établissements, et en soutenant le développement de l'autoévaluation dans les établissements ;
- fournir aux experts des outils de mise en œuvre, conceptuels, méthodologiques ou pratiques, sur lesquels ils puissent s'appuyer pour développer leur travail ;
- raffermir l'ancrage de l'AERES dans la communauté de l'enseignement supérieur et de la recherche, en développant le dialogue avec les établissements, leurs représentants et leurs tutelles, et en les associant aux travaux de fond.



Actions menées sur la scène européenne et internationale en 2011

L'année 2011 a été porteuse de nouveaux développements à l'international dans un contexte marqué par l'actualisation du plan stratégique 2010-2014 et la mise en place d'une Mission des affaires européennes et internationales au sein de l'AERES. L'actualisation du plan stratégique 2010-2014, approuvée par le conseil de l'AERES en janvier 2012, fait place à un axe stratégique : renforcer le rôle de l'AERES au niveau européen et international

Les principales activités ont été menées pour répondre aux trois objectifs stratégiques retenus :

I. Contribuer à pérenniser la visibilité internationale de l'AERES

- Outre l'inscription au Registre européen des agences d'assurance qualité (EQAR) en mai 2011, la participation régulière aux travaux de l'association des agences européennes (ENQA) s'est poursuivie et s'est renforcée notamment en contribuant à la réflexion menée par ENQA sur l'évaluation des diplômes conjoints et des doubles diplômes. Lors de l'assemblée générale à Bucarest en octobre 2011, l'AERES a proposé d'organiser le deuxième forum des membres d'ENQA en 2012 et cette proposition a été retenue.
- L'AERES a intégré le réseau des *International Quality Assurance Agencies in Higher Education* (INQAHE). Ce réseau, qui compte plus de 200 membres, permet de mettre à jour les débats qui sont portés sur la scène internationale au sujet des processus internes et externes de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur. L'AERES a participé à l'assemblée générale, qui s'est tenue à Madrid du 4 au 7 avril 2011, puis a présenté une communication à Bruxelles en décembre 2011 lors du forum organisé conjointement par INQAHE et ENQA sur le thème "Internationalisation et assurance qualité".
- L'AERES était représentée lors de la réunion du G8 de la recherche¹ à Londres, centrée sur l'impact de la recherche.
- L'AERES a posé sa candidature pour devenir membre affilié de l'*European University Association* (EUA). Cette association regroupe plus de 850 universités européennes et contribue très activement, notamment avec ENQA au sein du groupe E4², à renforcer le développement de l'espace européen de l'enseignement supérieur dans le cadre du processus de Bologne mais aussi des programmes de la Commission Européenne. Cette candidature a été acceptée.

II. Développer le rôle d'évaluation de l'AERES au niveau européen et international

L'AERES a choisi de se positionner sur trois créneaux principaux :

- 1 • La mise en place d'une offre spécifique destinée à évaluer ou accréditer des programmes de formation, des institutions, et des unités de recherche.

Dans un contexte d'évolution des législations nationales qui permet aux établissements d'enseignement supérieur et de recherche de faire appel à des agences d'évaluation étrangères, les demandes venant des établissements étrangers sont appelées à augmenter. En concertation avec la DGESIP, l'AERES a mis en place une offre d'accréditation de programmes à l'étranger. La DREIC, le Ministère des affaires étrangères et européennes, la conférence des présidents d'universités ont également été consultés.

¹ Les membres du G8 ont créé un programme de recherche transnational interdisciplinaire pour soutenir une recherche d'excellence de portée globale et répondant aux enjeux planétaires majeurs du 21^e siècle.

² Lequel compte aussi parmi ses membres l'Union européenne des étudiants/ESU et l'Association européenne des établissements et organismes d'enseignement supérieur et de recherche orientés vers le monde du travail/EURASHE.

