

De l'esprit critique au *ranking* universitaire : pièces d'un puzzle

Yorgos Stamelos
Université de Patras
Grèce

L'idée de départ de ce texte est fondée sur un constat. Les transformations des critères de réussite des études universitaires à travers une période historique relativement courte : 1970-2010. Comment partant de l'intérêt pour le développement de l'esprit critique on en est arrivé au *ranking*¹ universitaire, via la considération de l'évaluation comme pilier de l'assurance qualité des études universitaires. En effet, au début de cette période, l'esprit critique était considéré comme l'objectif suprême des études universitaires, garantissant d'une part, la créativité et l'invention, et d'autre part, la résolution des problèmes scientifiques, techniques, mais aussi sociaux et économiques. Au fur et à mesure, par la démocratisation et la modification du public d'université d'une part et d'autre part, l'accroissement du coût de fonctionnement, l'accent a été déplacé presque d'une manière « naturelle », et en tout cas infime, sur l'efficacité et la rentabilité des études universitaires. Par là, également, d'une manière encore « naturelle », imperceptible, on a abouti, par pression des instances internationales, volonté des gouvernements nationaux et pression des médias, comme garants du sentiment public, au *ranking* des universités. Un *ranking* supposé être un indice sans faille des lieux de bonnes études universitaires.

En considérant ces transformations d'une grande ampleur, qui se sont déroulées cependant en une relativement courte période historique, on pense qu'un questionnement mérite d'être posé sur la façon dont ces transformations ont pu avoir lieu. Plus spécialement, si l'on laisse de côté toute explication militante ou scénarios de conspiration, on pourrait s'interroger sur les notions utilisées, leurs contenus, leurs dimensions et avant tout les interprétations faites par les différents acteurs dans et hors de l'université. L'accent sera mis sur les passerelles d'une interprétation à l'autre et ses conséquences.

L'esprit critique : un idéal perdu?

Tout au long des années '70 et au début des années '80, le développement de l'esprit critique, comme caractéristique des études universitaires et preuve des études réussies, était une tâche universitaire confirmée. L'esprit critique était lié, presque d'une manière implicite mais directe, à la finalité des études universitaires et le progrès social et technologique. Les dépassements des problèmes sociaux, économiques et technologiques étaient confiés à des inventions ou des innovations, fruits de l'esprit critique assumé par des études universitaires de qualité.

Mais, que comprenait l'esprit critique? On pourrait admettre sans difficulté que sa présence était attestée par une série des compétences comme :

- Capacité d'analyse et de synthèse
- Aptitude à organiser l'information (capacité à obtenir et à analyser des informations de sources différentes)

¹ Classification. Le terme « *ranking* » est mondialement utilisé donc on préfère le garder dans ce texte.

- Capacité à critiquer et s'autocritiquer
- Capacité à générer des idées neuves (créativité)
- Habilité à réfléchir dans un système de valeur propre
- Habilité à poser des questions par rapport aux concepts et aux théories enseignées, etc.

La liste peut être allongée avec des phrases qui peuvent désigner de plus en plus clairement et en détail le contenu de la notion « esprit critique ». Cependant, il a déjà été introduit –volontairement– un mot clé, « compétences », qui fait partie de l'arsenal de la politique actuelle.

Mais, quelle fut la difficulté qui a rendu nécessaire l'inclinaison de l'esprit critique en phrases courtes et pratiques (les compétences) et qui essaie de rendre visible (et rentable) son contenu? La volonté (et la pression) de transformer une notion clé mais floue (en effet, tout le monde pouvait distinguer un « esprit critique » sans pour autant que la notion fût concrétisée) à une conception bien déterminée et mesurable afin de faire face à deux types de pressions : une, interne à l'université, suscitée par la massification des études et l'autre, externe, par les usagers des diplômés universitaires. Cependant, une chose semblait claire : étant donné le nombre et la diversité des effectifs étudiants, la standardisation et l'assurance de la moyenne paraissaient préférables au développement d'une « chose » attrayante mais mal encadrée. De plus, la concrétisation et l'établissement d'un contenu exprimé en compétences s'alignaient et donc s'accommodait d'un processus de professionnalisation des études dont la pierre angulaire serait l'assurance du contrôle de la chaîne de production par des indices mesurables. Enfin, cette clarté pouvait transformer le concept en un produit bien défini, supposé bien suivi pendant la chaîne de production et donc finalement prêt à être vendu au marché du travail.

