

***Contrôler la qualité dans
l'enseignement supérieur***

COLLECTION « Thélème »

Collection dirigée par Jean-Émile Charlier

La collection *Thélème* accueille des ouvrages qui analysent et démontent les façons contemporaines d'orienter la conduite des hommes et de garantir l'ordre des choses en s'appuyant sur une information précise et vaste des domaines étudiés. Les travaux qu'elle rassemble portent sur l'enseignement, la religion, les politiques publiques et sur les convictions qui portent ceux qui les guident. La collection est également ouverte aux recherches attentives à repérer les transformations de ces convictions et les facteurs qui les affectent.

1. J.É. CHARLIER, S. CROCHÉ & A.K. NDOYE (dir.), *Les universités africaines francophones face au LMD*, 2009.
2. J. RUGENGANDE, *L'enseignement privé au Rwanda*, 2010.
3. S. CROCHÉ, *Le pilotage du processus de Bologne*, 2010.
4. B. GARNIER, *Figures de l'égalité. Deux siècles de rhétoriques politiques en éducation (1750-1950)*, 2010.
5. A. GORGA, *Les jeux de la qualité. Impacts sur les politiques éducatives et la vie académique en Suisse et en Roumanie*, 2011.
6. J.L. SIROUX, *La fabrication des élites. Langage et socialisation scolaire*, 2011.
7. P. DELVENNE, *Science, technologie et innovation sur le chemin de la réflexivité. Enjeux et dynamiques du Technology Assessment parlementaire*, 2011.
8. C. FALLON, *Les acteurs-réseaux redessinent la science. Le régime de politique scientifique révélé par les instruments*, 2011.
9. B. BEYA MALENGU, *L'État-nation à l'épreuve de la mondialisation. Edgar Morin et Jürgen Habermas : deux penseurs de l'option post-nationale*, 2012.
10. J.É. CHARLIER, S. CROCHÉ & B. LECLERCQ (dir.), *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur*, 2012.

Jean-Émile Charlier
Sarah Croché
Bruno Leclercq

***Contrôler la qualité
dans l'enseignement
supérieur***

THÉLÈME • 10



Cet ouvrage est publié avec le soutien financier du PAI (programme Pôles d'Attraction Interuniversitaire - État belge) 6/09 *Higher Education and Research: Organization, Market Interaction and Overall Impact in the KnowledgeBased Era.*

Photo de couverture par Frédéric Moens

D/2012/4910/30

ISBN : 978-2-8061-0067-2

© **Harmattan-Academia s.a.**

Grand'Place, 29

B-1348 LOUVAIN-LA-NEUVE

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par quelque procédé que ce soit, réservés pour tous pays sans l'autorisation de l'éditeur ou de ses ayants droit.

www.editions.academia.be

Les auteurs

LIVIO BELLOÏ (livio.belloi@ulg.ac.be) est chercheur qualifié du Fonds National de la recherche scientifique et maître de conférences à l'Université de Liège. Ses enseignements et ses recherches portent essentiellement sur des questions d'histoire et de théorie du cinéma. Ses derniers ouvrages en date sont *La Mécanique du détail. Approches transversales* (Lyon, ENS Éditions, 2012 - en codirection avec Maud Hagelstein) et *Film ist. La pensée visuelle selon Gustav Deutsch* (Lausanne, Éditions de L'Âge d'homme, 2012).

LAURENCE BOUQUIAUX (laurence.bouquiaux@ulg.ac.be) est mathématicienne et philosophe. Elle enseigne la philosophie des sciences et l'histoire de la philosophie moderne à l'Université de Liège. Ses recherches portent plus particulièrement sur les rapports entre science et philosophie au dix-septième siècle.

JEAN-ÉMILE CHARLIER (jean-emile.charlier@uclouvain.be) est docteur en sociologie, professeur ordinaire, vice-doyen de la faculté des sciences sociales, politiques et économiques de l'Université catholique de Louvain et cotitulaire de la Chaire UNESCO en sciences de l'éducation de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar. Ses recherches récentes portent sur l'effet de l'internationalisation de l'enseignement supérieur sur les systèmes d'enseignement d'Europe et d'Afrique.

SARAH CROCHÉ (sarah.croche@uclouvain-mons.be) est docteure en sciences politiques et sociales et docteur en sciences de l'éducation. Elle est chargée de recherches du F.R.S.-FNRS et chargée de cours invitée à l'Université catholique de Louvain. Après avoir étudié le rôle de la Commission européenne dans le processus de Bologne, elle développe

des recherches sur la concurrence des discours de vérité dans l'enseignement en Europe et en Afrique. Elle est l'auteure de *Le pilotage du processus de Bologne* (Louvain-la-Neuve, Académia, 2010).

CLAIRE DE BURBURE (claire.deurbure@uclouvain.be) obtained her medical degrees from both Namur & Cambridge, where she lived until 1992. Following a PhD in Toxicology and Clinical Research at UCL (Université catholique de Louvain) and a Postdoctorate with the RIVM (National Institute of Public Health and the Environment) in Utrecht, she is currently enjoying teaching Histology, Pathology & Scientific Writing and developing International Relations for UCL Health Sciences.

JEAN-LOUIS DEROUET (jeanlouis.derouet@ens-lyon.fr) est sociologue, professeur des Universités à l'École Normale Supérieure de Lyon. Il travaille au sein de l'équipe Triangle (UMR 5206) sur les politiques d'éducation et de formation en Europe. Il est également président du comité « Éducation, Formation, Socialisation » de l'Association internationale des Sociologues de langue française et est rédacteur en chef d'*Éducation et Sociétés, revue internationale de sociologie de l'éducation*. Principaux ouvrages : *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* (Paris, Métailié, 1992) ; *L'école dans plusieurs mondes* (éd.), (Bruxelles, De Boeck, 1999) ; avec Romuald Normand (éds), *L'Europe de l'éducation : entre management et politique* (Poitiers-Lyon, ESEN-INRP, 2007) ; avec Marie-Claude Derouet-Besson (éds), *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation* (Genève, Peter Lang, 2009).

PASCAL DURAND (pascal.durand@ulg.ac.be) est professeur ordinaire à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Liège. Ses enseignements et ses recherches se situent à l'intersection de l'analyse des institutions culturelles et d'une sociocritique portant tantôt sur les textes poétiques modernes, tantôt sur la rhétorique du pouvoir. Dans ce dernier domaine, on lui doit notamment, seul ou en collaboration, *Médias et Censure. Figures de l'orthodoxie* (Liège, Éditions de l'Université de Liège,

2004), *La Censure invisible* (Arles, Actes Sud, 2006) et *Les Nouveaux Mots du Pouvoir. Abécédaire critique* (Bruxelles, Aden, 2007).

CATHERINE FALLON (catherine.fallon@ulg.ac.be) est ingénieure civile et docteure en sciences politiques et sociales. Elle est chargée de cours au Département de science politique de l'Université de Liège, où elle dirige l'unité de recherche SPIRAL. Ses travaux actuels portent sur l'analyse et l'évaluation des politiques publiques, avec une attention particulière dans le domaine de la gestion publique de l'innovation et des politiques scientifiques en Belgique et en Europe. Elle est l'auteure de *Les acteurs-réseaux redessinent la science. Le régime de politique scientifique révélé par les instruments* (Louvain-la-Neuve, Académia, 2011).

MARCEL GÉRARD (marcel.gerard@uclouvain.be) a étudié l'économie aux universités de Namur, de Manchester et Harvard. Docteur en sciences économiques et sociales, il est professeur ordinaire à l'Université catholique de Louvain, professeur invité au Collège d'Europe à Bruges et *research professor* à l'Ifo Institute à Munich ; ses recherches portent sur l'économie publique européenne, notamment la fiscalité, l'enseignement supérieur et la recherche, le fédéralisme et la construction européenne.

ADRIANA GORGA (adrianamanona.gorga@unil.ch) est docteure en sciences de l'éducation de l'université de Genève. Elle travaille comme chargée de recherche du Fonds National Suisse (FNS) et chargée de cours associée à l'Observatoire Science, Politique et société (OSPS) de la faculté des sciences sociales et politiques de l'université de Lausanne. Ses principaux axes de recherche portent sur la qualité de l'enseignement supérieur, l'analyse des politiques publiques de recherche et les transformations curriculaires dans l'enseignement supérieur. Elle est l'auteure de *Les jeux de la qualité. Impacts sur les politiques éducatives et la vie économique en Suisse et en Roumaine* (Louvain-la-Neuve, Académia, 2011).

JÉRÔME HUBERT est économiste, diplômé de l'Université de Lille où il est actuellement chercheur ; précédemment, il était chercheur à l'Université catholique de Louvain dans le cadre du projet PAI *Higher Educa-*

tion and Research: Organization, Market Interaction and Overall Impact in the Knowledge-Based Era financé par le gouvernement fédéral belge.

EVANTHIA KALPAZIDOU SCHMIDT (eks@cfa.au.dk) is Research Director, Professor at Aarhus University, Department of Science Policy and Government, the Danish Centre for Studies in Research and Research Policy. She is specialized in Comparative Higher Education Policy and is co-author of the *International Handbook of Higher Education* (Springer). She has been involved in several projects funded by the European Union. She is the appointed Danish expert member of the European RTD Evaluation Network and of the expert group on Ex-ante Impact Assessment of Horizon 2020. She is frequently engaged by the European Commission as expert in the evaluations of FP6 and FP7 project proposals and has been advisor to research councils in different European countries.

