

Cet article est disponible en ligne à l'adresse :

http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=GEN&ID_NUMPUBLIE=GEN_070&ID_ARTICLE=GEN_070_0066

L'expert et le profane : qui est juge de la qualité universitaire ?

par Sandrine GARCIA

| Belin | Genèses

2008/1 - N° 70

ISSN 1155-3219 | ISBN 2-7011-4835-9 | pages 66 à 87

Pour citer cet article :

– Garcia S., L'expert et le profane : qui est juge de la qualité universitaire ?, Genèses 2008/1, N° 70, p. 66-87.

Distribution électronique Cairn pour Belin.

© Belin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

L'expert et le profane : qui est juge de la qualité universitaire ?

Sandrine Garcia

PP. 66-87

En 1998, à l'occasion du huit centième anniversaire de la Sorbonne, Claude Allègre prononce une allocution dans laquelle il invite les différents pays d'Europe à construire l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) et pour cela à harmoniser les différents systèmes (A)¹. Cette déclaration, signée par les représentants de quatre pays d'Europe (l'Italie, l'Allemagne, Espagne et Angleterre) constitue l'acte de naissance officiel du processus de Bologne, ainsi désigné car d'autres pays, plus nombreux, répondent à l'appel du ministre français l'année suivante par une autre déclaration, cette fois à Bologne, qui élabore un programme plus précis d'harmonisation européenne, en s'inscrivant d'emblée dans le sillage de la déclaration de la Sorbonne (B). Les pays signataires se sont dès lors lancés dans une entreprise de réforme de leurs systèmes nationaux d'enseignement supérieur fondée sur trois piliers : le LMD (Licence Master Doctorat), les crédits ECTS (European Credits Transfer System) et la mise en place de l'assurance qualité. Ces réformes ont pour but de faciliter la libre circulation des étudiants par l'unification des systèmes universitaires, présentée comme nécessaire à l'édification d'un « marché intérieur de l'enseignement supérieur » que les représentants des États et les acteurs agissants au sein des institutions européennes (Conseil de l'Europe, Conseil de l'Union, Commission européenne) souhaitent impulser. Pour cela, ils s'appuient sur des partenaires officiels du processus (syndicats étudiants, conférences de présidents et directeurs d'établissement, recteurs et organismes d'évaluation des universités), tandis que d'autres, significativement, en sont exclus (universitaires et syndicats universitaires).

S'il relève officiellement de la souveraineté des États, l'enseignement supérieur est intégré à la politique économique européenne en tant qu'élément décisif

pour la réalisation des « objectifs de Lisbonne » élaborés par le Conseil de l'Europe en 2000. La place que ces objectifs accordent à l'éducation et à l'innovation scientifique dans la compétition économique justifie cette intervention des institutions politiques européennes (Cusso 2006) qui ne se fait pas au nom d'un pouvoir décisionnel officiel en matière d'éducation (qu'elles n'ont pas), mais à partir de prescriptions « juridiquement non contraignantes » (contrairement aux directives européennes), telles que les communications de la Commission européenne, les recommandations du Conseil de l'Union, etc. Mais l'enseignement supérieur ne peut être construit comme un « marché » que par l'effet de politiques publiques. Le rôle de l'État est donc décisif : il revient à produire les dispositions législatives nécessaires à l'unification des systèmes d'enseignement supérieur mais aussi la légitimité politique qui s'appuie sur l'expertise d'acteurs préconisant les changements requis par le politique.

C'est à la position, aux intérêts spécifiques et à l'activité de ces experts que nous nous attachons dans cet article. Nous montrerons que cette activité consiste à ratifier une définition economiciste de l'Université qui fait de l'expertise un nouveau mode de régulation universitaire. Nous utiliserons pour cela le modèle élaboré par Robert Castel qui distingue « l'expertise mandatée », décrivant le recours à un savoir spécialisé pour trancher dans une conjoncture problématique », et l'expertise instituante, dans laquelle « l'expert d'auxiliaire devient partenaire et même partenaire principal dans le processus de décision » (1991 : 179). Dans cette situation l'expert est aussi producteur de normes. Nous verrons que les deux formes d'expertise coexistent ici, qu'elles sont étroitement intriquées et qu'une des formes de cette intrication consiste aussi à poser dans des termes publiquement acceptables les objectifs politiques de construction d'un marché de la formation supérieure. La question pédagogique à l'Université dont Pierre Bourdieu avait déjà montré l'importance avant la massification (Bourdieu 1970 ; Bourdieu et Passeron 1964) est ici utilisée comme un levier pour adapter la profession universitaire aux enjeux économiques.

Ces expertises sont mobilisées pour nécessiter les réformes qui impliquent une nouvelle vision du travail universitaire, comme nous allons le voir dans la première partie. Elles engendrent aussi un type d'expertise visant à instaurer, par le biais du paradigme de la qualité, un contrôle des universités pour qu'elles s'inscrivent dans les objectifs fixés par les réformes. Notre seconde partie sera consacrée aux forces sociales qui œuvrent pour instaurer ce contrôle et à la manière dont elles procèdent pour instituer une offre d'expertise qui conforte leur position professionnelle, en définissant les universitaires comme des profanes, pour se placer comme des spécialistes de la pédagogie. La troisième partie, enfin, traitera de la construction d'une légitimité scientifique de cette expertise de contrôle de la qualité universitaire, qui permet d'occulter la prescription de normes (et d'enjeux) économiques à l'œuvre dans le processus de Bologne.

Évaluation et qualité : une nouvelle vision du travail universitaire

Influencés par la théorie du capital humain, qui met l'accent sur la productivité accrue des individus scolairement éduqués, les acteurs des institutions européennes définissent l'enseignement supérieur comme un facteur de croissance déterminant dans la compétition internationale, avec l'innovation scientifique et l'exportation de « services éducatifs » (Garcia 2004 et 2007). Les étudiants étrangers les plus solvables et de bon niveau académique en sont les cibles, les formations qui leur sont dispensées étant pensées comme des produits d'exportation consommés en France. À travers les classements internationaux des établissements, les « bons » étudiants contribuent à l'« attractivité » française, tout en étant de futurs salariés potentiellement profitables à l'économie. Ces enjeux impliquent de privilégier les formations les plus utiles à l'économie et leur ajustement aux besoins du marché du travail. La gratuité des formations supérieures, progressivement abandonnée par l'ensemble des pays engagés dans Bologne accroît les dépenses de l'État et diminue les gains escomptés. Ces orientations ont modifié la politique française d'accueil des étudiants étrangers, tournée vers la sélection de ceux qui sont jugés les plus « intéressants » ; elles ont permis d'augmenter le nombre d'étudiants issus de pays émergents et à freiner celui des étudiants d'origine africaine (Munoz 2004-2005).

La science économique a apporté un appui indispensable à ces politiques : d'abord par la production et la diffusion de théories savantes pour fonder en raison ces choix politiques, alors même qu'au sein de la discipline économique il existe un débat sur des questions comme l'élévation des droits d'inscription (Carpentier 2006) qui permettrait, selon les auteurs d'un rapport sur « Éducation et Croissance » (C) de concilier justice sociale et utilité économique. Ensuite, par la production de conseils politiques et la promotion des « pays modèles » en matière d'économicisation de l'enseignement supérieur. L'OCDE est aussi un lieu majeur d'élaboration normative d'une politique internationale d'enseignement supérieur et de conseil politico-économique, pesant aussi bien au niveau des États qu'au niveau des institutions internationales qui se réfèrent notamment à la théorie du capital humain qu'elle diffuse. Elle a depuis les années 1970 un programme d'élaboration d'une politique d'enseignement supérieur (IMHE) et une revue appelée *Politique et gestion de l'enseignement supérieur*, destinée aux « gestionnaires des établissements et aux chercheurs en gestion institutionnelle ».