Ainsi, ce n'est ni un hasard ni une surprise de trouver des éléments de ce qu'on appelait « esprit critique » dans la nouvelle conception de la politique menée sur l'Université. En effet, les compétences, auparavant citées, proviennent des listes des compétences, (en principe) génériques, du projet Tuning de l'Union Européenne (UE)². Dans ce très grand projet, qui a commencé en 2000, parallèlement au processus de Bologne, environ 200 universités européennes y ont initialement participé. Il a duré huit (8) ans, divisés en quatre périodes et par la suite s'était, au fur et à mesure, expansé dans le cadre de l'UE, vers les pays de l'ex-Union Soviétique et l'Amérique Latine. Ses objectifs étaient, entre autres, l'harmonisation (« *tune* ») des études en sept (7), par la suite neuf (9), domaines scientifiques, exprimés en apprentissages attendus³ (learning outcomes) et en compétences (apprentissage réels). Ses travaux avaient une influence importante sur les Communiqués du processus de Bologne à partir de Berlin (2003), dans lesquels on trouve des références explicites et implicites aux travaux de Tuning⁴.

Dès lors, des fragments de l'esprit critique se trouvent, d'une manière, presque « naturelle », intégrés dans la nouvelle version de ce qui est considéré comme « études réussies », de la même manière qu'en Grèce, la nouvelle religion (le christianisme) avait utilisé des vestiges de l'antiquité pour bâtir les nouveaux temples (églises). Ce qui paraît, aujourd'hui, comme parties intégrées au bâtiment d'une église tout en sachant que des pièces ont été importées.

² Plus d'informations sur le site : <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>

³ La traduction en français est encore instable. On peut trouver aussi les versions : apprentissages ciblés, finalités d'apprentissages, etc.

⁴ Pour des informations sur les communiqués du processus de Bologne : <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>

L'évaluation de l'université

L'évaluation est devenue l'enjeu majeur pour l'Université au cours des années '90. Il s'agit d'une évolution cruciale dans la mesure où l'université devait dès lors démontrer à des tiers la qualité de ses finalités, de son fonctionnement et de ses diplômés. Cette institution, réputée préparer les nouvelles générations de dirigeants de l'État⁵ et de la société, et par conséquent étant un partenaire du pouvoir suprême, a perdu la confiance de son partenaire et a vu son rôle être mis en doute. Il est vrai que la relation entre l'État et l'Université a été perturbée depuis Mai '68, quant cette dernière a joué le rôle du dérangeur et du dénonciateur de l'État. Cependant, le fait que l'État essaie d'imposer un système de contrôle strict sur l'Université (l'évaluation) au nom de l'autonomie universitaire est paradoxal! De plus, sur un sujet (l'évaluation) qui lui est intrinsèque.

Revenons à la politique actuelle qui passe par le processus de Bologne. En effet, l'évaluation de l'université représente actuellement un pilier de la réforme en cours⁶ et est utilisée comme le fer de lance de la transformation des finalités, de la structure et du fonctionnement universitaire. Deux remarques s'avèrent importantes : une d'ordre de politique éducative et l'autre d'ordre institutionnel.

Premièrement, si l'on faisait une rétrospective de la politique européenne sur l'éducation, on arriverait au *Mémoire sur l'enseignement supérieur dans la communauté européenne* (COM (91) 349 final), document très influent⁷ (même aujourd'hui), qui est considéré comme un texte fondateur de la politique européenne sur l'enseignement supérieur. Dans ce texte, qui esquissait les axes de la politique européenne à développer dans les années '90, l'évaluation n'apparaissait pas. Les cinq axes étaient (COM (91) 349 final : 11⁸) :

- L'accès et la participation à l'enseignement tertiaire
- Sa coopération avec le marché du travail
- L'éducation tout au long de la vie
- L'éducation ouverte et à distance
- La dimension européenne de l'enseignement tertiaire⁹.