BRUNO LECLERCQ (b.leclercq@ulg.ac.be) est docteur en philosophie et professeur à l'Université de Liège. Puisant aux ressources de la logique, de la théorie de l'argumentation, de la philosophie analytique et de la phénoménologie, ses recherches portent sur une multitude d'aspects de la théorie de la connaissance. Il est l'auteur, entre autres, de *Introduction à la philosophie analytique. La logique comme méthode* (De Boeck 2008) et (avec L. Bouquiaux) *Logique formelle et argumentation* (De Boeck 2009).

ÉRIC MARTIN (eric.martin@uottawa.ca) est professeur de philosophie au Collège Édouard-Montpetit et doctorant en pensée politique à l'École d'études politiques de l'Université d'Ottawa. Il a enseigné l'économie politique des médias et la sociologie du journalisme à l'Université d'Ottawa et à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Il est membre du Groupe interuniversitaire d'étude de la postmodernité (GIEP), du comité de rédaction de la revue SOCIÉTÉ et chercheur à l'Institut de recherche et d'informations socio-économiques (IRIS). Cofondateur des *Nouveaux cahiers du socialisme*, il est également le coauteur, avec Maxime Ouellet, du livre *Université Inc.*, publié en 2011

chez LUX éditeur (Montréal). Ses recherches portent sur la théorie critique, la pensée dialectique, l'institution symbolique du social et la marchandisation du savoir dans le capitalisme avancé.

ROMUALD NORMAND (romuald.normand@ens-lyon.fr) est sociologue, maître de conférences-HDR à l'École Normale Supérieure de Lyon. Il travaille au sein de l'équipe Triangle (UMR 5206) sur les politiques d'éducation dans le monde anglo-saxon. Il est également responsable du réseau européen *Sociologies of European Education* au sein de l'Association Européenne de Recherche en Éducation et membre du comité éditorial du *British Journal of Sociology of Education*.

KRIS OLDS (olds@geography.wisc.edu) is Professor of Geography, University of Wisconsin-Madison, USA. His research focuses on the globalization of the services industries (including higher education) and their relationship to territorial development agendas and processes. Recent and ongoing research activities focus on the development of 'global higher education hubs' (especially in the Asia-Pacific), the external dimensions of the European Higher Education Area and European Research Area, and the global geopolitics and geoeconomics of higher education and research. He is co-founder and co-editor of *Global-HigherEd* <http://globalhighered.wordpress.com/> & <http://twitter.com/GlobalHigherEd>

MAXIME OUELLET (ouellet.maxime@uqam.ca) est docteur en études politiques, professeur associé à l'école des médias de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Il est également chercheur associé au Groupe de recherche interdisciplinaire sur la communication, l'information et la société (GRICIS) et à l'Institut de recherche et d'information socio-économiques (IRIS). Ses recherches portent sur les mutations contemporaines du capitalisme, plus précisément sur l'interrelation entre la financiarisation de l'économie et la marchandisation du savoir.

DIDIER PIDIKA MUKAWA (didierpidika@yahoo.fr), chef de travaux au département des sciences politiques et administratives à l'Université de Kinshasa en République démocratique du Congo, est actuellement doc-

torant à l'Université catholique de Louvain Mons en sciences politiques et sociales. Ses recherches portent sur la problématique de l'émergence et du développement des universités privées et de leurs acteurs en Afrique et en particulier au Congo-Kinshasa.

SUSAN ROBERTSON (s.l.robertson@bristol.ac.uk) is a Professor of Sociology of Education in the Graduate School of Education, University of Bristol. Her academic career has spanned four countries - Australia, Canada, New Zealand and England. She is founding Director of the Centre for Globalisation, Education and Societies (GES) at the University of Bristol as well as founding co-editor (with Roger Dale) of the journal *Globalisation, Societies and Education*. Her research is focused on the study of education and broader social, economic and political forces by analysing the complexities of globalising and regionalising projects, strategies and materialisations.

MIGUEL SOUTO LOPEZ (miguel.souto@uclouvain-mons.be) est sociologue, chercheur à l'UCL Mons. Ses précédents travaux ont porté sur les questions de décrochage et d'orientation scolaires ainsi que sur les politiques éducatives de l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Il réalise aujourd'hui une thèse de doctorat sur la mise en œuvre du processus de Bologne en Belgique francophone.

MARCELLE STROOBANTS (mstrooba@ulb.ac.be) est docteur en sciences sociales. Elle enseigne la sociologie du travail et de l'emploi à l'Université libre de Bruxelles. Ses principales recherches ont porté sur la fabrication des compétences au travail et dans les milieux de la formation.

Introduction

Regarder la qualité en face

PAR JEAN-ÉMILE CHARLIER, SARAH CROCHÉ & BRUNO LECLERCQ

On ne s'oppose pas à la qualité. La pensée critique ne trouve aucune prise sur la surface lisse d'une notion dont le destin récent a été d'être ajustée, souvent à la hussarde, aux usages les plus divers. À force d'être glissée partout, d'être utilisée pour soutenir les articulations les plus improbables, la notion a perdu jusqu'à la moindre de ses aspérités, elle est désormais parfaitement polie. La conséquence est que celui qui l'observe n'y voit que lui-même regardant ce qu'il pense être la qualité et qui n'est rien d'autre que son reflet.

Il est toutefois très improbable que la notion garde indéfiniment son poli. Celui-ci constitue l'indice d'une étape particulière de l'histoire de l'installation de la qualité dans l'enseignement supérieur. C'est l'étape de la séduction. La notion brille, elle attire par sa perfection formelle, elle-même due à son absence de contenu structuré : chacun peut aujourd'hui justifier n'importe quelle pratique – dans la gamme très évolutive des pratiques considérées comme acceptables – au nom de la qualité, et la notion accueille un capharnaüm de contenus hétéroclites que rien n'organise. La notion agit littéralement comme un miroir aux alouettes, et sa force d'attraction est renforcée par la multiplicité des usages auxquels elle est pliée.

Accueillir des pratiques, attirer des gens, c'est déjà presque construire de l'institution. Ce sera l'étape suivante, qui découle logiquement de la précédente, et elle est déjà largement entamée : l'agglomérat de gens et

de pratiques constitué, il faut l'organiser pour lui permettre de réaliser toutes ses potentialités. L'institution suppose ordre, hiérarchie, gardiens des frontières, arbitres des usages, valorisation de la conformité, pénalisation de l'hétérodoxie et élimination des apostats. Elle met de la rigueur où était la ferveur, de la prévisibilité où régnait la spontanéité¹.

C'est à l'observation de cette mutation de la qualité et des effets qu'elle induit qu'est consacré ce livre. Ce chapitre introductif veut en donner un avant-goût en explicitant dans une première section pourquoi l'avancée des procédures d'évaluation et de certification de la qualité suscite souvent la méfiance des professeurs, même de ceux dont la conscience professionnelle est incontestable et a intégré de très longue date la nécessité de travailler les contenus les plus complexes afin qu'ils puissent être maîtrisés par la majorité des étudiants qui acceptent de se soumettre à la discipline intellectuelle qui en ouvre l'accès. Dans sa deuxième partie, le chapitre tire profit des distinctions et des césures qui ont été mises en place dans la première pour chercher à fonder un discours analytique sur la qualité. Celui-ci est invité à repérer, occuper et élargir les failles entre 1° les initiatives des opérateurs qui accompagnent professeurs et étudiants au quotidien, 2° les services chargés de faire accepter les instruments de la qualité et les logiques qu'ils véhiculent, 3° les entrepreneurs idéologiques et les institutions qui épousent leurs conceptions de la société et de l'homme et sont prêts à prendre toutes les mesures pratiques pour qu'elles régissent le réel. L'analyse de chacune de ces

1. Le schéma théorique sous-jacent décrit une évolution en trois phases. La première est celle de la séduction, où des mots polysémiques suggèrent des horizons désirables et où les acteurs inventent des outils pour s'en approcher sans qu'aucune instance ne soit garante d'une orthodoxie des pratiques ; la seconde est celle de l'institution, au cours de laquelle les contenus des concepts sont précisés et des critères s'imposent pour valoriser certaines pratiques et en exclure d'autres ; la troisième est celle du dispositif, qui voit le discours et les pratiques d'un univers d'activités totalement en phase avec un projet de société qui devient explicite et n'est plus contesté que de façon très marginale. Cette évolution en trois phases peut, à tout moment, être interrompue provisoirement ou définitivement. La présentation de ces trois phases va être progressivement complétée dans ces pages.

strates ne peut se limiter à rendre compte des influences que les autres strates exercent sur elle. Chacune a aussi une logique propre et une certaine autonomie qui l'amènent à refuser certaines des prescriptions que les autres strates lui adressent ou des influences qu'elles cherchent à exercer sur elle. Ce sont toutes ces interactions qu'il convient de saisir pour comprendre la composition d'ensemble, c'est-à-dire la façon dont les strates agrègent leurs effets de manière plus ou moins cumulative pour produire des effets sur le fonctionnement concret des universités.