Des acteurs appartenant à des organisations nationales, fédérées au niveau européen, agissent aux côtés des institutions européennes et forment avec elles « le bureau de suivi » du processus de Bologne² : l'Association européenne des universités (AEU), dont est membre la Conférence des présidents d'Université (CPU) ; le réseau européen pour la qualité dans l'enseignement supérieur (European Association for Quality in Higher Education – ENQA), auquel adhère le

Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (CNE); l'association européenne des établissements supérieurs (European Association of Institutions of Higher Education – EUR-ASHE) dont fait partie, par exemple, l'Assemblée des directeurs d'Instituts universitaires de technologie (IUT); la fédération européenne des syndicats d'étudiants (ESIB), à laquelle participe l'Union nationale des étudiants de France (Unef). Ces quatre associations ont été mandatées par le Conseil de l'Union pour élaborer les lignes directrices de «l'assurance qualité» après que les mesures concernant l'uniformisation des cursus (LMD) et la transférabilité des diplômes (ECTS) ont été adoptées dans les différents pays. Ces lignes directrices ont été ratifiées en mai 2005 par les pays signataires de la déclaration de Bologne, ce qui permet de rendre obligatoire pour les universités la mise en œuvre de la «démarche qualité» (D). Issue du monde industriel, la démarche qualité constitue un outil de régulation des échanges marchands permettant de garantir aux clients une qualité homogène des produits (Mispelblom 1995). Elle équilibre le rapport de force entre le producteur et le consommateur.

Le rôle de la démarche qualité est donc essentiel dans la construction d'un marché de la formation supérieure (Garcia 2006) et, pour cette raison, elle a mobilisé les institutions européennes avant que sa réalisation en soit confiée aux acteurs du processus de Bologne³. Toutefois, cette question a préoccupé un certain nombre d'acteurs, dont le fondateur du CNE, Laurent Schwartz, avant de s'imposer avec cette acception-là. Ce sont les évolutions successives de cette notion de qualité qui expliquent la participation de certains acteurs au processus de Bologne et l'exclusion des autres (universitaires et syndicats enseignants). Les expertises examinées ci-dessous constituent autant de moments permettant de construire la notion de qualité, a priori polysémique, dans un sens déterminé économiquement.

Elles s'inscrivent dans le mouvement décrit par Dominique Mehl de recours à l'expertise par «l'élite rose» (Dagnaud et Mehl 1982). En 1981 François Mitterand commande une expertise sur l'enseignement et le développement scientifique au mathématicien L. Schwartz (E). Son mandat s'explique par sa trajectoire qui conjugue excellence scientifique et engagement politique. Membre de l'Institut des sciences, titulaire de la médaille Fields, normalien et agrégé, ancien trotskyste, hostile à la guerre d'Algérie (il signa le *Manifeste des 121*), militant pour l'indépendance du Vietnam, il représente une figure de «l'intellectuel engagé» et de chercheur brillant, internationalement reconnu. Dans ce rapport, L. Schwartz exprime de vives inquiétudes pour l'avenir de l'enseignement supérieur et plus particulièrement pour l'Université. Dans un ouvrage qu'il publie peu après sur l'Université (1983), il explicite sa vision de la qualité de l'enseignement supérieur qu'il définit comme le produit d'un ensemble de conditions: qualité académique des étudiants, intensité de leur investissement scolaire, qualité scientifique et pédagogique des enseignants-chercheurs, financements alloués par

l'État, ce qui le conduit à un diagnostic très pessimiste à propos des universités. Ces conditions représentent cependant pour lui un préalable indispensable à l'évaluation qu'il préconise, avec la création d'une instance d'évaluation des universités, le CNE, créé en 1985, dont il sera le premier président. Enfin, il se réfère au modèle universitaire américain⁴, ce qui est une constante des réformateurs actuels. Cependant, même si dans ce rapport des jalons ont été posés, on peut par la suite constater des déplacements successifs qui modifient sensiblement le sens accordé à l'évaluation et à la qualité.

En 1989, Lionel Jospin, demande au sociologue Michel Crozier, sur le conseil de Claude Allègre, de «mettre au point des indicateurs quantitatifs et qualitatifs pour mesurer les performances pédagogiques des universitaires» (F: 5). Le sociologue constitue alors une commission, chargée par C. Allègre de réfléchir sur la qualité dans un sens plus marchand que ne l'avait fait L. Schwartz. La mutation est perçue par un des membres de la Commission :

«Pour préciser l'objectif, Claude Allègre nous a parlé de qualité pédagogique. Au cours de nos premières réunions – janvier 1989 – nous nous sommes interrogés sur l'apparition d'une nouvelle terminologie dans le domaine de l'éducation: performances et qualité. Ce terme de qualité paraît aller de soi à propos d'éducation. Qui pourrait souhaiter une éducation de mauvaise qualité? Mais les vocables les plus courants sont toujours ou encore, ceux de réussite ou de niveau. En brandissant sans hésiter ces termes de performance et de qualité à propos des universités, Claude Allègre se place résolument du côté des utilisateurs et des consommateurs: les étudiants, leurs familles mais aussi des entreprises, y compris celles de la recherche» (F: 115).

Sans doute la trajectoire du sociologue favorise-t-elle l'adéquation à la demande d'expertise: formé à HEC, il effectue, au début de sa carrière, un passage par les États-Unis où il forge les outils intellectuels qui lui permettront de fonder, en France, la sociologie des organisations. La dimension stratégique de l'action est au cœur de ses préoccupations et il choisit de ne pas répondre sur le plan technique pour mieux le faire sur le plan politique, en définissant une «politique de l'évaluation»: «le problème n'est donc pas de mettre au point des indicateurs parfaits, inattaquables au plan technique, mais de lever les obstacles à leur introduction». Et de préciser: «Ce changement d'ordre technique et en apparence uniquement rationnel n'est pas neutre, il ne met pas seulement en question des habitudes mentales mais aussi et surtout les modes d'exercice du pouvoir et sa nature même» (F: 10). Il préconise d'introduire une pression externe dans le système universitaire (exercée par les employeurs et les usagers) et un appel à l'opinion publique, pour améliorer les performances des universitaires qui, elles, seraient mesurées par des indicateurs construits par des spécialistes de l'évaluation (*ibid.*: 17).

Cette conception de la qualité diffère déjà sensiblement de celle défendue par L. Schwartz, qui, faisant partie de la commission présidée par M. Crozier,

publie un autre point de vue dans le même rapport⁵. En effet, alors que L. Schwartz incluait la qualité des étudiants et les conditions d'encadrement, la « performance » pédagogique est pensée par M. Crozier comme le résultat d'une pression exercée sur « les producteurs » par les « usagers ». L'Université est définie comme un lieu de production de services de recherche et d'enseignement, les formations comme des « produits », en occultant une spécificité importante de l'enseignement que les économistes appellent la « co-production de services » et qui réside dans le rôle déterminant que joue l'utilisateur dans le résultat : « ces participants à la production, faiblement encadrés, introduisent des incertitudes fortes sur les processus, sur les résultats et sur leur qualité [...] L'efficacité d'une relation de services dépend fortement de ce qu'ils font et de ce qu'ils savent faire, ainsi que des informations qu'ils fournissent ou qu'ils s'approprient, toutes choses égales par ailleurs » (Gadrey 1996 : 287). Mais l'approche de Jean Gadrey est encore restrictive, car elle n'intègre pas les conditions institutionnelles (taux d'encadrement, règles pédagogiques).

Dans le rapport remis à L. Jospin, l'expertise relève d'une prescription de normes, qui tend à appliquer le modèle de l'entreprise de production industrielle à l'Université par le fait même d'accepter comme pertinent que des « performances » (et des indicateurs) soient le seul produit de l'activité des universitaires (F : 19). Cette conception impliquerait que les comportements, les activités et le niveau académique des étudiants soient entièrement standardisés.

Cette lecture permet de construire l'absence d'évaluation des universitaires comme un problème public : « si on admet qu'il n'y a d'évaluation valable que par rapport aux missions et aux objectifs des établissements dont les résultats sont évalués, les universités posent problème » (*ibid.* : 15). Outre que les universités sont, au moment où il écrit, déjà évaluées par le CNE depuis 1985, on peut ici observer, avec J. Gadrey, que « les visées de l'organisation n'existent pas comme réalité objective » et que « cette notion est un construit collectif, où convergent des pressions internes et externes à l'organisation, dont les buts officiels ne coïncident que rarement avec les objectifs effectivement poursuivis » (Gadrey 1996 : 269-270). L'enjeu identifié par M. Crozier est donc un enjeu gestionnaire : il se fonde sur une opposition entre la « profession » arrimée à des disciplines et « l'organisation » (qui devrait définir les objectifs), ce qui le conduit à déclarer qu'« un système d'évaluation ouvert mettrait à terme en cause le mode de gestion centralisé du ministère de l'Éducation nationale par discipline, à travers les commissions universitaires » (F : 3). Il recommande la constitution de groupes d'experts professionnels de l'évaluation à plein temps mais non permanents, indépendants de l'État et de ses organes de décision et de contrôle, l'introduction de l'évaluation au sein même des universités et la déconnexion, dans un premier temps de l'évaluation des processus nationaux d'allocation de ressources, tout en conseillant qu'à terme l'allocation des ressources soit fondée sur le résultat des évaluations » (*ibid.* : 21).