Bien sûr, on pourrait soutenir que l'évaluation était traitée comme un sujet horizontal, traversant les cinq axes. Cependant, on devrait signaler la transformation de l'évaluation d'un sujet horizontal à un pilier de la politique éducative au niveau internationale, nationale et sous - nationale du début à la fin des années '90. De plus, le processus de Bologne a consolidé et dynamisé l'importance de l'évaluation¹⁰.

Mais, l'évaluation est-elle dangereuse pour l'université ? Si l'on regarde le texte phare de la mise en œuvre des agences nationales d'évaluation (ENQA, 2005)

⁵ le cas français ne suit pas nécessairement la règle.

⁶ On parle de « la » réforme parce qu'elle est unique, c'est-à-dire, la même politique supra - nationale appliquée dans les contextes nationaux, avec des filtres ou des interprétations qui maintiennent quelques particularités nationales.

⁷ À titre d'exemple, depuis 1991, il a été utilisé par les instances communautaires comme document d'appui sur quatre domaines : Éducation et formation, science – information - culture, politique sociale, libre circulation des travailleurs et politique sociale. Seulement pour le premier domaine, il a été utilisé 1064 fois (voir :

http://eurlex.europa.eu/Result.do?RechType=RECH_repertoire&lang=fr&rep=1630*&repihm=1630%20%C3%89ducation%20et%20formation).

⁸ La page citée se réfère à la version grecque du document.

⁹ Depuis cette époque, on signalait l'absence totale du mot « université ». La terminologie utilisée mettait en avant le concept vague de l' « enseignement tertiaire ».

¹⁰ en ce qui concerne le continent européen.

dans le processus de Bologne, on ne trouve pas de finalités choquantes ou de propositions étrangères à l'université. Pour le vérifier, on pourrait citer les lignes directrices sur l'évaluation interne et externe proposées par l'ENQA (2005 : 6,7) :

Evaluation interne

- Politique et procédures pour l'assurance qualité (*Policy and procedures for quality assurance*)
- Approbation, suivi et révision périodique des programmes d'études ainsi que des récompenses (*Approval, monitoring and periodic review of programmes and awards*)
- Évaluation des étudiants (*Assessment of students*)
- Assurance qualité des enseignants chercheurs (*Quality assurance of teaching staff*)
- Ressources d'apprentissage et de soutien aux étudiants (*Learning resources and student support*)
- Systèmes d'information (*Information systems*)
- Information du public (*Public information*).

Evaluation externe

- Utilisation de procédures internes d'assurance qualité (*Use of internal quality assurance procedures*)
- Développement du processus d'assurance qualité externe (*Development of external quality assurance processes*)
- Critères pour la prise de décisions (*Criteria for decisions*)
- Processus adapté à atteindre les objectifs posés (*Processes fit for purpose*)
- Rapport(s) publié(s) (*Reporting*)
- Procédures de suivi (*Follow-up procedures*)
- Révisions périodiques (*Periodic reviews*)
- Rapports de synthèse par les agences nationales (*System-wide analyses*).

En effet, les axes de l'évaluation proposés par l'ENQA sont tout à fait compatibles avec les finalités de l'université généralement acceptées. Par conséquent, toute critique avancée contre l'évaluation proposée par ENQA dans le processus de Bologne s'avère plutôt injustifiable, sans légitimation et en tout cas peu mobilisatrice.

Deuxièmement, du côté institutionnel, on peut soutenir que l'Université n'a que très tardivement suivi le débat, sa concrétisation en objectifs et sa mise en politique tant au niveau international qu'au niveau national ou sous-national. Ainsi, l'université a perdu l'initiative et s'est trouvée en position de défense dans un terrain considéré comme le sien, l'évaluation. D'une part, l'institution n'a pas su soutenir le fait que l'évaluation est un élément intrinsèque à sa nature et par conséquent omniprésent dans son fonctionnement¹¹. D'autre part, quant elle a réagit, elle s'est montrée maladroite dans la mesure où elle est apparue comme étant contre l'évaluation, c'est-à-dire, opposée à un système d'assurance sur sa transparence interne et sa redevabilité publique. Par conséquent, elle a perdu sa légitimité vis-à-vis de l'opinion publique qui

¹¹ Ce-ci dit, tout le monde, qui connaît de l'intérieur l'Université, sait que cette évaluation n'a pas toujours fonctionné à bien. Il est aussi vrai que Renault (1995) a raison quand il dit que l'Université était née comme une « chose de l'Église » et son fonctionnement était influencé par la vie monastique. Bien sûr, pendant les années après Mai '68, la métaphore faisait référence à un autre exemple, celui des mandarins, mais pour tout dire la distance géographique est grande mais la distance fonctionnelle est presque identique!

a interprété cette réaction comme indice d'un corporatisme rétrograde¹². En même temps, l'action du gouvernement paraissait justifiée car supposée comme légitime (dans un effort d'assurance du bon usage de l'argent des contribuables).