Les raisons d'un malaise

Si on ne s'oppose pas à la qualité, les structures institutionnelles qui se créent en son nom, les pratiques qu'elle inspire, le projet de société qu'elles servent sont loin de faire l'unanimité. Les désaccords ne s'expriment pas par des mouvements collectifs de refus, mais par une grogne sourde, non par rapport à l'objectif annoncé, qui continue d'autant plus aisément de faire consensus que le terme est imprécis, mais par rapport à la logistique déployée, à la vision de l'homme sur laquelle elle repose, au projet de société qui y est associé.

Si le malaise a bien du mal à se dire, c'est entre autres parce les objets matériels qui le suscitent sont de toute évidence anecdotiques et que le lien entre ces objets et l'idéologie qu'ils transportent et promeuvent peut toujours être contesté. Il est facile de réduire au silence et à l'impuissance celui qui s'oppose à une procédure ou à un instrument en lui demandant de formuler une alternative pratique qui permettra d'atteindre les mêmes buts en respectant les mêmes contraintes, alors que c'est précisément le respect de ces contraintes qui pose problème. Clarifions d'emblée le propos par un exemple, sachant que nous reviendrons longuement sur cette question. L'ordre et le contenu des items d'un formulaire d'évaluation ne posent jamais que des difficultés mineures, aisées à résoudre, alors que la standardisation du document constitue un problème majeur parce qu'elle installe les conditions du classement, de la

hiérarchisation, de l'exclusion. Or, dans la majorité des cas, cette standardisation est exclue des questions à débattre. Les avis des professeurs dont les enseignements seront soumis à l'évaluation ne sont sollicités que sur les questions d'ordre et de formulation d'items prédéfinis, voire sur la possibilité d'en introduire de nouveaux, s'ils ne font que compléter, sans le perturber, le formulaire standardisé de base.

Les composantes de la qualité

Une partie du malaise ressenti par rapport à la qualité tient au fait que le terme reste très ambigu et que même ses promoteurs se complaisent souvent à jouer de sa polysémie : la désirabilité incontestable de « la qualité » aide à faire admettre les aspects rébarbatifs des procédures convoquées pour faciliter son avènement. Avant toute autre chose, il est donc indispensable de briser la surface lisse de la notion de qualité pour pouvoir identifier les composantes qu'elle dissimule et la façon dont ils s'agencent.

UN IDÉAL

La qualité, c'est d'abord un idéal. Dans cette première acception, le terme suggère que le prestataire s'impose de ne livrer aux bénéficiaires que les services ou les biens qu'il a façonnés en y mettant son meilleur savoir-faire. Le terme a une histoire longue. Chez Weber (1904-1905), sans doute un des premiers à l'avoir approché, la qualité de ce qui est produit est inextricablement liée à la qualité morale de celui qui le produit² : il évoque tour à tour, parfois pour réfuter le qualificatif, les

2. « Aussi l'industrie contemporaine, dans le choix de son implantation, n'est-elle pas absolument indépendante de ces qualités de la population, qualités acquises par une longue tradition et une éducation au travail intensif. Quand une telle dépendance est observée, les préjugés scientifiques actuels l'attribuent à des qualités raciales congénitales plutôt qu'à la tradition et à l'éducation, ce qui à mon sens est des plus douteux » (*id.*:34).

« qualités héréditaires » (*id.*:12), les « qualités éthiques de l'ouvrier » (*id.*:34), les « qualités raciales congénitales » (*id.*:34), les « qualités éthiques » (*id.*:28, 38), les « qualités morales personnelles » (*id.*:39), les « qualités typiques que l'on attribue aux Allemands » (*id.*:90). Dans sa perspective, la qualité de ce qui est livré est le fruit de l'ascèse du producteur qui choisit de limiter son gain matériel pour exprimer par ses œuvres son éthique du travail bien fait. La qualité est donc exclusivement la conséquence de l'éthique personnelle du producteur, elle-même fruit d'une tradition ou d'une éducation longue. En aucun cas, elle n'est le produit de procédures qui s'imposeraient à ce producteur, et moins encore si elles ne sont pas portées par un horizon religieux ou philosophique. Pendant longtemps, l'université a suffisamment fait confiance en ses agents pour se baser, sans qu'elle ait même cru nécessaire de le préciser, sur pareille définition de la qualité, dans laquelle de nombreux collègues continuent de se retrouver.

Mais il est peu question de cela quand on évoque aujourd'hui la qualité. L'idéal dérivé de l'éthique personnelle – dont il faut concéder le caractère élitiste et dont il est incontestable qu'il a permis des abus divers – a muté, pour devenir plus accessible à tous, en même temps que les comportements professionnels qu'il inspire sont devenus plus contrôlables. Le mot entre en résonance avec celui, déjà un peu daté, d'« excellence », celui, nettement plus vert et croquant d'*accountability*, nimbé de cette aura accordée aux termes anglais qui n'ont pas d'équivalent en français. Grâce à cette caractéristique, l'*accountability* dispose, avec son compère le *benchmark* et quelques autres complices et acolytes, d'avantages comparatifs exceptionnels sur bien d'autres mots plus aisés à traduire.

Dans sa définition pragmatique minimale, la qualité, c'est faire le mieux possible avec les moyens dont on dispose et être capable à tout moment de rendre des comptes de la manière dont on a utilisé ces moyens. Rien de très révolutionnaire en somme. Le désaccord ne survient que quand il est question de traduire cette qualité en indicateurs. Amener 40 % de chaque cohorte à un diplôme d'enseignement supé-

rieur, comme le veut la Commission européenne (*cf.* Souto Lopez dans ce volume), est-ce vraiment améliorer la qualité de cet enseignement ? La question vaut débat, quand on sait que beaucoup de diplômés du supérieur n'échappent au chômage qu'en acceptant des emplois qui ne correspondent en rien à leurs attentes. Ne serait-il pas plus correct de considérer que la formation donnée à ces diplômés ne pourrait être considérée de qualité que si elle avait d'emblée intégré la perspective d'un rapport difficile des diplômés au marché de l'emploi et proposé aux étudiants d'acquérir d'autres compétences que celles que valorisent les employeurs³ ? L'affaire ne serait pas réglée pour autant, car il resterait à justifier, face à la collectivité, au nom de quoi ses ressources sont dépensées pour diffuser des savoirs dont l'utilité immédiate est particulièrement difficile à démontrer.

Cela étant, même dans les textes les plus contemporains, la qualité reste souvent présentée comme un idéal. Des définitions vont considérer qu'une production est de qualité si le standard technique prédéfini est continûment respecté. D'autres définitions, comme celle que nous avons évoquée ci-dessus, assimilent la qualité à l'efficacité (arriver à l'objectif avec les moyens prévus à cet effet) ou à l'efficience (arriver à cet objectif en utilisant le moins possible de moyens⁴). De manière générale, mais plus spécifiquement encore quand il est question d'établissements universitaires, ces définitions cèdent toutefois le pas à celle qui envisage la qualité comme un processus : tous les individus s'engagent alors de façon volontaire à consacrer une attention vigilante à tous les éléments susceptibles de nuire à la qualité et à proposer des solutions inventives pour réduire leur influence. Pareille définition ramène sans conteste à Weber : la qualité d'une production est la conséquence de la qualité morale du producteur, et celle-ci est le fruit d'une socialisation longue. Il est alors pertinent de s'interroger sur les vertus comparées des manières

3. Pour les promoteurs de Bologne, la question ne se pose pas : la formation de qualité est nécessairement celle qui augmente l'« employabilité » de l'apprenant.

4. Les questions du coût de l'enseignement supérieur et de la manière la plus adéquate de le financer sont abordées dans ce volume par Gérard & Hubert.

anciennes et nouvelles de socialiser les professeurs. Dans tous les cas, nous tenons ici une des raisons du malaise : un système de socialisation par la cooptation et le contrôle exercé par la communauté des pairs se fait progressivement remplacer par un système de socialisation explicite reposant sur des mesures objectivées et intégrant des sanctions appliquées par d'autres que les pairs.

UNE LOGISTIQUE

La qualité, c'est aussi une logistique, localisée dans une nébuleuse de structures organisationnelles et d'opérateurs dont les activités peuvent être référées à la qualité. Ici aussi, une certaine ambiguïté règne. La tendance contemporaine est à coordonner des initiatives, dont chacune trouve en elle-même sa justification, dans des ensembles dédiés à la qualité. Toutes ne trouvent pas pour autant les marques de leur projet initial dans ces ensembles, et il est sans aucun doute nécessaire d'opérer des distinctions entre toutes ces initiatives auxquelles la qualité voudrait donner une orientation commune. De la même manière que les définitions de la qualité sont multiples, les logistiques sont diverses et sont susceptibles de poursuivre des projets très différents.