L'AERES a réalisé une première expérimentation pour accréditer des programmes de formation en Arabie Saoudite, en réponse à une demande de l'Université du roi Saoud (King Saud University). Une convention précisant les modalités du processus d'évaluation a été signée avec ce partenaire en juillet 2011 (auto-évaluation, composition des comités de visite, visite sur site, rapport et publication, modalités financières). En 2011, six licences (traduction et interprétation : français, espagnol, allemand, russe ; archéologie et héritage et management touristique) ont ainsi été évaluées, qui ont obtenu une accréditation ou une accréditation sous condition.

Deux autres demandes ont fait l'objet d'un travail de préparation en 2011 :

- l'évaluation de la filière francophone de médecine à l'université Jiao Tong à Shanghai. Un guide d'évaluation des facultés de médecine a été élaboré à cet effet et approuvé par le conseil de l'AERES. L'évaluation devrait avoir lieu en 2012.
- Des masters de Sciences économiques et finance à l'université du Luxembourg.

2 • Le développement d'accords de coopération avec des agences d'évaluation étrangères

L'AERES a signé des accords avec des agences en Asie et en Amérique Latine pour réaliser notamment des évaluations conjointes, échanger des experts et définir des méthodologies communes :

- Le Conseil d'évaluation de la recherche au Vietnam (VISTEC) : l'objectif est de participer à des formations de cadres vietnamiens, mais aussi de voir comment les évaluations de la recherche et de l'enseignement supérieur peuvent se développer en créant des synergies ;
- La *National Institution for Academic Degrees and University Evaluation* (NIAD-UE) du Japon : l'objectif de l'accord dépasse l'échange d'information et de documentation et prévoit des actions conjointes, tant sur le terrain que dans le domaine de la recherche sur l'évaluation et l'accréditation et que dans l'évaluation des résultats des apprentissages.
- Le *Consejo nacional de acreditación* (CNA) de Colombie : des échanges d'experts sont envisagés, ainsi qu'une évaluation conjointe de doubles diplômes franco-colombiens et une action commune dans le cadre du *Consejo universitario andino* (CONSUAN), qui rassemble les universités des pays andins.

A ces accords s'ajoute l'entente signée avec la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial/CEEC du Québec dans le but d'échanger sur les processus, les outils, les modes de fonctionnement de l'évaluation et les réalisations. Il est envisagé d'organiser des activités de mise en commun des savoir-faire respectifs, des visites d'observation, ainsi que des échanges de personnel scientifique et administratif (stages).

Au mois de mai 2011, l'AERES a également signé une lettre d'intention aux fins d'échange d'informations et de documentation avec la *China Education Association for International Exchange* (CEAIE).

3 • La participation à des coopérations multilatérales destinées à promouvoir et développer des systèmes d'évaluation dans les pays émergents et en développement

L'AERES participe à des actions des programmes européens TEMPUS et ALFA :

- Au Maghreb : l'AERES poursuit son action en Tunisie dans le cadre du programme AQUI-U MED, coordonné par le CIEP, qui vise à développer l'auto-évaluation des établissements et des référentiels qualité ;
- En Amérique Latine : l'AERES participe au programme ALFA Puentes, coordonné par l'EUA et destiné à mettre en place un espace andin de l'évaluation ;
- Au Liban, un programme TEMPUS, coordonné par le CIEP, et auquel l'AERES participe, vise à contribuer à mettre en place l'agence qualité libanaise (projet TLQAA en cours, achèvement prévu fin 2013);
- En Syrie, l'AERES a participé au programme TEMPUS QASYR d'appui à l'agence qualité (achevé).