Construire des indicateurs pour évaluer

L'expertise des spécialistes en évaluation

Les enjeux de l'évaluation étant légitimés par le rapport Crozier, la question, plus « technique », des indicateurs est traitée par deux autres rapports consacrés à la question de la qualité en 1995. Le premier rédigé par Maurice Gomel (G), professeur de chimie à Poitiers, porte sur la qualité de l'enseignement supérieur, et le second, rédigé par Alain Lancelot (H), professeur à l'Institut d'études politiques (IEP) de Paris qu'il dirige de 1987 à 1996, concerne la qualité pédagogique des enseignants. Tous deux élaborent des critères de « qualité pédagogique » précis, dont certains sont assez formels (assiduité des enseignants, respect du service statutaire, etc.), d'autres confèrent aux étudiants une capacité d'expertise de la discipline enseignée qui n'est cependant concédée dans le rapport Lancelot qu'à partir du second cycle et à condition qu'elle sollicite la totalité des étudiants concernés et pas seulement des représentants étudiants, ce qui constitue une précaution importante. Le point de vue de l'étudiant « générique » étant une fiction, une telle précaution pose des limites à la fois à la mission du syndicalisme étudiant et aux risques de ne recueillir le point de vue que d'une partie des étudiants.

En revanche, le rapport Gomel ne prend pas cette précaution. Militant depuis le début de sa carrière pour pousser le ministère à pratiquer l'évaluation des enseignements, son auteur représente des forces sociales, minoritaires, qui, au sein des universités, luttent pour une dévaluation du poids de la recherche dans la carrière des universitaires au profit de la pédagogie. M. Gomel est un spécialiste en formation pédagogique et en évaluation des enseignements. Il a développé dans son université de Poitiers des formations dans ces domaines. Son profil se caractérise comme l'a montré Michel Koebel dans son travail sur les promoteurs de l'évaluation (2002), par un faible investissement dans la recherche⁶. Ces promoteurs de l'évaluation défendent un investissement pédagogique « institutionnellement visible » (et donc susceptible d'être reconnu) qui s'oppose aussi bien à l'investissement scientifique qu'à un engagement pédagogique « invisible »⁷. L'instauration de l'évaluation des enseignements de deug en 1997 consacrera la prise en compte de leur expertise par l'État⁸, faisant dire à M. Gomel que l'on avait atteint « l'an de grâce ». En 1998, M. Gomel organise à Poitiers un colloque sur les méthodes d'évaluation, à la fin duquel sont prônés des services de pédagogie universitaires (Sup) sur le modèle de ce qu'il a mis en place dans sa propre université.

Le rapport d'Alain Lancelot, alors directeur de l'IEP de Paris, s'inscrit dans une trajectoire professionnelle et politique plus que de recherche d'une légitimité universitaire, acquise dès le début de sa carrière par ses travaux scientifiques. Sa carrière lui permet ensuite de cumuler des positions politiques fortes : conseiller de René Monory (ministre de l'Éducation nationale de 1986 à 1988), il est à

l'origine d'une réforme de l'IEP de Paris visant à développer l'internationalisation de l'institut et le poids des personnalités « économiques » dans son conseil d'administration.

L'implication des deux hommes dans l'expertise obéit à des logiques différentes, mais la reconnaissance d'une expertise pédagogique inconditionnellement conférée aux étudiants (quelle que soit leur implication dans la formation) constitue une inflexion vers le point de vue d'une régulation par la pression externe au sens consumériste. Cette inflexion autorise des glissements nouveaux qui vont exercer leurs effets conjugués aux enjeux économiques qui se précisent entre 1995 et 1998 et aux contraintes politiques (notamment l'impossibilité de sélectionner les étudiants depuis le rejet du projet Devaquet en 1986).

À cette période sont publiés le rapport Fauroux⁹ (concernant la globalité du système éducatif qui accorde une place importante à l'Université) et le rapport Attali (définissant l'architecture de l'espace européen de l'enseignement supérieur). Ces deux rapports n'entrent pas comme les précédents dans la catégorie de l'expertise spécialisée, mais on doit cependant les prendre en compte pour comprendre la dialectique entre le pôle politique et le pôle du savoir spécialisé, et la manière dont ils se complètent dans l'imposition de normes.

Le rapport Fauroux (I), élaboré en 1996, franchit deux pas supplémentaires : il affirme que « tout échec de l'élève est l'échec de l'école » (I : 13) et qu'il convient de lutter contre cet échec en assignant aux enseignants une « obligation de résultats ». Il transpose ces prescriptions aux universités, en leur fixant les objectifs et critères de réussite qui sont implicitement ceux des étudiants des filières sélectives (« comme » le deug en deux ans) ou qui ont un parcours scolaire antérieur adapté à leur orientation universitaire. Sont comptabilisés comme « échec » de l'Université, les parcours en trois ans (alors même que les acquis peuvent être réels), les abandons, l'élimination d'étudiants dont le parcours antérieur est sans lien avec les études générales. Ces prescriptions font donc porter aux universités et aux universitaires la responsabilité des effets du sous-financement des universités, de la « sélection par défaut » déjà soulignés par L. Schwartz et de l'impossibilité pour les universitaires de fixer des règles pédagogiques plus strictes. La pédagogie est utilisée comme ce qui devrait compenser les différences entre les filières sélectives et les universités. Enfin, le rapport Fauroux préconise aussi la création d'un Haut Conseil à l'évaluation de l'École (HCEE). Institué en 2000, il commandera les rapports ultérieurs sur l'enseignement supérieur.

Le rapport Attali (J) fait référence à la notion d'économie de la connaissance élaborée au sein de l'OCDE. La lettre de mission adressée à son auteur précise clairement les enjeux de la réforme qu'il lui est demandé de proposer : « l'un des objectifs que je me suis fixé est de préparer la France à cette compétition de la matière grise que sera le XXI^e siècle » (J : 3). Il reprend l'idée d'obligation de résultat, mais avec une minoration des critères de maîtrise académique par les étudiants qui bénéficient d'un système de compensation entre les matières leur

rendant possible l'obtention du diplôme sans avoir réussi dans une ou plusieurs unités d'enseignement. Il diminue également la place d'un contrôle de la cohérence disciplinaire des formations dispensées en attribuant aux étudiants le soin d'élaborer des parcours, en leur permettant de choisir des matières « sans relation apparente », le critère essentiel étant « les goûts et les aspirations des étudiants qui sauront faire preuve d'imagination » (*ibid.* : 21). Ces différents aspects transforment l'enjeu de la démocratisation et de la réussite scolaire : il ne s'agit plus d'offrir et de certifier l'acquisition d'un certain nombre de savoirs, mais de favoriser l'accès à des diplômes.

Par ces nouveaux objectifs, l'intervention des politiques sur la pédagogie se renforce et le problème public se décale encore : ce n'est plus l'absence d'évaluation des performances pédagogiques des universitaires, mais la nécessité d'imposer à ces derniers l'évaluation pour améliorer la réussite des étudiants qui prime. L'enjeu est devenu celui que récusait le rapport Crozier : « la politique d'évaluation ne doit pas chercher à imposer des instruments plus fiables pour mieux répartir la pénurie et forcer les universitaires agents de l'État à remplir leurs obligations sous la surveillance d'une opinion publique avertie » (*ibid.* : 27). Après les crédits ECTS et le LMD, les politiques doivent mettre en place l'assurance qualité qui, en 1998, fait l'objet d'une recommandation du Conseil de l'Union.

Cette « généalogie » révèle le rôle crucial joué par C. Allègre dans le processus d'imposition d'enjeux économiques dans l'enseignement supérieur, d'abord comme conseiller de L. Jospin (confiant à M. Crozier une mission), puis comme initiateur de Bologne, conseillé par Jacques Attali qui construit dans son rapport l'architecture de l'harmonisation européenne. Marqué par le modèle du Massachusetts Institute of Technology (MIT) pour lequel il a exprimé à plusieurs reprises son admiration (il y a d'ailleurs passé une année)¹⁰, il s'était, au moment même où travaillait la commission Attali, expliqué sur son projet de favoriser la création d'entreprises par les universitaires et de lancer la France dans la compétition pour ce qu'il considérait comme le grand marché du XXI^e siècle (la vente du savoir à l'étranger) (1998).