Dans ce chapitre introductif, nous évoquerons le travail qui se fait dans les cellules d'accompagnement, au plus près des problèmes, au ras de la souffrance de ceux qui n'arrivent pas à trouver leurs repères dans l'enseignement supérieur. Les opérateurs de cette logistique sont forcés de gérer les difficultés en inventant les solutions pratiques qui les contournent. L'urgence dirige l'agenda, les problèmes techniques sont traités l'un après l'autre, sans que, faute des moyens adéquats, l'attention puisse être systématiquement portée sur les effets externes ou secondaires des solutions mises en œuvre. Les chantiers sont innombrables, les demandes adressées à l'université ne cessent d'augmenter et de se diversifier : il faut faciliter la transition entre l'enseignement secondaire et l'université, améliorer l'orientation des nouveaux venus, faire diminuer l'échec en première année, augmenter le taux de poursuite et d'achèvement des études, veiller à la santé physique, morale et mentale

des étudiants, entraîner les futurs diplômés aux entretiens d'embauche, les accompagner dans la recherche de leur premier emploi, puis encore aider les anciens à réorienter leur carrière en cas de besoin, leur proposer de maintenir leurs compétences au meilleur niveau, les alerter sur des innovations qui auront des effets sur leur métier. Chaque objectif est évidemment justifié, les étudiants puis les diplômés qui bénéficient de l'accompagnement en tirent des bénéfices évidents et ne manquent jamais d'en témoigner. Mais où s'arrête la responsabilité de l'établissement par rapport à ses anciens et par rapport à ceux qui, au départ, ne disposaient pas de tous les atouts pour entamer des études supérieures ? Si on veut suivre la logique qui a fait intégrer le *lifelong learning* au processus de Bologne à Prague en 2001, la réponse est potentiellement qu'il n'y a pas de limite à cette responsabilité⁵.

La logistique est le lieu des décisions opérationnelles qui engagent la politique dans une voie concrète. Dans les chapitres de ce livre, l'analyse de la logistique porte essentiellement sur l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES), dont l'histoire et l'action sont étudiées par C. Fallon, S. Croché et M. Souto-Lopez. Cette agence est évidemment particulièrement intéressante à observer, parce qu'elle est au centre des contradictions du système tout entier. C'est là que les injonctions produites par le dispositif institutionnel doivent se transformer en instruments de domestication des pratiques des opérateurs. Et c'est là que les opérateurs (parmi lesquels il est juste de faire figurer ceux qui œuvrent au sein même d'AEQES) résistent à cette domestication et mettent collectivement au point des instruments pour contrer les injonctions des dispositifs institutionnels dont ils estiment l'application inacceptable.

5. Ceci ne signifie pas que l'établissement devrait se doter de la logistique permettant de prendre en charge tous ces aspects mais qu'une application exigeante de la qualité impliquerait qu'il soit capable, dans tous les cas, de diriger celui qui lui adresse une demande qui concerne les questions d'enseignement, de formation et d'employabilité (étudiant potentiel, ancien, citoyen ordinaire) vers les structures capables de lui fournir une réponse appropriée.

Dans cette introduction, une attention particulière a été portée aux tensions qui peuvent se manifester entre les positions idéologiques des opérateurs de l'accompagnement et des promoteurs de la qualité, qu'ils soient localisés dans les établissements ou dans les instances qui définissent les critères auxquels la qualité doit correspondre. Pour restituer la complexité des situations, il convient d'ajouter qu'elles ne sont pas figées, que les alliances se font et se défont sans cesse tandis que la doctrine évolue rapidement.

UN PROJET POLITIQUE

La qualité, c'est enfin un projet politique que plusieurs des contributions à ce volume, notamment celles de Martin & Ouellet, Robertson & Olds, Stroobants s'efforcent de dévoiler, commenter et critiquer. Plus que la logistique, c'est ce projet politique qui est dénoncé par les analystes, dans la mesure où, dissimulé derrière les idéaux aussi bien que derrière la logistique, il s'est imposé insidieusement sans véritablement faire l'objet de débats démocratiques. C'est donc autant la manière dont le projet a été amené que son contenu intrinsèque qui le rend inacceptable : l'impression qui prévaut est que l'on est face à un processus sans sujet, pour reprendre la formule d'Althusser. Cette « qualité » n'a plus rien à voir avec l'idéal que nous évoquions plus haut. Au risque de paraphraser cette fois Binet, elle est ce que mesurent les agences d'évaluation de la qualité approuvées par les instances européennes. Le fruit de procédures plus ou moins claires, comme le montre S. Croché dans ce volume. Et qui doivent conduire, Souto Lopez nous le rappelle, à mettre l'enseignement supérieur européen au service de la compétition entre les régions du monde.



Sans doute un des principaux obstacles à une vision unifiée de la qualité réside-t-il dans le fait que les analystes du projet politique porté par la qualité ne s'intéressent généralement pas plus aux résultats des actions

menées par les opérateurs de l'accompagnement que les analystes de l'accompagnement ne s'impliquent dans le repérage de ses prémisses et de ses effets idéologiques. Deux mondes intellectuels se côtoient en développant des arguments qui ne peuvent être confrontés les uns aux autres, faute d'un espace commun d'énonciation.

La rupture d'une tradition intellectuelle

La déconstruction de la notion de qualité qui vient d'être opérée a permis d'identifier ceux de ses éléments constitutifs qui éveillent le plus de méfiance dans les établissements supérieurs. Mais la qualité ne suscite pas de réactions uniquement par ce qu'elle amène, elle en suscite tout autant par ce qu'elle dérange ou détruit, par les certitudes anciennes qu'elle ébranle et les identités qu'elle fragilise.

Est-il nécessaire de le préciser, envisager l'enseignement supérieur sous l'angle de la qualité, telle qu'elle apparaît dans les *Guidelines* produits par les promoteurs du processus de Bologne ou dans les écrits de l'OCDE crée une rupture extrêmement brutale dans les représentations que pouvaient avoir les universitaires d'eux-mêmes et de leurs établissements. Une partie du malaise ressenti dans les universités face à la logistique de la qualité tient au fait qu'elle semble ignorer la manière dont celles-ci se sont efforcées, à travers le temps, d'appréhender les actions d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer.

B. Leclercq, dans ces pages, souligne à quel point la tradition insiste sur la dimension d'imprévisibilité des effets de l'enseignement. Le professeur ne sait jamais ni ce qui marquera ceux à qui il s'adresse, ni de quelle manière. De tout temps, les professeurs se sont réjouis de cette imprévisibilité, qui est une merveilleuse leçon d'espérance pour l'humanité : elle amène à penser que le tyran le plus fou qui s'emparerait de tous les émetteurs d'idées ne parviendrait pas à prendre le contrôle des consciences. De nombreuses expériences historiques attestent la capacité des apprenants à trier ce qui leur est donné, à le réinterpréter et à en faire une pensée originale et tout différente de celle du maître. Les pen-

sionnats catholiques ont préparé quelques-uns des plus fervents partisans de la laïcité, les écoles communistes des pays d'Europe de l'Est ont formé certains des plus ardents zélateurs du marché, plusieurs des dirigeants allemands qui ont eu un comportement démocratique remarquable au cours de la deuxième moitié du XX^e siècle sont passés par la *Hitlerjugend* ; autant d'exemples de systèmes éducatifs résolument axés sur l'efficacité et qui ont pourtant affûté en grand nombre des intelligences qui n'ont eu de cesse de refuser le principal message qui leur avait été adressé. Il ne s'agit pas là de pièces ratées ou de rebuts. Un système éducatif construit sur des objectifs précis conduit sans doute une part des apprenants à y adhérer, mais aussi une autre part à les rejeter, tandis qu'une troisième part reste obstinément imperméable à ce qui lui est transmis. C'est évidemment non un défaut, mais une vertu de l'enseignement que de dépendre de la réactivité de l'apprenant au moins autant que du talent de l'enseignant.

La sociologie a toujours considéré que la relation pédagogique échappait au modèle stratégique, qui se révèle tout aussi impuissant à donner des clés d'intelligibilité du comportement de l'apprenant que de celui du professeur. La relation pédagogique est particulière en ceci qu'elle fournit à chaque partie l'occasion de se manifester⁶ et de contribuer à une production commune qui dépasse en qualité ce que l'une et l'autre avaient pu anticiper et préparer. Un savoir est transmis, et avec lui son mode de construction, les doutes qui le constituent, l'itinéraire intellectuel qui y a mené, les failles qu'il comporte. Chacune des deux parties est indispensable à la manifestation de l'autre ; manifestation qui n'est pas ostentation, exhibition mise au point pour impressionner l'autre, mais découle de l'appel et de l'acceptation de l'autre. Chaque partie peut déclencher cette dynamique de la manifestation, l'apprenant par son écoute, son incompréhension ou ses questions, le professeur par le chemin d'explication qu'il choisit ce jour-là d'emprunter, par sa conviction,

6. Cette idée de relation pédagogique comme condition d'une manifestation de l'autre partie doit beaucoup à des dialogues entre P. Ninane et J.É. Charlier, dans la seconde moitié des années 1980.

voire par l'expression de sa désillusion. Chaque partie peut aussi interdire que la dynamique s'enclenche en se réfugiant dans les attitudes attachées à son rôle ou en refusant de se mettre en danger par sa manifestation.

Ces images de l'enseignement sont clairement disqualifiées par celle d'une activité technique parfaitement maîtrisée qui n'est considérée de qualité que si le professeur peut anticiper l'usage professionnel que feront les apprenants de ce qu'il leur enseigne.