4 • L'accueil de délégations étrangères

- Albanie : accueil d'un représentant du ministère albanais de l'enseignement et de la recherche en vue d'un échange d'information sur le rôle de l'évaluation des formations et des diplômes dans le processus d'habilitation ministériel.
- Arménie : en octobre 2011, accueil d'une représentante de l'Université française en Arménie/UFAR en vue d'un échange d'information sur le système français d'évaluation des formations ; en décembre 2011, accueil du ministre arménien de l'éducation et de l'enseignement supérieur et de la recherche, en vue de la préparation de demandes d'évaluation, par l'AERES, des universités d'Etat arméniennes en 2012.
- Bénin : rencontre en vue de contribuer à la mise en place de la commission d'évaluation de la recherche et participer à des missions d'expertise à Cotonou en 2012.
- Côte d'Ivoire : rencontre en vue d'une coopération avec le futur conseil d'évaluation de l'enseignement supérieur et mise en place de formations d'experts.

Début 2012, un travail a été engagé au sein de l'AERES en vue d'affiner la dimension opérationnelle de la stratégie de l'AERES sur le plan européen et international

III. Mettre en place des activités de benchmark, dans le champ de compétence de l'AERES, y compris en termes de qualité des processus d'internationalisation

En 2011, cette activité qui se met en place, a conduit à :

- développer la coopération bilatérale avec des agences qualité et autres structures d'évaluation : signature d'un accord avec l'agence japonaise NIAD-UE ; rencontres régulières avec les agences espagnoles ANECA et ACQU ; contacts avec les agences finlandaise (FINHEEC), anglaises QAA (*Quality assurance Agency*) et HEFCE (*Higher Education Funding for England*), des Pays Bas (NVAO), des Etats-Unis CHEA (*Council for Higher Education Accreditation*), et du Québec CEEC (commission d'évaluation de l'enseignement collégial)
- Participer à la recherche d'une recherche sur les pratiques d'évaluation de la dimension internationale des formations et des institutions en Europe et hors Europe, notamment dans le cadre des séminaires européens sur l'évaluation des diplômes conjoints, (programme JOQAR coordonné par le consortium ECA (*European Council for accreditation*)).
- Organiser une veille scientifique sur les différents mécanismes d'évaluation de la recherche, notamment en Angleterre, au Japon, en Allemagne, en Espagne, aux Pays bas et en Australie.

IV. L'évaluation d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche français implantés à l'étranger

(voir le rapport de synthèse de la section des établissements)



Évolution des moyens de l'AERES en 2011

Pour l'exécution de sa mission, l'AERES s'est appuyée, en 2011, sur :

- 71 personnels administratifs (à temps complet),
- 108 personnels scientifiques désignés par le terme "délégué scientifique" (à temps partiel),
- un vivier d'environ 10 000 experts, l'AERES ayant déjà fait appel à près de 6000 d'entre eux au cours des quatre années écoulées.

I. Ressources humaines

1 • Personnels administratifs

Les personnels administratifs exercent, sauf cas particulier, leurs fonctions à temps plein. Le tableau 13 retrace l'évolution, depuis 2007, des effectifs (personnes physiques, équivalents temps plein travaillés et plafond d'emplois).

Tableau 13 : Evolution des effectifs administratifs de l'AERES depuis 2007

	2007	2008	2009	2010	2011*
Personnes physiques	50	63	70	72	71
Équivalents temps plein travaillés	48,50	61,30	68,60	71	69,80
Plafond d'emplois	65	70	70	75	75

*au 31/12/2011

Données AERES

Rapport d'activité AERES 2011

2 • Personnels scientifiques

Les délégués scientifiques

Pour ses personnels scientifiques, l'AERES fait appel à des chercheurs et des enseignants-chercheurs, dénommés délégués scientifiques et qui sont, pour la plupart, en activité dans un établissement d'enseignement supérieur et de recherche ou un organisme de recherche. Les chercheurs sont mis à disposition à temps partiel pour un an renouvelable et les enseignants-chercheurs sont placés en délégation auprès de l'AERES. La délégation est prononcée pour deux ans, renouvelables.

L'évolution de l'effectif est présentée dans le tableau 14. La diminution constatée en 2011 traduit la diminution du nombre d'entités à évaluer lors de la vague C.