Définir les universitaires comme des profanes et les experts comme des professionnels

Ainsi, le problème de « l'échec à l'Université » est construit comme étant exclusivement celui de l'incompétence pédagogique des universitaires, à un moment où l'Université est confrontée à une crise du recrutement et du financement.

Deux autres rapports, sollicités par le HCEE et Claude Thélot en 2002 et 2003, vont établir cette incompétence à partir d'une commande politique portant l'une sur la mise en œuvre par les universitaires de l'arrêté Bayrou sur l'évaluation des enseignements (K), l'autre s'intéressant aux modalités d'évaluation des étudiants utilisées par les universitaires (L). Ce dernier point tend à devenir un enjeu puisque les politiques européennes fixent des objectifs quantitatifs à

atteindre pour la réalisation des résolutions de Lisbonne. Il révèle l'assimilation du monde universitaire à celui de l'économie.

On assiste à une inversion des rôles entre politiques et experts. Alors que jusque-là les experts étaient mandatés pour formuler une politique, ces deux évaluations montrent que le travail de l'expert ne consiste pas à apporter des réponses « techniques » à des problèmes posés par le politique, mais à offrir à ce dernier un appui dans leur construction même et à écarter certains faits qui pourraient être considérés comme problèmes. Contrairement aux expertises précédentes, elles n'émanent pas d'un groupe de travail, mais sont basées sur une enquête conduite auprès des universités, l'une par un consultant en qualité (Jacques Dejean), l'autre par un professeur belge de sciences de l'éducation (Marc Romainville).

Leurs deux rapports constituent un travail de disqualification de la compétence professionnelle des universitaires sur tous les aspects de leur métier (Garcia 2007), à l'exception de la recherche qui n'est abordée que comme frein à un investissement pédagogique plus grand dans un des rapports, tandis qu'elle n'est pas abordée dans l'autre. Le premier rapport (K) s'adosse sur une enquête auprès des partisans de l'évaluation au sein des universités et d'acteurs politiques impliqués dans la mise en place de cette dernière. Les premiers, comme on l'a vu, en font un enjeu central dans la lutte pour la minoration des critères scientifiques dans les promotions professionnelles des universitaires, et les seconds ont à charge d'impulser l'évaluation de la qualité universitaire. Le rapport s'abrite derrière les propos des partisans de l'évaluation pour dresser un état des lieux des pratiques d'évaluation des enseignants, qui sont elles-mêmes prises comme indicateur de l'engagement pédagogique. L'auteur se fait donc le porte-parole des intérêts professionnels de ces promoteurs de l'évaluation. Assimilant l'intérêt pour la pédagogie et l'intérêt pour l'évaluation d'une part et, de l'autre, l'échec des étudiants au manque d'investissement pédagogique des universitaires (attesté par leur faible intérêt pour l'évaluation des enseignements), il peut « démontrer » la responsabilité des universitaires dans l'échec que le rapport Fauroux esquissait. Il recommande une réforme du statut des enseignants-chercheurs pour leur imposer l'évaluation des enseignements (et la formation continue pour remédier aux lacunes identifiées). L'assurance qualité est plébiscitée, ainsi que l'introduction de l'estimation de la qualité des modes d'évaluation des étudiants (et du point de vue des étudiants sur cette qualité). L'instauration de contrôles externes des connaissances des étudiants aux examens pratiqués par les universitaires est proposée pour s'assurer de la qualité de leurs acquis, ainsi que des dispositifs de formation permettant aux enseignants de se « professionnaliser » en matière d'évaluation des acquis.

Dans le second rapport (L), la place accordée à l'investigation empirique est très mince et sans relation avec le constat global selon lequel les universitaires auraient de grandes difficultés à évaluer les acquis des étudiants. L'auteur s'appuie sur une littérature anglo-saxonne de nature prescriptive pour étayer sa

démonstration, qui consiste à mesurer les écarts entre ces prescriptions et les pratiques ou à utiliser les « attentes » des usagers (les étudiants, les employeurs) pour montrer que les universitaires s'en écartent. Par exemple, l'attachement des universitaires aux examens de type « restitutif » et le fait qu'ils soient responsables de l'évaluation empêcherait une « bonne » appréciation des étudiants :

« [...] comme l'ensemble du processus évaluatif est aux mains des enseignants (de la définition des objectifs du cours jusqu'à la détermination des critères), les pratiques actuelles ne semblent pas en mesure de faire acquérir aux étudiants certaines compétences qui sont pourtant au cœur même de l'activité universitaire, comme l'autonomie, l'esprit d'initiative, la responsabilité et l'esprit critique » (K: 34).

Ces difficultés viendraient du fait que les enseignants-chercheurs travaillent « en l'absence de repères explicites et officiels sur le produit attendu » ce qui leur pose « des difficultés pour déterminer leur niveau d'exigences » (*ibid.* : 40).

Ces deux expertises analysent les caractéristiques professionnelles des enseignants-chercheurs comme des problèmes cruciaux appelant une rationalisation externe de l'activité et négligent des faits comme la dégradation des conditions de travail universitaire. Celle-ci n'entraîne aucune recommandation particulière alors même que ses effets négatifs sur la qualité de l'évaluation sont constatés dans le rapport Romainville (K).

La production de ces experts constitue un « discours sur le faire des autres », pour reprendre une expression qu'utilise Liane Mozère dans un article qu'elle consacre aux dispositifs d'éducation à la parentalité dans les quartiers difficiles (2000). Constatant que ces dispositifs, montés à partir de l'expérience initiée par Françoise Dolto avec la Maison verte, produisent le plus souvent de l'invalidation des pratiques parentales, elle se demande s'ils ne pourraient pas être utilisés pour, au contraire, augmenter la capacité d'action des parents. Notre hypothèse est que « l'invalidation » est un passage obligé pour l'expert qui doit à la fois justifier son mandat et placer une offre de service d'expertise institutionnelle future. Pour se définir comme un expert, au sens où l'entend Catherine Paradeise, « figure qui réunit tous les traits accomplis de la professionnalité » (1985), le spécialiste doit démontrer le caractère nécessaire de son intervention par rapport à un manque de professionnalité des acteurs « établis » suffisamment criant et durable pour exiger un encadrement institutionnel. On retrouve en effet les mêmes caractéristiques dans des situations d'expertise a priori très différentes, mais qui ont en commun d'avoir un service d'expertise à placer¹¹. Ce dernier enjeu implique que le diagnostic établisse une incompétence générique ne pouvant être traitée que par un encadrement des pratiques, qui doit aussi se justifier dans la durée.

Ce sont, dans le cas présent, les termes techniques (comme « l'évaluation restitutive », les évaluations « formatives », etc.) qui tiennent lieu de rhétorique professionnelle et construisent l'écart entre l'expert et le profane. Pour les experts,

une des manières de créer le besoin de leur offre est d'amplifier, de déformer, de dramatiser les manques qu'ils constatent et d'insister sur les remèdes qu'ils proposent, ici la formation à l'évaluation qui leur confère un rôle central. Ces intérêts spécifiques d'experts se traduisent par un double discours, consistant d'une part à dénoncer le «manque» (les acteurs font subir à autrui un préjudice) et, d'autre part, à l'excuser (les acteurs ne savent pas parce qu'ils n'ont pas de formation). En découlent de nombreuses contradictions, comme affirmer que l'enseignement est une coconstruction tout en faisant de l'enseignant le seul responsable, ou encore postuler qu'un absentéisme très fort des étudiants, parfois dès le premier cours, révélerait l'inadéquation entre la formation et leurs attentes. Enfin, on constate que les experts se font les porte-parole de gens silencieux, ici les étudiants (avec F. Dolto, ce sont les enfants). L'enjeu est de placer de l'expertise et non de «conseiller le politique» pour améliorer la lutte contre l'échec scolaire¹². Or, ici, cette offre d'expertise correspond à une demande grâce au développement des Sup, sur le modèle de ce que préconisait M. Gomel dans son colloque. Encouragés par le ministère, ils prennent justement en charge la formation continue des enseignants-chercheurs et l'évaluation des enseignements, ainsi que la promotion des Technologies de l'information et de la communication (TICE).