Ce ne sont là que des exemples du fossé qui sépare la conception traditionnelle de l'enseignement de celle qu'amène la qualité. On s'est aperçu avec surprise que les définitions les plus contemporaines de la qualité, qui l'envisagent comme un processus, rejoignent par maints aspects celle proposée par Weber voilà plus d'un siècle. Dans les deux cas, la valorisation de la qualité est le fruit d'une socialisation longue, qui conduit l'individu à s'imposer des impératifs de qualité. La différence tient dans la façon dont cette socialisation doit s'opérer. Comme image d'identification, le modèle universitaire traditionnel propose à ses jeunes recrues celle d'un individu méprisant les honneurs et la richesse, conduit par sa curiosité intellectuelle et son désir de faire partager ses connaissances. Sans doute cette image a-t-elle camouflé de multiples bassesses, lesquelles ont été dénoncées à de multiples reprises et à très juste titre. Cela étant, cette image cherchait à tirer les comportements vers le haut en proposant un modèle d'identification en tout point respectable.

Pour casser ce modèle élitiste, des procédures de contrôle ont été mises en place et, dans certains pays, cela va jusqu'à faire varier la rémunération des professeurs selon les résultats qu'ils obtiennent. Cette mutation a-t-elle révélé des effets à ce point positifs que le modèle ancien pourrait être jeté sans remords dans les oubliettes de l'histoire ? Il semble bien que non. Les procédures de contrôle développent chez ceux qui y sont soumis des compétences d'évitement remarquables⁷. Les pro-

7. Il est par exemple apparu, dans le domaine de la recherche, que l'usage de plus en plus répandu de données bibliométriques a amené certains laboratoires à pratiquer la citation bibliographique de façon stratégique : les travaux des principaux

cédures d'évaluation ont tendance à déplacer les objectifs : il s'agit moins d'effectuer au mieux la tâche que d'aller chercher la meilleure évaluation. Même l'OCDE (2005:57), fer de lance de la campagne visant à moduler les salaires des enseignants en fonction de leurs résultats, a reconnu que « les indices d'un rapport entre la rémunération et la qualité des enseignants et les résultats obtenus par les élèves/étudiants ont été jusqu'à présent difficiles à établir » et que « on sait peu ce qui détermine l'efficacité des mécanismes d'évaluation des enseignants ou les facteurs qui favorisent le succès de leur mise en œuvre ».

Les nouveaux modes de socialisation des professeurs ont donc été imposés sans qu'aucun élément n'atteste qu'ils vont produire des résultats meilleurs que les anciens. Sous couvert de la quête d'une plus grande efficacité, c'est un déplacement complet des références qui s'opère. L'établissement change de monde (Derouet 1999), ce qui conduit à lui appliquer d'autres définitions de la justice (Derouet & Derouet-Besson 2008). Mais ce déplacement, qui substitue à une stimulation vers le haut une logique de soupçon et de contrôle, produit des effets dont certains, nous venons de les évoquer, sont incontestablement détestables. Il faut ajouter à cela que chaque mode de socialisation porte en lui une image du monde qu'il contribue à rendre réelle. Le mode traditionnel tenait pour acquis qu'il était possible de faire progresser vers l'idéal ceux qui s'engageaient dans la carrière. Le mode nouveau suppose plutôt qu'il s'agit de les contrôler pour éviter les dérapages ou de solliciter leur esprit de lucre pour accroître leur efficacité. Les effets sur les identités professionnelles peuvent être dévastateurs, ce qui rend les attaques contre toutes les composantes de la logistique impitoyables. L'évaluation est dénoncée comme participant d'une idéologie qui « est une des plus grandes impostures de la dernière décennie » (Zarka 2009:3). Le Forum des Pys de février 2010 qualifie l'évaluation de « culture de mort » ; pour Milner qui y prend la parole, « évaluer, c'est vérifier que le sujet fonctionne au plus près de sa réduction systémique : un savoir qui ne

concurrents sont systématiquement niés, mais des accords sont conclus avec des équipes non concurrentes pour se citer mutuellement jusqu'à l'absurde.

pense pas, qui ne calcule pas, qui ne juge pas, mais qui travaille ». Pour Gori & Del Volgo (2009), l'idéologie de l'évaluation est « un nouveau dispositif de servitude volontaire ».

Les deux plans d'évolution de la qualité

Même si ces termes sont d'une incontestable dureté, peu commune dans les débats académiques, ils n'accompagnent pas des mobilisations collectives comme bien d'autres dossiers touchant l'enseignement supérieur en ont connu. Le mécontentement ne se trouve pas de cible, il ne peut donc se dire publiquement qu'avec bien des difficultés. Cette impossibilité d'identifier un adversaire tient sans doute à cette caractéristique de l'histoire de la qualité dans l'enseignement supérieur qui est qu'elle se déroule sur deux plans distants l'un de l'autre, sans que la production de normes de l'un – peu importe lequel – soit jusqu'ici arrivé à s'imposer pleinement à l'autre.

Sur un premier plan, il y a l'histoire des femmes et des hommes, de ces collègues qui, inlassablement, accompagnent les praticiens sur le terrain, s'efforcent de conseiller les professeurs pour qu'ils soient plus conscients des phénomènes qui se jouent dans leurs laboratoires, leurs classes, leurs amphithéâtres. C'est l'histoire de ceux qui se heurtent de manière répétée aux mêmes causes d'échec des étudiants sans parvenir à réduire leur influence, qui répètent infiniment le constat selon lequel les dispositifs d'aide à la réussite sont fréquentés surtout par ceux qui en ont le moins besoin. Ils mesurent au quotidien – et doivent traiter – tous les dégâts humains que produit un système d'enseignement qui se veut à la fois très ouvert quand il affirme vouloir donner sa chance à chacun et qui se montre très sélectif quand il adopte des standards de réussite, en première année des études universitaires, qui ne peuvent être atteints que par moins d'un candidat sur deux. Fruits de la nécessité et de l'urgence, les réponses inventées sur ce terrain sont innombrables et chacune d'elles se justifie pleinement par la situation particulière qui l'a appelée. En outre, depuis des décennies, des efforts de mesure de l'effi-

cacité des diverses gammes de réponses sont entrepris et produisent de nombreuses connaissances sur les facteurs influençant la réussite de manière positive et négative.

Il est peu contestable que ces pratiques s'enracinent dans une image particulière de l'homme et un projet de société. Celui-ci combine des éléments des idéaux de démocratisation de l'accès aux études, de refus des discriminations sociales, de lutte contre toutes les procédures et les fonctionnements institutionnels qui provoquent des souffrances inutiles, de solidarité entre les groupes sociaux. Il s'appuie aussi sur une confiance sans mesure dans l'homme, dans ses capacités de se donner des objectifs propres de croissance et d'accepter l'accompagnement qui lui est proposé pour progresser dans les voies qu'il a choisies.

Pour ces opérateurs de terrain, la notion de qualité n'a été qu'un nouvel emballage mis autour de réflexions et d'actions engagées de très longue date. Mais, si cet emballage a d'indubitables aspects valorisants (il fait participer les opérateurs de la qualité au processus de modernisation des universités et drapé de concepts nouveaux et positifs des pratiques parfois marginalisées), il a aussi la capacité de faire évoluer les pratiques au point d'en transformer parfois les finalités.

Sur un second plan, il y a l'histoire des organismes chargés d'encadrer la qualité, de lui donner des définitions univoques, de guider les pratiques, de produire de l'universel susceptible d'être compris et accepté en tout lieu. La mission de ces organismes est de stabiliser et de normaliser les pratiques pour en faciliter le transfert et la mesure des effets. Parce qu'elle tolère et encourage les concepts polysémiques capables d'accueillir les pratiques les plus diverses, voire des pratiques incompatibles, la phase de séduction ne peut durer éternellement. L'univocité des termes est souhaitée, des critères sont recherchés pour séparer les bonnes pratiques de celles à bannir. Ces organismes ont entre autres fonctions de faire sortir de la phase de séduction et d'inventivité débridée, où les initiatives se justifient davantage par l'intention de ceux qui les prennent que par les résultats mesurables qu'elles produisent et d'instituer les pratiques et leurs instances de régulation. Dans l'enseignement supé-

rieur, ils ont aussi la fonction de faire migrer les pratiques d'accompagnement des étudiants et des enseignants dans les nouvelles structures chargées de garantir la qualité. Par la même occasion, ils doivent assurer la migration des discours sur les pratiques pour les faire arriver dans l'univers sémantique de la qualité.

Structurer un champ aussi complexe, où se côtoient des praticiens aguerris dotés de repères théoriques et méthodologiques confortés par des mises à l'épreuve systématiques, mais aussi des initiatives dictées par la logique de l'intention, les impératifs de l'urgence ou l'inventivité requiert de s'appuyer sur des repères normatifs très robustes. Les pratiques sont évaluées et classées en fonction de la contribution qu'elles apportent à la réalisation d'un projet de société, et il ne pourrait pas en être autrement. Alors que la lutte contre l'échec pourrait à la limite viser la réussite de tous, quels que soient leurs mérites et leurs talents, le projet de société à l'aune de laquelle elle est évaluée exige à la fois que les compétences des apprenants soient soigneusement vérifiées et mesurées et qu'une compétition entre apprenants soit organisée. Simultanément, les formateurs sont mis en concurrence et pressés d'améliorer leurs performances. Cette dimension de compétition différencie fondamentalement le projet de société de ces organismes de celui qui porte les opérateurs classiques de l'accompagnement. Miser sur la compétition participe d'une vision pessimiste de l'homme qui postule qu'il est incapable de se donner des objectifs propres et de puiser en lui les forces nécessaires pour progresser. Dans cette vision, seuls le contrôle externe ou la compétition peuvent stimuler l'individu et les autorités ont donc le devoir d'organiser l'un et l'autre afin de faire donner le meilleur de lui-même par chacun.