Tableau 14 : Evolution des effectifs scientifiques de l'AERES depuis 2007

	2007		2008		2009		2010		2011*	
	PP**	ED***	PP	ED	PP	ED	PP	ED	PP	ED
Enseignants-chercheurs en délégation	55	29	58	31,1	64	33,35	87	42,3	76	36
Chercheurs mis à disposition	22	6,1	34	9,1	29	7,6	22	4,6	13	4,8
Autres (société civile)	4	-	8	-	13	-	9	-	19	-
Total	81	35,1	100	40,2	106	40,95	118	46,9	108	40,8

Données AERES

Rapport d'activité AERES 2011

* au 31/12/*2011

** Personne physique.

*** Équivalent décharge ou mise à disposition.

II. La mobilisation des experts

L'AERES dispose d'une liste d'experts inscrits pour quatre ans. La jouvence de cette liste est assurée par un processus de sélection au sein d'un vivier constitué sur proposition des établissements d'enseignement supérieur et de recherche, des organismes de recherche et des instances nationales. En 2010 - 2011, l'AERES a utilisé les compétences d'environ 3 700 experts pour l'ensemble des évaluations qu'elle a effectuées :

- licences : 184 experts ;
- licences professionnelles : 143 experts ;
- masters : 301 experts ;
- écoles doctorales : 125 experts ;
- écoles d'art : 69 experts ;
- unités de recherche : 3 553 experts ;
- établissements et organismes : 422 experts.

III. Ressources financières

Le financement de l'AERES est essentiellement assuré par l'Etat. Les crédits de l'AERES sont débattus et votés chaque année en loi de finances par le Parlement ; ils sont inscrits au programme 150 "formations supérieures et recherche universitaire", à l'action 15 "pilotage et support du programme", aux articles 80 (titre 2) et 81 (hors titre 2), selon la nomenclature de la loi organique relative aux lois de finances.

Les établissements, notamment étrangers, qui sont hors du champ de l'éducation nationale et qui sollicitent une évaluation participent financièrement au coût de l'évaluation.

Les ressources propres de l'exercice 2011 correspondent au solde du règlement de l'évaluation de l'IRSN menée par l'AERES en 2010.

De plus, le différentiel de ressources propres entre 2010 et 2011 est lié à une sollicitation moins grande de l'AERES par des ministères hors du programme 150. En 2011, des établissements étrangers ont demandé à être évalués par l'AERES (Université du Roi Saoud - Arabie Saoudite) pour un montant de 97 KE qui seront constatés sur l'exercice 2012.

Le tableau 15 présente l'évolution des crédits de l'AERES.

Tableau 15 : Evolution des crédits de l'AERES depuis 2007

	2007	2008	2009	2010	2011*
Crédits votés	7 998 433	12 656 000	15 165 060	15 602 300	16 450 000
Crédits disponibles	5 112 580	13 024 420	14 415 155	16 706 332	15 427 000
Crédits consommés	4 684 618	12 959 881	14 376 318	16 686 239	15 425 123
Ressources propres			79 000	259 450	20 000

Données AERES

Rapport d'activité AERES 2011

Le tableau 16 présente les principaux postes de dépense au cours de l'exercice 2011.

Tableau 16 : description des principaux postes de dépense de l'AERES au cours de l'exercice 2011

	Total dotation CP 2011	Crédits de paiement 2011 consommés	Répartition dépenses 2011 en %	Répartition dépenses 2011 en % par titre
TITRE II				
Rémunérations permanents		5 226 059	33,92%	66,44%
Indemnités d'expertise		2 639 747	17,13%	33,56%
Sous-Total TITRE II	7 867 000	7 865 806	51,05%	100,00%
HORS TITRE II				
Déplacements/Missions		3 186 297	20,68%	42,25%
Locaux		2 998 277	19,46%	39,76%
Informatique		543 780	3,53%	7,21%
Divers fonctionnement		812 787	5,28%	10,78%
Sous-Total hors TITRE II	7 545 000	7 541 141	48,95%	100,00%
TOTAL GENERAL	15 412 000	15 406 947	100,00%	



Conclusion et perspectives



Le rapport d'évaluation 2011 de l'AERES marque la fin d'un cycle. L'évaluation ex post, organisée par l'AERES, bénéficie des atouts que lui offre la largeur de son champ de missions, d'une méthode homogène, et de la capacité d'intégration résultant des évaluations conduites à des mailles différentes.