La trajectoire professionnelle et la manière dont s'est effectué le «mandatement» de J. Dejean et de M. Romainville révèlent que la demande politique apparaît comme une forme de consécration pour eux. Le premier, issu de la formation professionnelle pour adulte, a exercé par ailleurs une activité d'enseignant à mi-temps dans une école privée d'ingénieur (ESIEE), tout en menant en parallèle une activité de consultant dans l'évaluation de la qualité des institutions d'enseignement supérieur. Membre d'une association qui milite pour l'évaluation de la pédagogie dans le supérieur, il fait en 2000 une intervention à Nanterre¹³ qu'il envoie, au moment de la création du HCEE, à C. Thélot rencontré auparavant :

«Il [Claude Thélot] m'appelle et me demande: est-ce que vous seriez d'accord pour faire un rapport sur l'évaluation de l'enseignement dans les universités... Mais, je lui ai dit... moi, j'étais très étonné quand même qu'il me prenne, parce que moi je suis pas du monde universitaire, j'étais à mi-temps dans une école d'ingénieur, j'étais un peu extérieur, moi... On me propose... Un vrai marginal... Ils prenaient un expert, moi ça me faisait rigoler en moi-même d'être désigné comme un expert, je travaillais sur la question de l'évaluation, c'est vrai, ils demandaient un rapport et à partir du rapport, ils discutaient entre eux et ils donnaient un avis et la première année ils avaient pris quatre thèmes pour le public et le secondaire, ils voulaient prendre un thème dans l'enseignement supérieur et c'était ça. Donc il me propose ça et moi je lui dis: écoutez je suis tout à fait partant. Je l'étais d'autant plus que j'avais envie d'écrire sur ce thème de l'évaluation de l'enseignement et qu'en France, il n'y avait rien!»

(Entretien avec J. Dejean, avril 2006).

M. Romainville est mandaté dans des circonstances semblables. Il n'est pas extérieur au monde universitaire, mais il a joué un rôle «d'importateur» de normes

qu'il avait contribué à impulser dans son pays (la Belgique), «étant fort influencé, avec quelques collègues, par ce qui se passait dans les pays scandinaves»¹⁴.

« Je pense qu'en France c'est assez difficile, parce qu'il faut passer par des commissions de spécialistes, etc. Je pense que c'est une des raisons pour lesquelles on a été légèrement en avance par rapport à certaines universités françaises et puis à partir de là... J'ai fait quelques bouquins... et à cette époque-là, Thélot, qui dirigeait à l'époque le Haut Conseil de l'évaluation de l'école...

— Vous le connaissiez ?

— On l'avait invité plusieurs fois à Louvain et il souhaitait mener un dossier sur l'enseignement supérieur et il ne trouvait personne, ce n'est pas de la modestie de le dire, mais c'est vraiment parce qu'il trouvait personne... En définitive il s'est tourné vers la Suisse ou la Belgique... Alors il y avait un peu de sociologues... il y avait Bernard Lahire, qui avait travaillé un peu sur des pratiques étudiantes (...) Il y avait eu à l'époque Bourdieu et Passeron, mais bon, ça date un peu quand même... Et en sciences de l'Éducation les gens évitaient, hein ! Ceci dit les choses évoluent, maintenant on a à Lyon I un centre de... un service de pédagogie universitaire avec assez de moyens, c'est prévu dans le plan quadriennal, donc il y a une série de moyens qui ont été dégagés, il y en a à Brest, à Toulouse, donc je crois...

— Donc Claude Thélot, vous l'avez fait venir ?

— Oui, parce qu'il a beaucoup travaillé sur l'école obligatoire, et là, il a fait un travail considérable en France, sur l'évaluation du système éducatif... Il a défini toute une série d'indicateurs, toute une série d'épreuves. Et il trouvait que sur le supérieur on était quand même dans une situation assez catastrophique... Il n'y avait pas grand-chose... À l'époque, j'étais très flatté quand il m'a demandé (...). Donc j'ai été me plonger dans deux départements d'histoire et de sociologie pour voir comment les pratiques d'évaluation étaient faites... »

(Entretien avec Marc Romainville, avril 2006).

Ce passage éclaire comment se nouent les relations entre les différents acteurs impliqués : président du HCEE, haute instance d'expertise officielle, président d'université et expert mandaté, mais aussi les liens entre expertise savante, expertise politique et expertise technique. C. Thélot n'est pas seulement le président du HCEE, il est aussi un producteur d'expertise savante sur l'école et dans ce contexte il a contribué, comme nous l'avions montré (Garcia et Poupeau 2003), à imposer une définition quantitative de la démocratisation. Il y a donc une sorte de division du travail entre les experts proches du ministère qui produisent dans l'univers savant des définitions de la démocratisation, et des experts plus techniques, comme M. Romainville qui occupe, dans sa propre université, la responsabilité du service de pédagogie universitaire qu'il décrit lui-même comme une compétence technique.

On note donc une évolution importante dans les « figures » de l'expertise mobilisées depuis 1981 (caractéristiques professionnelles, légitimité attachée ou non à l'expertise...). L. Schwartz, qu'on pourrait qualifier d'expert intellectuel, constitue en quelque sorte la figure antithétique de l'expert technique dont les

intérêts et la production sont parfaitement ajustés à la demande politique. Par de nombreux aspects, son expertise manifeste une grande indépendance, sans doute liée à sa position particulière vis-à-vis des forces politiques, qu'elles soient syndicales ou gouvernementales. Ainsi, il ne transige pas, même après le mouvement étudiant de 1986 contre la sélection, sur le fait qu'il n'est pas pertinent d'assigner aux universités des objectifs d'excellence dans les conditions qui leur sont données et sur le fait que les exigences pédagogiques et le travail des étudiants contribuent aussi à leur réussite : « cependant la sélection n'explique pas tout. Il y a aussi et peut-être d'abord, le travail des élèves. Il n'est pas possible de ne pas travailler en classe préparatoire » (Schwartz 1983 : 56). Son indépendance se manifeste aussi par la liberté qu'il s'octroie de critiquer le pouvoir politique qui l'a mandaté, notamment dans une lettre adressée à Alain Savary et publiée dans *Le Matin* (1983). Ce faisant, il se positionne comme un intellectuel au sens donné par Christophe Charle (1990), du représentant d'un pouvoir spirituel (« la vérité ») capable de se situer au-dessus des institutions qui détiennent le pouvoir temporel :

« Il fut une époque (celle de la guerre d'Algérie) où une partie d'entre nous, alors minoritaire, a souffert de voir la France s'enfoncer de plus en plus profondément dans une politique suicidaire : après chaque espoir, chaque tentative, de nouveaux tabous et les anciens interdits revenaient. Vous étiez de cette minorité, comme vous avez été dans la Résistance et vous avez, depuis, par votre honnêteté et votre courage, gardé l'estime universelle. Aujourd'hui, dans un tout autre domaine, évidemment moins grave, c'est la majorité du pays qui voit l'Université s'enfoncer de plus en plus bas » (*Le Matin* 1983 : 120).

Le fait qu'il ne soit ensuite qu'un simple membre de la commission Crozier, alors même que le CNE dispose à ce moment-là d'une expérience de l'évaluation des universités et qu'il en a été le premier président, révèle qu'il n'est pas ajusté aux nouveaux enjeux économiques qui se dessinent. En revanche, M. Crozier, sociologue des organisations, trouve à l'occasion de cette demande d'expertise l'opportunité de peser en faveur d'une société – et d'une Université – libérées de la tutelle de l'État dans le prolongement de ses analyses contre la bureaucratie. Sans que l'expertise ne joue de rôle décisif dans sa carrière, elle lui permet d'exercer une action politique conforme à ses valeurs.

La construction d'une légitimité scientifique : l'évaluation de la qualité

Le rapprochement entre expertise et demande politique se produit aussi à l'intérieur du CNE. En effet, alors qu'on trouve dans les rapports antérieurs à 1998 des analyses très précises et très détaillées offrant des outils permettant de déconstruire le discours officiel sur les taux d'échec à l'Université ou sur la mise en cause de celle-ci dans le chômage des jeunes, dans les rapports postérieurs à 1998, l'adhésion aux enjeux de construction d'un marché de la formation supérieure l'emporte. Elle se concrétise dans la production d'un livre des références de la qualité alors que, dans le même temps, le CNE s'investissait pour rédiger, avec

l'ESIB et l'AEU, la ligne directrice du management de la qualité dans l'enseignement supérieur à l'échelle de Bologne. Ce *Livre des références* (M), publié en 2003, consacre l'activité des Sup en inscrivant leur existence dans les critères de qualité universitaire (M: 10), ainsi que la valorisation de «l'engagement pédagogique des enseignants chercheurs» (et donc son inscription dans des formes «visibles»). Il intègre aussi dans les critères de qualité des éléments d'évaluation des filières tels que les taux d'insertion professionnelle ou les taux de réussite des étudiants.