Parmi les organismes chargés d'encadrer la qualité, il y a des organisations non gouvernementales comme l'*International Organization for Standardization* qui produit les normes ISO et envisage l'enseignement supérieur comme un univers professionnel comme les autres, auquel pourraient s'appliquer les recettes éprouvées dans d'autres domaines. Il y a aussi la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), qui fut créée sur la recommandation de la Commission

européenne du 24 septembre 1998, les agences nationales d'accréditation, des agences spécialisées dans l'accréditation de certaines filières d'études (ingénieurs, gestionnaires, etc.). Il y a enfin de nombreux opérateurs privés prêts à conseiller et accompagner les établissements ou réseaux d'établissements qui peuvent s'offrir leurs services, des experts académiques qui, à la même condition, « prêtent » leur concours et donnent leur légitimité aux dispositifs d'évaluation. Bref, il s'agit d'un ensemble complexe, en expansion rapide, d'organismes privés et publics, de tailles et de statuts très divers, parfaitement à même de faire fonctionner ce qui se donne de plus en plus clairement à voir comme un marché international de la certification de la qualité.

Puisqu'elles partent de projets de société et de visions de l'homme différentes, les définitions de la qualité produites dans cet ensemble d'organismes et sur le terrain ne sont pas les mêmes⁸. Du premier côté, l'attention va d'abord à ce qui peut atténuer la souffrance : le système éducatif le meilleur est celui qui prend les mesures adéquates afin d'éviter de blesser ceux qui le fréquentent et qui offre à chacun de réelles possibilités d'épanouissement intellectuel et personnel. De l'autre côté, il est question surtout de résultats, de taux d'emploi, de niveau de responsabilité des diplômés : la qualité d'un système éducatif ou d'une filière d'études⁹ est reconnue d'autant plus grande que ses diplômés trouvent une insertion considérée comme prestigieuse (c'est-à-dire avant tout porteuse d'avantages matériels) sur le marché du travail. Le fait que les

8. Elles ne sont pas davantage les mêmes pour les universités de tous les continents, comme l'illustre la distance entre les préoccupations des pouvoirs publics présentées par Pidika d'une part, Gérard & Hubert d'autre part, dans ce volume.

9. Un système d'enseignement peut se valoriser de présenter des études couvrant toutes les catégories du savoir universitaire, alors que les filières d'études ne peuvent le faire qu'en apportant des réponses circonstanciées à la question de la qualité et de la quantité des débouchés professionnels auxquels elles préparent. La distinction est maximale pour le système et pour une filière, quand celle-ci peut revendiquer à la fois qu'elle conduit ses diplômés à de « bons » emplois et que les étudiants peuvent intégrer à leur programme quelques cours dont la haute valeur culturelle va de pair avec la faible vertu « professionnalisante ».

uns et les autres vont porter attention aux mêmes éléments et éventuellement aux mêmes outils d'intervention ne réduit pas la différence des points de vue. Améliorer l'orientation fait partie des recommandations les plus unanimes. Mais si, du côté des opérateurs de l'accompagnement, l'objectif est de donner aux candidats des informations précises sur ses chances de réussite et sur les moyens qu'il peut mobiliser pour les augmenter, du côté des promoteurs de la qualité visant le mythique « zéro défaut », l'objectif pourrait plutôt être de mettre en place des barrières interdisant l'accès à certaines filières à ceux qui n'ont qu'une probabilité faible de réussir. Du premier côté, faire confiance dans l'homme et l'accompagner dans ses choix, du second côté mettre au point des procédures tendant à interdire tout gaspillage de ressources.

Dans la phase de séduction, cette dissonance se résout au quotidien dans la mise au point concertée entre les deux plans de nouveaux outils ou dans le réglage d'outils issus d'un des deux plans afin de les mettre en adéquation avec les exigences du second. Les difficultés techniques qu'imposent ces opérations fédèrent les opérateurs et les conduisent à des compromis multiples. Au cours de cette phase, la question de la neutralité des outils est volontiers scotomisée par les opérateurs. L'urgence n'est pas là, l'efficacité des outils est spontanément supposée limitée à la sphère où les résultats visés sont attendus. L'attention n'est pas prioritairement portée aux effets secondaires, indirects, décalés dans le temps ou l'espace par rapport à l'action exercée quand il s'agit de mettre au point des outils pour pouvoir agir sur des situations dont il est indéniable qu'elles exigent une intervention sans délai. Des outils réputés neutres par leurs concepteurs (c'est-à-dire que les circonstances les ont amenés à choisir de considérer comme neutres) sont donc déployés sur le terrain, et des garanties sont fréquemment prises pour qu'ils ne soient pas utilisés à d'autres fins que celles qui ont été convenues avec toutes les parties prenantes. Cependant, les outils ne sont pas neutres, chacun d'eux est profondément en phase avec un projet politique et la mise en œuvre d'un outil tend à accélérer ou à accompagner la réalisation de ce projet politique. Mis en place au service d'un objectif précis, il

produit d'autres effets, inattendus voire indésirables aux yeux de ceux qui l'ont installé. Les exemples sont légion, qui ont vu des opérateurs de parfaite bonne foi perdre le contrôle des effets et des résultats produits par un outil d'évaluation qu'ils avaient déployé et dont ils avaient négocié les usages avec les divers corps concernés. Deux exemples en sont détaillés dans la section suivante.

Comment fonder un discours analytique sur la qualité ?

Les interférences entre les plans

Les deux illustrations qui vont être présentées mettent en exergue une même évolution observée de points de vue différents. Dans les deux cas, des opérateurs de bonne foi ont mis au point un outil et une procédure d'évaluation auxquels les acteurs concernés ont accepté de se soumettre parce que ce nouvel outillage n'était incontestablement destiné qu'à leur amener un éclairage extérieur sur leurs pratiques. Les deux illustrations rendent bien compte de la façon dont un nouvel outil, potentiellement susceptible d'être rejeté, est introduit au cours de la phase de séduction : rien n'est obligatoire, les entités analysées peuvent insérer des questions qui les préoccupent dans l'évaluation à laquelle elles vont être soumises, toute la logistique est mobilisée pour leur fournir le meilleur service, des réunions préparatoires sont organisées pour éviter toute mauvaise surprise. Dans un deuxième temps, quand l'outil a cessé de faire peur et que son usage est entré dans la culture locale, il arrive que les usages de cet outil soient redéfinis, dans un mouvement global de standardisation auquel les opérateurs n'ont pas toujours la possibilité de s'opposer. C'est la phase d'institutionnalisation, qui voit la stabilisation des concepts, des outils et de leurs usages. Par des aménagements *a priori* bénins de l'outil (éventuellement présentés – toujours de bonne foi – comme des enrichissements techniques), la finalité de l'évaluation est modifiée de façon fondamentale sans que les entités

évaluées puissent refuser ces aménagements et soient explicitement avertis des répercussions directes et indirectes qu'ils peuvent avoir.

Ces deux illustrations ont été choisies parce qu'elles mettent en évidence la puissance de la dynamique de standardisation et de mise des outils au service d'un projet de société auquel ils étaient initialement étrangers. Elles seront ensuite mises en perspective avec une illustration d'un phénomène inverse : les acteurs de terrain refusent très massivement de réduire la diversité de leurs pratiques et résistent à la consigne de standardisation en multipliant les figures singulières qui ne peuvent être rapportées aux standards explicitement promus. L'analyse de la qualité doit arriver à saisir ces illustrations d'un seul regard et à mettre au jour la cohérence qui les relie quand le regard superficiel ne perçoit que les différences qui les opposent.

La première illustration est tirée des Facultés universitaires catholiques de Mons, devenues UCL Mons depuis leur absorption, en septembre 2011, par l'Université catholique de Louvain. Dans cet établissement, l'évaluation systématique des enseignements a été introduite au terme de discussions longues portant sur les modalités de cette évaluation et sur les usages des résultats. Les professeurs ont accepté que tous les cours soient régulièrement évalués, mais il était bien établi que les résultats de ces évaluations ne seraient communiqués qu'au titulaire du cours, à la cellule d'accompagnement et à la direction, et celle-ci s'est alors engagée de manière quasiment explicite à ne pas en faire usage de son initiative : pour elle, comme pour toutes les parties, l'évaluation devait aider les enseignants à améliorer leurs pratiques et seule la cellule d'accompagnement devait donc être informée des résultats de chacun. Le titulaire du cours avait pour mission de donner aux étudiants une synthèse de l'évaluation ; il pouvait joindre à son dossier les évaluations qu'il avait reçues, quand il postulait un cours ou demandait une promotion ; il pouvait solliciter l'aide de la cellule d'accompagnement pour améliorer ses prestations. L'outil d'évaluation avait été pensé pour qu'il ne soit jamais utilisé pour sanctionner ou pour exclure, il devait simplement aider les enseignants à progresser. Pourtant, il a suffi d'un chan-