Signalons, qu'une mobilisation relativement importante n'a eu lieu que quand les universitaires ont vu, par exemple, l'application nationale des propositions internationales qui les concernaient¹³. En effet, la ligne directrice de l'ENQA pour leur évaluation (ENQA, 2005 : 17): « *Les institutions doivent avoir les moyens de s'assurer que le personnel impliqué dans la formation des étudiants est qualifié et compétent* » était interprétée par le gouvernement français, par exemple, comme un indice qui séparait les enseignants-chercheurs entre « publiant » et « non - publiant »¹⁴ !

De l'évaluation au *ranking*

Le problème n'est pas de prouver que le *ranking* est la version intégriste de l'évaluation, mais de comprendre comment on en est arrivé à se bagarrer en Europe entre un choix « évaluation », soutenu principalement par les associations des universités¹⁵, et un choix « *ranking* », promu prioritairement par quelques gouvernements et des médias.

On commencera notre approche par une focalisation sur la manière avec laquelle des priorités supra-nationales se transplantent au niveau national. Prenons l'exemple de l'ENQA, c'est-à-dire, la mise en application des lignes directrices d'ENQA par les agences nationales de l'évaluation. En réalité, les consignes d'ENQA se transforment en indices quantitatifs par un processus peu lisible et opaque. Par contre, sa propagation au niveau international laisse entendre qu'un consensus intergouvernemental existe¹⁶.

Pour donner un exemple, l'agence nationale de l'évaluation en Grèce, en vertu de l'application des consignes de l'ENQA sur l'assurance qualité des enseignants-chercheurs (ENQA, 2005 : 17), propose aux étudiants un questionnaire avec 37 questions fermées et quantitatives et une notation finale de l'enseignant-chercheur de 1 à 5 (http://www.hqaa.gr/files/ApografikaDeltia_v1.pdf, p.17-18). Pour avoir une idée, les premières questions sont (choix de 1 à 5 pour chaque question) :

1. les objectifs du cours, étaient-ils clairs ?

¹² En Grèce, l'opinion publique est très négativement positionnée vis-à-vis des universitaires, en les considérant comme des gens qui ne travaillent pas suffisamment, qui ne font que critiquer et qui sont proche du pouvoir et par conséquent qui en profitent. Une opinion assez stabilisée qui risque de se convertir en un stéréotype, ce qui disqualifie chaque tentative de communication des positions relatives à l'université et rend difficile la légitimation des revendications universitaires par l'opinion publique (société).

¹³ Ce qui n'a pas facilité une interprétation publique autre que celle d'une réaction corporatiste.

¹⁴ La fameuse liste d'AÈRES qui n'est que la version française de la liste d'ESF (European Science Fondation) est un exemple de plus de la transformation d'un texte de politique neutre et « logique » en un dispositif absurde, voire dangereux, fabriqué par un mécanisme d'interprétation opaque qui revendique la transparence et la lisibilité (<http://www.esf.org/research-areas/humanities/research-infrastructures-including-erih/erih-initial-lists.html>) !

Pour plus d'information sur l'absurdité de ces listes à voir aussi :

<http://www.bulletindepsychologie.net/vente/Etrange%20classement%20des%20revues%20de%20psychologie.pdf>.

Pour une approche critique de la procédure de publication, en général, voir :

http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=316699 ou http://www.bsfrey.ch/articles/388_03.pdf.

¹⁵ comme par exemple l'EUA (European University Association) : <http://www.eua.be/>

¹⁶ Il faut signaler que les agences nationales pour être membres de l'ENQA doivent avoir rempli les critères établis par l'ENQA.