L'AERES continuera à s'appuyer sur les retours d'expérience et s'efforcera de jouer un rôle accru sur la scène internationale. L'AERES adaptera ses méthodes tout en renforçant sans cesse la transparence des processus qu'elle conduit.



Annexes



Annexe 1

Liste des établissements et organismes évalués au cours de la campagne 2010 – 2011 (Vague B)

ACADÉMIE	ÉTABLISSEMENT
Aix-Marseille	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • Université de technologie de Compiègne • Université de Picardie – Jules Verne • Institut Lasalle Beauvais
Besançon	<ul style="list-style-type: none"> • Université de FrancheComté • Université de technologie de Belfort-Montbéliard • École Nationale Supérieure de mécanique et des microtechniques (ENSMM) de Besançon
Caen	<ul style="list-style-type: none"> • Université de Caen • École nationale supérieure d'ingénieurs (ENSI) de Caen
Clermont-Ferrand	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • Université de Bourgogne • Agrosup Dijon
Limoges	<ul style="list-style-type: none"> • Université de Limoges • École nationale supérieure de céramique industrielle (ENSCI) de Limoges
Nantes	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • Université de Nice Sophia Antipolis • Université du Sud Toulon-Var • Observatoire de la Côte d'Azur (OCA)
Nouvelle-Calédonie	<ul style="list-style-type: none"> • Université de Nouvelle-Calédonie
Orléans-Tours	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • Institut TELECOM
Poitiers	<ul style="list-style-type: none"> • Université de La Rochelle • Université de Poitiers • École nationale supérieure de mécanique et d'aérotechnique (ENSMA) de Poitiers
Polynésie Française	<ul style="list-style-type: none"> • Université de la Polynésie Française

ACADÉMIE	ÉTABLISSEMENT
Reims	<ul style="list-style-type: none"> • Université de Reims Champagne Ardenne • Université de Technologie de Troyes
Rennes	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • Agence nationale de la recherche (ANR) • Centre national de la recherche scientifique (CNRS)