gement administratif – en l’occurrence une modification de l’instance qui attribue les cours – pour que ces évaluations soient fournies aux présidents des commissions d’attribution sans que quiconque parvienne à s’y opposer. L’affaire n’a même quasiment pas fait débat, tant étaient forts les arguments des partisans de la mise à la disposition des présidents des commissions de toutes les évaluations des enseignements. Leur premier argument avançait qu’il était inconséquent de ne pas se servir des évaluations pour garantir que les cours soient attribués aux professeurs les plus aptes à les donner. Leur second argument faisait surplomb sur le premier et confortait encore son assise : il a été dit que les agences d’évaluation (en l’occurrence EQUIS) sanctionnaient négativement les programmes dans lesquels les résultats des évaluations des enseignements n’étaient pas pris en compte au moment de l’attribution des cours. Le choix devenait cornélien : fallait-il respecter l’accord pris avec les professeurs ou risquer de faire perdre leur accréditation à des filières qui en avaient un besoin pressant ? Finalement, il fut collectivement admis que ce qui était interdit un jour était devenu obligatoire le lendemain. Le principe de droit qui dit qu’une pièce n’est admissible devant un tribunal que si elle a été produite dans les conditions qui la rendent telle, n’a jamais été évoqué. Pourtant, on peut penser (et des travaux l’attestent, *cf.* e.a. Kop & Scheider 2003:74)) que les étudiants ne répondent pas exactement de la même manière quand il leur est dit que leur évaluation va être communiquée à leur enseignant pour l’aider à s’améliorer ou qu’elle va être remise à l’autorité et qu’elle pourra influencer la carrière de cet enseignant. L’évaluation des enseignements par les étudiants avait été admise par tous, l’heure n’était pas à se demander quelles utilisations pouvaient légitimement être faites des résultats de cette évaluation.

Cette anecdote montre comment un principe de justice, pour reprendre le concept de Derouet et Normand dans ces pages, peut se substituer à un autre et le disqualifier. Le principe de justice ancien prévoyait que tous les enseignements de tous les professeurs sans exception étaient régulièrement évalués. L’accord était conclu sur la base de la confiance

enracinée dans la qualité de la connaissance mutuelle entre les professeurs et l'équipe d'accompagnement. La mobilisation de tous dans les opérations d'évaluation était désintéressée : les étudiants s'impliquaient pour que ceux qui les suivent bénéficient d'un meilleur enseignement, les professeurs amélioraient leurs cours en sachant qu'ils n'en obtiendraient nulle valorisation et qu'ils n'encouraient aucun risque, l'équipe d'accompagnement se mettait au service de tous. Au moment du changement de la procédure d'attribution des cours, ce modèle irénique s'est trouvé sans protection face à l'irruption d'un autre principe de justice. Celui-ci exige que toutes les mesures adéquates soient prises pour garantir à chaque étudiant le meilleur enseignement : les lignes directrices pour l'assurance qualité en Europe précisent que chaque établissement a le devoir de s'assurer des compétences pédagogiques de ses professeurs, d'offrir des possibilités de formation à ceux qui en ont besoin et d'écarter ceux qui ne parviennent pas à s'améliorer. L'évaluation cesse alors d'être le fruit d'un accord local basé sur la qualité des relations entre les parties contractantes : tous les professeurs sont tenus de se soumettre aux procédures standardisées d'évaluation et ils sont informés que les résultats qu'ils y obtiennent ont de l'influence sur leur carrière.

Pour être complet, il convient de signaler que tous les établissements universitaires ou d'enseignement supérieur dépendant des mêmes autorités politiques (la Communauté française de Belgique) n'ont pourtant pas choisi de fournir les résultats des évaluations des enseignements aux présidents des commissions d'attribution, ce qui atteste que, en dépit des fortes contraintes qui pèsent sur les directions d'établissement, plusieurs options restaient disponibles. Dans l'illustration commentée ci-dessus, les opérateurs ont accepté d'imposer une des exigences de la norme EQUIS (European Quality Improvement System), *the world's leading international accreditation for business schools*, à toutes les filières de l'établissement, même à celles qui n'y étaient pas directement contraintes, sans que les bénéfices et les coûts de cette transformation des pratiques aient fait l'objet d'une analyse sérieuse. Soutenue et encouragée par les diverses agences d'accréditation, une course à la conformité est engagée,

qui amène des filières à se soumettre à des prescriptions qu'elles craignent de se voir imposer.

Le second exemple rapporte une évolution en bien des points comparable à celle qui vient d'être décrite. Il était bien établi que l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement supérieur AEQES, créée par la Communauté française de Belgique, ne livrerait ses rapports qu'à l'établissement concerné par son analyse. Cette restriction était justifiée par la volonté d'éviter que le travail de l'agence serve à établir un classement des établissements : il devait fournir à chacun des informations pour l'aider à progresser et accompagner la mobilisation de tous pour améliorer la qualité de toutes les filières. Pourtant, il a suffi que les règles européennes d'agrément des agences nationales d'évaluation imposent la publication de ces rapports pour qu'elle soit acceptée sans débat. Le fil des événements, rapporté dans ces pages par M. Souto Lopez est particulièrement édifiant : les règles initiales de fonctionnement de l'agence ont été adoptées au terme d'un débat parlementaire d'une grande qualité, elles ont été choisies avec discernement pour servir un projet de société et une définition du rôle de l'université que les parlementaires ont porté à l'explicite et auxquels tous les partis se sont ralliés sans aucune réserve. La force de leur accord n'a nullement empêché que les règles de fonctionnement de l'AEQES soient modifiées sur ses aspects essentiels par les normes qu'impose le groupe E4, composé de l'ENQA, des représentants des recteurs, des directeurs d'établissements d'enseignement supérieur non universitaire et des étudiants. Mandatés par l'ensemble des acteurs du processus de Bologne, les membres du groupe E4 définissent les critères auxquels doivent satisfaire les agences nationales d'évaluation et la méthodologie qu'elles doivent suivre pour être reprises dans le registre EQAR, ce qui, *mutatis mutandis*, tient lieu d'accréditation pour les agences nationales d'évaluation de l'enseignement supérieur¹⁰.

10. S. Croché, dans ces pages, rappelle que les conditions qu'une agence doit satisfaire pour être reprise dans le Registre européen d'agences qualité ont été fixées par l'EUA (les représentants des recteurs européens), l'ESIB (les représentants des

Dans cette seconde illustration, l'alignement sur la norme est tout aussi évident et rapide que dans la première. Un élément diffère toutefois : la sanction, dans le second cas, est explicite. Si elle refusait de se soumettre aux normes établies par le groupe E4 acceptées par l'ensemble des partenaires du processus de Bologne, l'AEQES risquait de perdre ses chances d'être reprise dans le registre européen d'agences qualité EQAR. Ce qui aurait pu avoir pour conséquence que les évaluations de la qualité auxquelles elle procède auraient pu cesser d'être reconnues par les autres pays. À terme, le scénario le plus catastrophique aurait été que les échanges d'étudiants entre les établissements de la Communauté française et ceux du reste de l'espace européen de l'enseignement supérieur auraient cessé d'être soutenus par les programmes communautaires de stimulation de la mobilité. La menace, même si elle n'était ni immédiate ni explicite, était donc sévère¹¹. Deux solutions se présentaient : s'aligner sur le standard ou fédérer les autres agences rétives à appliquer ce standard pour tenter de le faire modifier. Le choix a été l'alignement ; le fait que la majorité des grands pays européens acceptent ce standard n'y a sans doute pas été étranger.

Ces deux exemples suggèrent que, quelles qu'aient été les intentions originaires de ceux qui ont recueilli une information qui permet de classer, de hiérarchiser et d'exclure, quelles que soient les précautions dont ils s'étaient initialement entourés, la nature même de cette information lui fait courir un risque très important d'être utilisée à ces fins, voire, à terme, de ne plus servir que ces fins. Les deux illustrations qui viennent

étudiants européens), l'EURASHE (les représentants des directeurs d'établissements supérieurs non universitaires européens) et ENQA (l'agence qualité de la Commission européenne). Une sorte de démocratie des parties prenantes s'est donc substituée à la démocratie parlementaire. Il n'est pas certain que l'enseignement supérieur en sorte renforcé : il ne l'aurait été que si son mode de fonctionnement avait été débattu par toutes les composantes de la société.

11. L'agence est menacée de ne plus voir ses évaluations reconnues et donc, tous les établissements sont menacés d'être exclus des programmes mobilité. Pour éviter un risque d'autant plus pesant qu'il est incertain, toutes les parties se sont soumises sans chercher à résister.

d'être commentées soutiennent cette hypothèse. Elles ont toutes deux été récoltées en Communauté française de Belgique, où le compromis politique sur l'enseignement, fruit de l'histoire particulière de cette société, valorise la démocratisation de l'accès, l'attention portée aux groupes connaissant des difficultés et la cohésion sociale, et se veut très prudent par rapport à tout ce qui conduit à classer et hiérarchiser. Ce terreau culturel explique tout autant l'orientation fixée à l'Agence pour l'Évaluation de l'Enseignement Supérieur par les autorités politiques de la Communauté que la conception de l'évaluation des enseignements adoptée dans beaucoup de ses établissements. Pourtant, cette profonde correspondance entre le terreau culturel et la manière dont les évaluations ont été initialement conçues et mises en œuvre n'a pas suffi à les protéger d'une évolution fréquemment vécue comme peu désirable et perturbante.