2. le contenu des séances était-il relatif aux objectifs énoncés ?
3. les séances étaient-elles bien organisées ?
4. est-ce que les outils pédagogiques utilisés ont facilité la meilleure compréhension du cours ?
5. est-ce que la bibliographie donnée ou autres facilités proposées étaient données aux étudiants à l'heure ?
6. trouvez-vous approprié le *livre de référence*¹⁷ proposé ?
7. avez-vous trouvé la bibliographie proposée à la bibliothèque d'université ?
8. avez-vous trouvé des difficultés avec les pré-requis du cours ?
9. y a-t-il une relation explicite entre ce cours et d'autres cours déjà suivis ?
10. comment jugez-vous le degré de difficulté du cours en relation avec votre niveau d'études ?
11. est-ce que des structures de soutien pédagogique étaient prévues ?
12. si oui, comment jugez-vous leur efficacité ?
13. comment jugez-vous les ECTS du cours par rapport à vos obligations de travail ?
14. y a-t-il transparence des critères de votre notation ? etc.

Par là, on n'est qu'à un pas près du *ranking* des enseignants-chercheurs. Parallèlement et globalement parlant, en transformant toutes les activités universitaires en indices quantitatifs, on se trouve en plein *ranking* universitaire. Ainsi, une université peut se trouver avec un chiffre prétendant représenter sa qualité globale (en ajoutant toutes les moyennes de tous les indices). Ici, le point important à comprendre est le passage des lignes directrices neutres et compréhensibles de l'ENQA, presque « normales » pour une université, au *ranking* universitaire par des indices quantitatifs.

De plus, l'Union Européenne, en décembre 2008, a lancé un appel d'offre afin de financer un projet pour la formation d'un *ranking* européen jusqu'au 2011, d'un budget de 1.000.000 d'euro¹⁸. Il se veut la réponse européenne à la fameuse liste de Shanghai¹⁹.

En réalité, le succès de la liste de Shanghai, d'une part, a joué le rôle de déclencheur du débat mondial sur la nécessité du *ranking*, et d'autre part, a légitimé une politique de promotion du *ranking* par des instances supra-nationales et nationales. Ainsi, une activité expérimentale de quelques universitaires de Shanghai, peu ou prou, simpliste et naïve vu les critères et leurs poids respectifs sur le classement, est convertie en un symbole de la mondialisation et de ses valeurs dominantes. À partir de là, peu importe les limitations et les problèmes indiqués même par les générateurs de cette liste²⁰. Et pourtant, cette liste ne calcule principalement que la taille de chaque institution²¹. Une université avec un grand nombre d'enseignants-chercheurs (en priorité des sciences médicales ou autres disciplines qui publient beaucoup) a de bonnes chances d'apparaître dans cette liste. Ce n'est pas un hasard si le gouvernement français, qui a mal digéré, la place des universités françaises dans cette liste a mis en place une politique de regroupement des institutions tertiaires trop dispersées dans le contexte français. Ainsi, il espère obtenir vite et sans coûts majeurs l'amélioration de la présence française dans cette liste. Mais, quelle est la relation de tout ça à la qualité

¹⁷ En Grèce, pour chaque cours, il y a un livre de référence, proposé par l'enseignant-chercheur.

¹⁸ http://ec.europa.eu/education/news/news1103_en.htm

¹⁹ <http://www.arwu.org/>

²⁰ <http://www.arwu.org/rank/file/ARWU-M&P.pdf>

²¹ De la même façon que la fameuse liste européenne des revues d'ESF ne calcule que l'influence mondiale et scientifique de la langue anglaise, ce qui était bien connu sans l'appui ou la nécessité de cette liste.

des études universitaires ou aux finalités universitaires ? Pourquoi une telle attention ? La réponse à la première question est très simple : aucune relation. La réponse à la deuxième question mérite une plus grande attention et pour cette raison, nous l'aborderons plus particulièrement dans la suite de notre texte.

Quelques pensées critiques ou de la coopération à la compétition

On a pu constater que les transformations intervenues ne se sont pas établies ni par disputes majeures ni par ruptures malgré leur importance. Il s'agissait plutôt des déplacements des éléments acceptés dans des logiques différentes, des interprétations d'un déjà existant, parfois extrémistes voire perverses, et avant tout d'une volonté politique qui a pu dominer au niveau international, national et sous-national, en utilisant les différents niveaux comme des vases communicants.