La composition de la prestigieuse institution et les caractéristiques professionnelles de ses membres universitaires expliquent peut-être une telle évolution. On s'est éloigné de l'intellectuel expert que représentait L. Schwartz. Statutairement, le CNE est en effet composé de membres de la noblesse d'État, des membres de la CPU et des universitaires. Située à l'interface entre l'État qui joue le rôle majeur dans la construction du marché et l'Université, cette institution ne pouvait qu'offrir une grande perméabilité aux nouveaux enjeux économiques. Et ce d'autant plus qu'elle a aussi participé dès l'origine au programme sur l'enseignement supérieur de l'OCDE, prescripteur de normes gestionnaires particulièrement influent dans cet espace.

Outre ces relations étroites entre prescripteurs de normes économiques, gestionnaires d'établissement et membres du CNE, les trajectoires des universitaires qui succèdent au premier président ont probablement facilité les déplacements successifs vers une définition de la qualité universitaire s'opposant à la conception de L. Schwartz. Son premier successeur, François Luchaire, remplit deux mandats et sa trajectoire rappelle ce que P. Bourdieu désignait comme «un universitaire temporel»: il occupe à la fois des positions au sein de l'appareil d'État (membre du Conseil constitutionnel, puis du Conseil économique et social) et à l'Université (cofondateur et ancien président de l'université Paris-Sorbonne, il a aussi été vice-président des recteurs européens). L'évolution ultérieure du CNE tend à valoriser ce type de trajectoire, qui cumule position académique et positions temporelles au sein des universités ou/et de l'appareil d'État. Le secrétaire général, qui a secondé L. Schwartz au moment où se mettait en place le CNE, a d'ailleurs pâti de ce manque de légitimité. N'ayant pas de thèse, on lui a préféré un universitaire, Jean-Loup Jolivet, qui a été nommé délégué général en 1998. Ce dernier commence sa carrière comme assistant à l'université de Caen, avant de devenir maître-assistant et professeur en 1981 à l'université du Mans (il est titulaire d'une thèse d'État ès sciences). Il est doyen de la faculté des sciences de 1983 à 1987, président de son université jusqu'en 1992, et de 1984 à 1987, secrétaire national de la Conférence des doyens de facultés de sciences. Membre de la société mathématique de France, il est également nommé au Conseil supérieur de l'éducation où il siège de 1988 à 1992, puis devient conseiller d'établissement au ministère depuis 1992.

S'inspirant de «ce qui se faisait ailleurs» en matière d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur et du guide de la qualité élaborée pour le système

hospitalier, J.-L. Jolivet estime que le *Livre des références* ne constitue pas un ensemble de normes, mais qu'il sert « simplement à donner des indications à l'établissement pour qu'il puisse répondre et démontrer que lui-même est bien responsable de sa propre qualité, qu'il fait bien ce qu'il faut pour l'améliorer et qu'il réalise bien ses objectifs, comme une entreprise qui prend en charge sa propre démarche qualité »¹⁵.

Ces agences doivent être indépendantes des pouvoirs politiques locaux, pour que les évaluations ne soient pas réalisées par les gestionnaires d'établissement eux-mêmes ou des représentants de l'État ainsi que l'explique J.-L. Jolivet :

« L'idée qui est maintenant bien assise en Europe, c'est que l'évaluation doit être indépendante à la fois des établissements des enseignements supérieurs et bien des autorités de tutelle... Si on veut que tout le monde puisse avoir confiance dans un jugement, il ne faut pas que les gens qui l'émettent soient partie prenante... Imaginez que cela soit la Direction de l'enseignement supérieur qui fasse les évaluations ? Les gens diraient oui, mais évidemment, ils évaluent, mais évidemment, le chapitre sur l'évaluation du budget, tout ce chapitre, le budget en crédit de fonctionnement n'a pas bougé, donc ils ne reconnaissent pas nos efforts... Ou inversement, si c'était une émanation de la CPU, l'évaluation, on imagine bien ce que pourraient dire à juste titre, les personnes de la DES... Donc je crois vraiment qu'il faut que cela soit déconnecté... C'est ça qui avait fondé l'idée d'une autorité indépendante depuis la loi Jospin de 1989... Et je crois qu'on peut difficilement aller contre ça (...) »

(Entretien avec Jean-Loup Jolivet, mai 2005).

La légitimité de cette démarche repose sur la construction de la neutralité scientifique de l'évaluation, ainsi que sur l'autonomie des experts par rapport au pouvoir politique, selon les principes en vigueur pour la plupart des agences de ce type qui « clarifient les responsabilités et permettent d'adosser les décisions politiques à des procédures scientifiques » (Benamouzig et Besançon 2005 : 308). Cette absence de pouvoir décisionnel des évaluateurs renforce leur légitimité politique car l'évaluation n'est pas suspecte d'être orientée par une demande des pouvoirs publics, ni par les conséquences qu'elle risque d'entraîner pour les établissements « mal » évalués. Toutefois la proximité de l'agence d'évaluation vis-à-vis du pouvoir politique ne se manifeste pas tant à travers les accointances directes avec le ministère ou les présidents d'Université qu'à travers le partage de la même vision gestionnaire et économique de la qualité qu'impose l'évaluation. Cette dernière sert aussi les intérêts des acteurs qui pèsent sur l'activité des universitaires et sont associés dans la cogestion du « management de la qualité » dans l'enseignement supérieur. Les présidents d'Université qui, entre 2000 et 2004, produisent des expertises pour le ministère revendiquant la gestion des ressources humaines (N et O), les syndicats étudiants qui, depuis le début du processus de Bologne, s'instituent comme les porte-parole d'une expertise étudiante sur la pédagogie (et réclament que leur évaluation puisse avoir des effets sur la formation des enseignants chercheurs)¹⁶, et les spécialistes institutionnels de la

qualité, c'est-à-dire à la fois les experts qui pratiquent l'évaluation externe dans le cadre de l'AERES et les experts internes qui, au sein des services de pédagogie universitaire, y gagnent une autorité nouvelle.

Les lignes directrices ratifiées en 2005 dans le cadre du processus de Bologne affirment d'emblée les relations qu'il entretient avec les objectifs de Lisbonne (D: 9). Il impose une vision de la réussite pédagogique à travers des normes qui ne se comprennent qu'à la lumière de la configuration globale que nous avons décrite. Par exemple, la prise en compte des taux de réussite dans les critères des lignes directrices et du public étudiant pourrait, a priori, aller aussi bien dans le sens d'une relativisation des objectifs de performance assignés aux différentes institutions que dans le sens d'une relativisation des exigences académiques des publics concernés. Mais l'existence, au niveau européen, de prescriptions en termes de «taux» de diplômés, la prévalence de la notion «d'obligation de résultat», ajoutés à la nécessité pour les établissements confrontés à une crise du recrutement étudiant de garder leurs rares étudiants, déterminent le sens de cette norme¹⁷.

Il en est de même pour des prescriptions telles que «l'évaluation des étudiants doit être menée par des gens qui comprennent le rôle de l'évaluation dans la progression des étudiants vers l'acquisition de connaissances et des aptitudes relatives aux qualifications qu'ils visent» et évoquent «l'adéquation entre l'évaluation et les objectifs de formation visés» (D: 17). Ces prescriptions, qui peuvent apparaître comme redondantes, permettent d'introduire du jeu dans les exigences académiques pour aller, selon la position des établissements, du côté de l'excellence ou de celui de la minoration des exigences académiques. Mais elles affirment aussi que tous les universitaires ne sont pas par définition des professionnels de l'évaluation et que leur compétence disciplinaire ne suffit pas (ce qui légitime aussi l'intervention d'experts pour les aider). Les lignes directrices affirment: «la priorité donnée aux intérêts des étudiants et des autres parties prenantes comme les représentants du marché du travail» (D: 15), reconnaissant ainsi le pouvoir des acteurs que le rapport Crozier invitait à exercer une pression externe pour améliorer les performances pédagogiques. Il édicte la nécessité de mettre en place des procédures de contrôle institutionnel des modes d'évaluation, la construction d'indicateurs de performance, un contrôle de la qualité des enseignants et des programmes mis en œuvre par ceux-ci. Les universitaires ne sont d'ailleurs pas reconnus comme des enseignants-chercheurs, mais désignés en tant «qu'enseignants». Mais il est vraisemblable que selon le contexte local, l'activité de recherche puisse être (ou ne pas être) intégrée dans la définition de la qualité des universitaires.