Annexe 2

Grille d'analyse construite *a priori* en vue de l'évaluation des établissements

	ITEM	COMMENTAIRE
Recherche	Qualité de la recherche	Qualité de la production scientifique, relativement à l'établissement (sachant qu'on n'attend pas la même chose d'une grande université parisienne et d'un établissement plus petit et/ou plus récent etc)
	Politique de recherche	Existence d'une politique de la recherche claire, explicite et partagée (point fort) vs absence (point faible)
	Valorisation, expertise, conseil	Existence d'une stratégie de valorisation (au sens large) assortie de résultats (Point fort), y compris si la valorisation est assurée ailleurs (EPST, ...) pourvu que l'établissement en ait décidé ainsi (par exemple, dans le cas de la valorisation par le CNRS, existence d'une convention)
	Lisibilité des spécificités	S'il est possible de dire en quelques mots-clé à quoi correspond l'établissement en termes de recherche, point fort
	Lien formation – recherche	Qualité de l'adossement de la formation à la recherche
Formation	Qualité et pilotage de l'offre de formation	Les formations sont pilotées et de qualité tant en termes d'acquisition des savoirs fondamentaux que de professionnalisation.
	Évaluation du suivi-qualité des formations	Évaluation d'un suivi des formations avec une méthodologie identifiable (évaluation des enseignements, connaissance des caractéristiques et parcours étudiants et des exigences de la formation professionnelle...)
	Insertion professionnelle	Existence d'une stratégie adaptée au contexte professionnel (stratégie qui peut consister à ne pas mettre beaucoup de moyens sur cette question s'il n'est pas nécessaire de le faire)
	FCTLV	Stratégie établie avec résultats observables
Vie étudiante	Qualité de la vie étudiante	Qualité du cadre de travail, de la vie culturelle, sportive, médecine préventive et de l'accueil des publics spécifiques
	Implication des étudiants dans la vie de l'établissement	Observation des résultats obtenus avec un appui de l'établissement – question posée du point de vue de l'établissement
RI	Recherche	Existence d'une stratégie ?
	Formation	Existence d'une stratégie ?
Gouvernance et pilotage	Gouvernance et intelligence sociale de l'établissement	Connaissance de ses caractéristiques et prise en compte de son environnement externe
	Interdisciplinarité, flexibilité	Adaptabilité : bonne exploitation des possibilités offertes par les disciplines représentées dans l'établissement ou non - interactions positives entre disciplines et composantes au service de la recherche, la formation, la gestion
	Organisation, composantes, laboratoires, fédérations	Lisibilité et fonctionnalité de l'organigramme
	Logique facultaire d'institut	Gouvernance exercée au niveau de l'établissement ou au niveau des composantes ou départements pour les écoles ?
	Politique de site, de réseaux	PRES, ...
	SI, outils d'aide au pilotage	Existence d'un schéma directeur du SI et utilisation pour le pilotage
	Gestion des ressources humaines	Modalités d'organisation mises au service de la politique de l'établissement
	Gestion budgétaire et financière	Modalités d'organisation mises au service de la politique de l'établissement
	Gestion du patrimoine	Connaissances patrimoniales et outils de la gestion
Attractivité	Recherche	Attractivité nationale et internationale de l'établissement pour les chercheurs et enseignants-chercheurs
	Formation	Attractivité nationale et internationale de l'établissement pour les étudiants

Annexe 3

Grille d'analyse construite *a posteriori* à partir de l'étude du contenu des rapports d'évaluation des établissements

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 professionnelle
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



Liste des sigles

A

AERES Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur

B

BDE Bureau des élèves

BIATOS Personnels) de bibliothèque, ingénieurs, administratifs, techniciens, et ouvriers de service

BVE Bureau de la vie étudiante

C

CA Conseil d'administration

CEVU Conseil des études et de la vie universitaire

CNRS Centre national de la recherche scientifique

CROUS Centre régional des œuvres universitaires et scolaires

D

DRH Direction des ressources humaines

E

ENT Environnement numérique de travail

EPIC Etablissement public à caractère industriel et commercial

EPST Établissement public à caractère scientifique et technologique

ERC *European Research Council*

F

FSDIE Fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes

G

GRH Gestion des ressources humaines

GVT Glissement vieillissement technicité

H

HC Heures complémentaires

I

IATOS (Personnels) ingénieurs, administratifs, techniciens, ouvriers et de service

IATOSS (Personnels) Ingénieurs, administratifs, techniques, ouvriers et de service et de santé

IDEX Initiatives d'excellence

IEP Institut d'études politiques

IHU Institut hospitalo-universitaire

INP Institut national polytechnique

IRT Institut de recherche technologique

L

LABEX Laboratoire d'excellence

LRU Loi relative aux libertés et responsabilités des universités

M	
M	(LMD) Master
P	
PRES	Pôle de recherche et d'enseignement supérieur
R	
RCE	Responsabilités et compétences élargies
RH	Ressources humaines
S	
SATT	Société d'accélération du transfert de technologie
SI	Systemes d'information
T	
TICE	Technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement
U	
UMR	Unité mixte de recherche
V	
VAE	Validation des acquis de l'expérience
VPE	Vice-président étudiant
W	
WIFI	<i>Wireless Fidelity</i> (Fidélité sans fil)