Le moment du basculement d'une logique à une autre semble correspondre à celui du réglage de l'instrument. Tant qu'elles sont désagrégées, les évaluations ne permettent pas de classer. Elles aident chacune des unités évaluées à établir un bilan de la manière dont son action est perçue par les bénéficiaires et à choisir dans quels domaines elle est prête à investir pour s'améliorer. L'évaluation d'un enseignement peut être réalisée à la fin ou, mieux encore, au milieu de celui-ci. L'évaluation à mi-parcours, réalisée avec un conseiller et suivie d'un dialogue entre le professeur et les étudiants peut soutenir des démarches partenariales, dans lesquelles chaque partie engage toute sa compétence, toute son expérience et toute la qualité de la relation établie avec l'autre partie pour mettre au point les déclinaisons pratiques des savoirs qui auront du sens et de l'utilité pratique pour les apprenants. Ces évaluations fournissent aux professeurs et aux étudiants de précieuses indications sur la qualité de la relation qui s'est établie entre eux et sur les apprentissages qu'elle facilite ou qu'elle entrave. Elles s'inscrivent très résolument dans cette vue optimiste de l'homme qui l'envisage comme un être moral, capable d'exploiter au mieux les informations qui lui sont données pour effectuer sa tâche de la meilleure des manières.

Bien sûr, ces évaluations n'aident pas les unités évaluées, que ce soient des programmes d'études, des établissements ou des professeurs, à se situer par rapport aux autres. Or, ces unités évaluées sont elles-mêmes très fréquemment demandeuses d'informations comparatives : il ne s'agit pas seulement de savoir si les résultats sont bons, il faut aussi savoir où ils se situent par rapport aux autres. Toutefois, quand l'instrument se transforme et participe à la production d'une information comparative, il change d'univers politique de référence et il fait migrer d'un monde où la confiance dans l'homme est absolue à un monde où cette confiance est mesurée et où des repères sont mis en place pour guider ses comportements et l'empêcher de ne suivre que ses mauvais penchants. Dès l'instant où des scores moyens sont calculés, un classement s'établit *ipso facto*, qui peut aisément déboucher sur la fixation de notes d'exclusion. Il n'est plus question alors de séduire, mais de sévir.

Les espaces d'indétermination

E. Kalpazidou Schmidt rappelle dans ce volume qu'il y a des liens de dépendance mutuelle entre les instruments et la conception politique de la qualité. Les deux exemples rapportés ci-dessus incitent à considérer que cette dépendance mutuelle est un déterminant puissant et que le projet politique de la qualité et les instruments qui lui donnent corps se mettent en phase sans difficulté. Cette vision peut s'enraciner dans la prolifération récente des réflexions théoriques, bien souvent inspirées des travaux de Foucault et des analyses de la manière dont on en est venu, dans les sociétés contemporaines à « Gouverner par les instruments » pour reprendre la formule de Lascoumes & Le Galès (2004). L'hypothèse de base qui sert ce raisonnement est présentée par Fallon dans ces pages : aucun instrument n'est neutre, chacun contribue à structurer le champ politique suivant une logique propre en créant un cadre stable permettant des anticipations, des réductions d'incertitudes, des actions collectives. La clé d'intelligibilité livrée par ce schéma d'inter-

prétation est d'une efficacité redoutable et permet de relier de manière logique des éléments épars, situés sur des plans différents.

Sans chercher à réfuter ce schéma d'interprétation, il faut admettre que des éléments discursifs et des éléments matériels ne peuvent orienter les comportements qu'à partir du moment où ils forment des dispositifs, c'est-à-dire dès que des liens logiques sont établis et rendus explicites entre tous ces éléments qui deviennent de ce fait interdépendants. Des éléments acquièrent alors une force structurante et symbolisent l'orientation du dispositif, la vision de l'homme et de la société qu'il promeut. Chaque élément contribue à organiser l'ensemble (le dispositif lui-même) et à imputer un sens précis à chacun des autres éléments, qui, en renvoyant inlassablement à la logique de l'ensemble, élargit et solidifie son emprise. Belloï, Bouquiaux et Durand, dans ces pages, mettent au jour les procédés rhétoriques qui sont appelés au service de la construction de cette cohérence.

Aujourd'hui cependant, l'observation conduit à conclure que la qualité n'est pas (encore totalement) figée dans un dispositif stabilisé et qu'elle est donc susceptible de servir différents projets politiques. Les éléments empiriques qui soutiennent cette position sont nombreux. Nous avons déjà relevé qu'en Communauté française de Belgique, les résultats des évaluations des enseignements sont mis à la disposition des commissions d'affectation des cours dans certains établissements supérieurs, alors que ce n'est pas le cas dans d'autres. Ces différences dans les usages attestent que le dispositif de la qualité n'est pas encore formé et que des outils continuent à avoir des usages très différents et incompatibles, ce qui implique aussi qu'une définition de la qualité n'a pas pu s'imposer à toutes les autres. Des pièces sont accumulées depuis des années, règlements, agences, discours de séduction, propos menaçants, mais elles ne parviennent pas à fusionner en un seul dispositif. C'est pourquoi, bien qu'ils soient en opposition absolue avec la position de l'ENQA et des partisans de la qualité totale, les propos des collègues qui affirment que l'évaluation des enseignements reste exempte de parasitage et d'effets pervers à la seule condition que ses résultats ne soient

communiqués qu'à la personne concernée peuvent continuer à être exprimés lors de colloques et de journées d'étude sur l'évaluation sans susciter de polémique. Une conception traditionnelle de l'enseignement supérieur inscrite dans une histoire longue est en train de se défaire, Derouet et Normand montrent, dans ces pages, comment elle est progressivement étouffée dans ses contradictions et comment de nouveaux principes de justice apparaissent, qui légitiment de nouvelles pratiques. L'ensemble n'est toutefois pas encore figé, certaines des anciennes références ont la vie dure et ne se laissent pas évacuer aisément. Il en résulte que le nouveau modèle ne peut être imposé tel quel, que des aménagements doivent y être consentis pour en rendre l'application acceptable. Ces aménagements familiarisent bien sûr avec le nouveau modèle et facilitent l'acceptation progressive de ses déclinaisons pratiques négociées. En même temps, ils en ébrèchent la cohérence et réduisent d'autant la force d'imposition qui lui était attachée.

Un dispositif de l'enseignement supérieur européen s'est sans conteste mis en place (a actualisé ses potentialités) quand le ministre Allègre a réuni ses collègues à la Sorbonne en 1998¹². Ce dispositif envisage l'enseignement supérieur comme un vecteur de développement économique et une ressource majeure qu'il est opportun et légitime de mobiliser dans la concurrence qui oppose l'Europe aux autres grandes régions du monde. L'élément encore relativement nouveau qui exprime le mieux l'orientation de ce dispositif est fourni par les *rankings*, étudiés par S. Robertson et C. Olds dans ces pages. Ces *rankings* mettent en concurrence tous les établissements de la planète et définissent la valeur de chacun non par rapport à son projet propre, mais par la comparaison à tous les autres. Ce faisant, ils sont en parfaite cohérence avec la conception de l'université qui envisage qu'elle doit se mettre au service des compétitions entre les régions du monde. La puissance idéologique de cette définition des usages de l'enseignement supérieur n'a été que faiblement altérée par l'échec de la stratégie de Lisbonne (devenue depuis « Europe 2020) qui voulait faire de l'Europe « l'économie de la connais-

12. Cf. pour plus de détails sur cette question Croché 2010.

sance la plus compétitive et la plus dynamique du monde » en s'appuyant sur l'enseignement supérieur. Deux évolutions doivent en fait être distinguées depuis 1998.

D'une part, la puissance de persuasion du dispositif de l'enseignement supérieur européen n'a cessé de se renforcer depuis qu'il a été activé par C. Allègre. La Commission européenne et d'autres acteurs majeurs (Conseil de l'Europe, OCDE, Banque mondiale, UNESCO, etc.) ont contribué, chacun avec ses forces et ses atouts propres, à resserrer les pièces du dispositif pour qu'il oriente les représentations et les conduites dans un sens qui consacre l'enseignement supérieur comme un vecteur de développement économique. Cette définition a résisté à tous les assauts et elle continue de faire partie de la *doxa* européenne et, plus encore, de la représentation communément admise de l'université dans le monde contemporain. La dernière manifestation en date de la puissance de ce dispositif se repère dans le communiqué de Bucarest, publié au terme de la rencontre de suivi du processus de Bologne qui s'y est tenue les 26 et 27 avril 2012 (Ministres de l'enseignement supérieur 2012). L'accent est plus que jamais mis sur l'employabilité des diplômés ; tous les pays sont pressés de mettre au point leur cadre national de qualifications, qui doit être compatible avec le cadre européen de qualifications (*European Qualifications Framework*) ; *Business Europe* (anciennement UNICE, union des confédérations industrielles et des employeurs de l'Europe) est désormais associé aux partenaires chargés de définir les *guidelines* de l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur. Ces divers éléments attestent que la puissance du dispositif est intacte : l'enseignement supérieur est mis en première ligne dans les compétitions entre l'Europe et le reste du monde et rares sont encore les voix qui parviennent à se faire entendre pour contester cette représentation de son rôle.

D'autre part, la Commission européenne, qui aurait pu constituer en la matière l'organe politique de concertation et de supervision, n'est pas parvenue à imposer ses orientations dans le dossier de la qualité de l'enseignement supérieur. Elle est aujourd'hui cruellement affaiblie par plusieurs facteurs. Son incapacité à proposer une stratégie efficace pour