Au terme de ce travail, on peut dire que Bologne a représenté une innovation permettant, d'une part, d'unifier les systèmes d'enseignement supérieur (LMD, crédits ECTS) et, de l'autre, d'institutionnaliser une définition de la qualité universitaire nécessaire à l'inscription de l'enseignement supérieur dans une poli-

tique économique européenne. Il a permis aussi de circonscrire le débat sur l'Université et sur la qualité universitaire aux acteurs ayant des intérêts gestionnaires, ce qui au final influe sur une définition de la qualité fondée sur une négation de la spécificité de l'enseignement en tant que coproduction et des facteurs réunis dans les institutions dont la qualité est déjà reconnue (les institutions sélectives, bien encadrées, fortement régulées pédagogiquement).

L'État a été l'acteur central pour promouvoir cette définition, mais il a pu s'appuyer sur des experts qui, à chaque fois, ont déplacé dans une seule direction les problèmes « d'échec » de l'Université : les performances pédagogiques. Cette expertise instituante n'a pas rencontré dans le champ scientifique de contre-expertise qui aurait pu relativiser, par exemple, le sens d'une « obligation de résultat » assignée aux universités et qui aboutit à indexer, comme l'envisageait le rapport Crozier, l'allocation des moyens aux résultats obtenus. Notre analyse met l'accent sur les spécificités nationales de ce processus ainsi que sur ses interférences avec les directives européennes, le jeu entre les deux échelles étant subtil et porté par des acteurs qui interviennent à la fois à Bruxelles et à Paris. Du même coup, il est trop simple de prétendre que le processus qui vient de s'achever soit une application « stricte » du modèle anglo-saxon, car les spécificités du système de l'enseignement supérieur français sont, à peu de choses près, maintenues¹⁸. Les classes préparatoires aux grandes écoles, les grandes écoles et les institutions sélectives gardent leurs positions et leurs privilèges, tandis que les universités devront prouver leur qualité et attester de leur réussite dans des conditions très inégalitaires les unes par rapport aux autres (mais aussi par rapport aux institutions sélectives étrangères).

Sigles et acronymes

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

AEU : Association européenne des universités.

Amue : Agence de mutualisation des universités et établissements.

ARESER : Association de réflexion sur l'enseignement supérieur.

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

CNRS : Centre national de la recherche scientifique.

CPU : Conférence des présidents d'Université.

DES : Direction de l'enseignement supérieur

Deug : Diplôme d'études universitaires générales.

ECTS : European Credits Transfer System.

EEES : Espace européen de l'enseignement supérieur.

ENA : École nationale d'administration

ENQA : European Association for Quality in Higher Education.

ESIB : National Unions of Students in Europe.

ESIEE: École supérieure d'ingénieurs en électronique et électrotechnique.

EURASHE: European Association of Institutions of Higher Education.

HCEE: Haut Conseil de l'évaluation de l'École

HCEEE: Haut Comité éducation-économie-emploi.

HEC: École des hautes études commerciales.

IEP: Institut d'études politiques.

IGAENR: Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche.

IMHE: Institutional Management in Higher Education.

IUFM: Institut universitaire de formation des maîtres.

IUT: Institut universitaire de technologie.

LMD: Licence Master Doctorat.

MIT: Massachusetts Institute of Technology.

OCDE: Organisation de coopération et de développement économiques.

Sup: Service universitaire de pédagogie.

TICE: Technologies de l'information et de la communication.

Unef: Union nationale des étudiants de France.

Sources

Rapports d'expertise et textes officiels consultés et cités.

A – *Harmoniser l'architecture du système d'enseignement supérieur*. 1998. Paris, Sorbonne, 25 mai.

<http://www.sup.adc.education.fr/lmd/txt/e3s-98sorbonne.htm>

B – *Déclaration commune des ministres européens de l'éducation*. 1999. Bologne, 19 juin.

<http://www.education.gouv.fr/realisations/education/superieur/bologne.htm>

C – *Éducation et croissance* (rapport pour le Conseil d'analyse économique), Philippe Aghion et Elie Cohen, Paris, La Documentation française, 2004.

D – « Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur » (traduction par le CNE du référentiel ENQA signé par la France en mai 2005), janvier 2006.
<http://www.utc.fr/qualite-recherche/referentiels/referentiels.htm>

E – *La France en mai 1981 : l'enseignement et le développement scientifique – Commission du bilan*, Laurent Schwartz, Paris, La Documentation française, 1981.

F – *L'évaluation des performances pédagogiques des établissements universitaires* (rapport pour le ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports), Michel Crozier, Paris, La Documentation française, 1990.

G – *L'évaluation de la qualité d'un enseignement supérieur – Évaluer quoi ou quoi, et comment ? – Critères d'évaluation, procédures suggérées* (rapport pour le chef de la Mission scientifique et technique, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche), Maurice Gomel, février 1995.

H – *L'évaluation pédagogique des universitaires*, Alain Lancelot, Paris, La Documentation française, avril 1995.

I – *Pour l'école* (rapport pour le Premier ministre et le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche), Roger Fauroux, juin 1996.

J – *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur* (rapport pour le ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie), Jacques Attali, mai 1998.
<http://guilde.jeunes-chercheurs.org/Reflexions/Documents/1998-attali.html>

K – *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire* (rapport pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école), Marc Romainville, Paris, 2002.

L – *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises* (rapport pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école), Jacques Dejean, Paris, 2002.

M – *Livre des références*, Comité national d'évaluation-Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, novembre 2003.
<http://www.cne-evaluation.fr/fr/progra/guides.htm>

N – *Nouvelle définition des tâches des enseignants et des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur français* (rapport pour le ministre de l'Éducation nationale, Jack Lang), Éric Espéret, président de l'université de Poitiers, 2001.

O – *Propositions pour une modification du décret 84-431 portant sur le statut des*

enseignants-chercheurs (rapport pour le ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, Luc Ferry), Bernard Belloc, président de l'université de Toulouse I, 2003.

P – *Améliorations pédagogiques à l'Université* (rapport de la Commission nationale), François Petit, président de Grenoble 2, Paris, ministère de l'Éducation nationale, 2002.

Q – *Évaluation des enseignements* (compte rendu du séminaire du 21 juin 2002), Amue, Paris, 2002.

R – *Autoévaluation et autonomie des établissements d'enseignement supérieur* (compte rendu du séminaire du 3 décembre 2004), Amue, Paris, 2004.

S – *Objectif 50 % d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur*, Haut Comité éducation-économie-emploi (HCEEE), Paris, La Documentation française, 2006.

Ouvrages cités

ALLÈGRE, Claude. 1998. « Je veux instiller l'esprit d'entreprise dans le système éducatif », *Les Échos*, mardi 3 février.

BAUTIER, Élisabeth (éd.). 2007. *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon, Chronique sociale (Pédagogie formation).

BENAMOUZIG, Daniel et Julien BESANÇON. 2005. « Administrer un monde incertain : les nouvelles bureaucraties techniques. Les cas des agences sanitaires en France », *Sociologie du travail*, n° 47 : 301-322.

BONNÉRY, Stéphane. 2007. *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris, la Dispute (L'Enjeu scolaire).

BOURDIEU, Pierre. 1970. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Minuit (Le sens commun).
 — et Jean-Claude PASSERON. 1964. *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Minuit.

CARPENTIER, Vincent. 2006. « Effort public et financement universitaire du Royaume-Uni, en France et aux États-Unis : 1920-2005 », colloque international, *État et régulation sociale*, 11-13 septembre 2006, INHA, Paris.

CASTEL, Robert. 1991. « Savoirs d'expertise et production de normes », in François Chazel et Jacques Commaille (éd.), *Normes juridiques et régulation sociale*. Paris, LGDJ (Droit et société) : 177-188.

CHARLE, Christophe. 1990. *Naissance des intellectuels, 1880-1900*. Paris, Seuil (Le sens commun).
 — et Charles SOULIÉ (éd.). 2008. *Les Ravages de la modernisation universitaire en Europe*. Paris, Syllepse (La politique au scalpel).

CUSSO, Roser. 2006. « La Commission européenne et l'enseignement supérieur : une réforme au-delà de Bologne », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 5 : 193-214.

- DAGNAUD, Monique et Dominique MEHL. 1982. *L'Élite rose*. Paris, Ramsay (L'épreuve des faits).
- GADREY, Jean. 1996. *Services: la productivité en question*. Paris, Desclée de Brouwer (Sociologie économique).
- GARCIA, Sandrine. 2004. « Croyance pédagogique et innovation technologique. Le marché de la formation à distance au service de la démocratisation de l'enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149: 42-60.
- 2006. « L'assurance-qualité: un outil de régulation du marché de la formation supérieure et de gestion des universitaires », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 5: 69-93.
- 2007. « L'Europe du savoir contre l'Europe des banques? La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 166-167: 2-15.
- et Franck POUPEAU. 2003. « La mesure de la "démocratisation" scolaire. Notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149: 74-87.
- KOEBEL, Michel. 2002. « La formation à l'enseignement des enseignants-chercheurs dans le contexte de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur », in *Actes du 2^e colloque inter-universitaire*, « Former des enseignants et des formateurs par l'enseignement supérieur, l'innovation dans les dispositifs, les modalités et les pratiques », IUFM de Reims, 19-20 septembre. <http://pagesperso-orange.fr/kobel/ListePubli.htm#N7>
- Le Matin*. 1983, « Rapport sur l'Université », 24 mai.
- MISPELBLOM, Frédéric. 1995. *Au-delà de la qualité. Démarches qualité, conditions de travail et politiques du bonheur*. Paris, Syros (Alternatives sociologiques).
- MOZÈRE, Kiane. 2000. « Quelques interrogations à propos de l'éducation parentale. Ou peut-on échapper à l'assentiment passif des parents? », *Revue française de pédagogie*, n° 133: 49-62.
- MUNOZ, Marie-Claude. 2004-2005. « De la coopération Nord-Sud à la logique de marché: les politiques française d'accueil des étudiants étrangers », *Cahiers du Brésil contemporain* n° 57/58-59/60: 49-74.
- PARADEISE, Catherine. 1985. « Rhétorique professionnelle et expertise », *Sociologie du travail*, n° 1: 17-31.
- SCHWARTZ, Laurent. 1983. *Pour sauver l'université*. Paris, Seuil.
- 1991. « L'enseignement malade de l'égalitarisme », *Esprit*, mai, « Nouvelles responsabilités »: 104-125.
- et Pierre MERLIN. 1994. *Pour la qualité de l'Université française*. Paris, Puf (Politique d'aujourd'hui).

Notes

1. Ce travail repose sur une enquête portant sur l'expertise, européenne et nationale, produite en matière d'enseignement supérieur et sur les acteurs impliqués dans le processus de Bologne et spécialistes de la qualité. Une vingtaine d'entretiens ont été réalisés en 2005-2007. La plupart des rapports cités sont disponibles sur internet. Les références des rapports d'expertise et textes officiels consultés et cités figurent en tableau « Sources » en fin d'article, ainsi qu'une liste des sigles et acronymes.
2. Ce bureau chapeaute la réalisation des réformes destinées à unifier l'enseignement supérieur européen.
3. Se concluant par une recommandation de la Commission européenne en 1998.
4. « Cela n'empêche pas l'Université américaine d'être, et de beaucoup, la meilleure du monde et d'occuper le premier rang en matière de recherche et de technologie. Cette Université a su prendre tous les tournants du développement scientifique avec une célérité impressionnante. En outre, alors qu'en France l'enseignement supérieur est partagé entre les universités et les grandes écoles, l'Université et le CNRS, l'Université remplit à elle seule toutes ces fonctions » (Schwartz 1983 : 37).
5. « [...] le niveau de l'enseignement peut laisser à désirer, celui de la recherche encore plus, mais la bonne volonté existe partout, et les universités ne méritent absolument pas la critique dont elles sont

l'objet. Et, là où elles méritent des critiques, elles sont loin d'être les seules responsables: les moyens qui leur sont donnés sont presque partout très insuffisants (en personnels, en crédits, en matériel), et que la société toute entière, si elle critique l'Université, doit d'abord se rappeler qu'elle a forcé l'Université dans les années 1968 à absorber un surplus d'étudiants sans lui en donner les moyens » (F: 79). Laurent Schwartz réaffirme cette vision différente de la qualité dans ses publications ultérieures (Schwartz 1991; Schwartz et Merlin 1994), en nuanciant son admiration pour les États-Unis.

6. Maurice Gomel est idéal typique de ces universitaires, puisque les seules (rares) publications qui sont les siennes concernent uniquement l'enseignement de la chimie et pas la recherche.

7. Comme le travail intellectuel de préparation des cours et l'enseignement en tant qu'action de transmission des savoirs.

8. L'État s'intéresse à l'évaluation de l'enseignement supérieur à partir de 1995 suivant les recommandations de la Commission européenne en faveur de l'assurance qualité.

9. Ancien inspecteur des finances, Roger Fauroux a été directeur du groupe Saint-Gobain avant d'être directeur de l'ENA. En 1988, il devient ministre de l'Industrie dans le gouvernement de Michel Rocard. Maire d'une commune de l'Ariège, il se consacre ensuite à l'administration de sociétés. En tant qu'homme politique, il a œuvré pour le rapprochement entre la fonction publique et l'entreprise.

10. Il commence sa carrière comme assistant à l'université de Paris VII, devient directeur de l'Institut physique du globe, puis titulaire d'une chaire de sciences de la terre, avant de passer un an au MIT et de devenir à son retour professeur à l'Institut universitaire de France et conseiller de Lionel Jospin, puis ministre de l'Éducation nationale.

11. Pour pousser la comparaison avec les dispositifs initiés par Françoise Dolto, celle-ci a construit sa position dans le champ de la psychanalyse de l'enfant à partir d'une construction et d'une universalisation des risques psychologiques qu'en courraient les enfants de parents éduquant spontanément leur enfant (c'est-à-dire sans recours à des éducateurs éclairés par la psychanalyse). On retrouve dans sa production les traits que nous avons décrits ici.

12. Il existe des analyses scientifiques des pratiques pédagogiques qui peuvent conseiller pour améliorer la lutte contre l'échec sans être nécessairement « ajustées » à une demande politique ni produire un discours d'invalidation. On pense aux travaux

récents d'Élisabeth Bautier sur l'école maternelle (2006) ou de Stéphane Bonnery sur l'enseignement secondaire (2007). On pense aussi, évidemment, aux pistes pour une rationalisation de la pédagogie esquissées par Pierre Bourdieu.

13. Intitulée « faudrait-il que l'évaluation des enseignements soit obligatoire pour que les enseignants du public français se préoccupent de pédagogie? »

14. Il organise dans son université (à Namur) un service de pédagogie universitaire dont il est aujourd'hui encore responsable et qui se consacre à l'évaluation des pratiques pédagogiques.

15. Entretien avec Jean-Loup Jolivet, mai 2005.

16. Voir à ce propos le rapport de la Commission nationale (P) et les séminaires de l'Agence de mutualisation des universités et établissements (Amue) qui est un groupement d'intérêt public de services offerts aux universités (séminaires de formation, conseils en gestion informatique et humaine) et au politique (expertise sur l'université) consacrés à l'évaluation des enseignements: séminaire de l'Amue « Évaluation des enseignements » du 21 juin 2002 (Q) et « Autoévaluation et autonomie des établissements d'enseignement supérieur » du vendredi 3 décembre 2004 (R). Les rapports publiés par l'Amue étaient gratuitement disponibles sur le site de l'Amue (www.amue.fr) jusqu'au 15 octobre 2007, moment à partir duquel ils ont cessé d'être en accès libre. Cependant, on peut se les procurer en passant par les universités qui paient une adhésion.

17. L'objectif de 50 % d'une classe d'âge diplômée du supérieur a été affirmé dans la loi d'orientation et de programmation sur l'école du 23 avril 2005. Il est longuement argumenté, par rapport aux objectifs européens et aux théories économiques qui les fondent, dans un rapport du HCEEE de 2006 (S).

18. Cependant, le colloque organisé par l'ARE-SER (Association de réflexion sur l'enseignement supérieur) le 11 février 2006 sur les effets du processus de Bologne dans différents pays d'Europe, et qui a rassemblé des intervenants et des témoignages d'universitaires européens, montre que celui-ci a bien produit des phénomènes comparables dans ces pays, en particulier: dégradation des conditions de travail des universitaires (notamment alourdissement des tâches administratives et pédagogiques), renforcement des pressions en faveur d'objectifs quantitatifs de réussite, marginalisation des filières non professionnalisantes, importation de méthodes managériales, augmentation des droits d'inscription étudiants, etc. Ce colloque a été publié dans Charle et Soulié 2008.