D'autre part, il est vrai que l'Université est restée curieusement indifférente et inactive pendant longtemps, même quand il s'agissait des affaires importantes. À titre d'exemple, l'Université n'a pas réagi à la décision de la Cour Européenne par rapport à la nature des cursus universitaires et leurs diplômes dans l'affaire Blaizot (1988)²². En effet, avec cette décision la Cour a intégré les diplômes universitaires dans la définition de la formation professionnelle de l'affaire Gravier (1985)²³ en jetant la base de la légitimation d'une politique respective. On remarque, donc, le coïncement universitaire dans ces petites affaires quotidiennes au moment où l'on constate la facilité avec laquelle l'idéologie mondialement dominante pouvait jouer avec les différents niveaux géographiques et ces instances.

Mais, pour revenir au *ranking*, pourquoi est-il tellement mauvais, y compris pervers ? Dans le texte présent, on n'insistera pas sur des aspects techniques, c'est-à-dire quels indices pour un bon *ranking*. On préférera souligner des éléments de sa logique qui paraissent douteux.

Le *ranking* suppose pouvoir établir une classification nationale et/ou régionale et/ou mondiale des universités en calculant par un chiffre leur qualité. Deux niveaux d'approche se distinguent : le niveau institutionnel et le niveau politique (de gouvernement(s)).

En ce qui concerne le premier niveau, il est généralement accepté (et demandé) que chaque université (même chaque département de chaque université) doive établir et rendre public ses objectifs. Il paraît normal que chaque effort d'évaluation doive se produire en partant de ces objectifs. Or, comment peut-on prétendre pouvoir préparer un classement (mondial, européen, national ou autre) qui présuppose une comparaison des choses (objectifs) hétérogènes ? Si l'on voulait procéder à un tel exercice il faudrait au moins établir différentes listes d'universités (ou plutôt de départements) par objectifs identiques ou tout au moins similaires. Dans le cas inverse, comparer des mandarines aux mandarins on aboutirait à quoi ?

De plus, même la notion de qualité peut prendre des dimensions différentes. On ne peut pas prétendre traiter la qualité de manière unique. En effet, dans la littérature spécifique, on trouve des travaux (avec un *impact factor* très élevé) qui prouvent que la qualité peut prendre des dimensions diverses. À titre d'exemple, selon Harvey et Green (1993) la notion de qualité dans l'enseignement supérieur est plutôt relative. En effet, dans leur analyse, Harvey et Green distinguent quatre catégories de qualité. Ces différentes versions de qualité ont des effets différents sur les méthodes utilisées pour mesurer la qualité :

²² Verdict 2/2/1988, Tome juridique, 1988, p. 379.

²³ Verdict 13/12/1985. Tome juridique, 1985, p. 593.

- **qualité comme excellence** (*Quality as excellence*) : Cette version de la qualité s'approche plutôt d'un modèle de type élitiste « Oxbridge²⁴ » (Harvey et Knight, 1996).
- **qualité comme capacité à atteindre des objectifs** (*quality as fitness for purpose*). Ce concept exige qu'un produit ou un service réponde aux besoins, aux exigences ou aux désirs du « client ». Bref, les universités doivent déclarer ce qu'elles tiennent à faire, faire ce qu'elles avaient déclaré et prouver à des tiers qu'elles ont fait ce qu'elles avaient déclaré.
- **qualité comme valeur pour l'argent** (*quality as value for money*). La qualité est comprise comme rentabilité des investissements. Cette vision accentue le droit de l'État (qui est le contributeur principal de l'enseignement supérieur) d'exiger des universités une meilleure rentabilité et efficacité tant financière que fonctionnelle.
- **qualité comme transformation** (*quality as transformation*). La qualité est comprise comme une transformation attendue qui ne se limite pas à des traits extérieurs, comme par exemple un changement extérieur, mais, par contre, vise à la transformation cognitive. Ainsi, l'université « transforme le client plutôt que de faire quelque chose pour le client » (Harvey et Green, 1993: 24).

En instaurant une (ou des) agence(s) nationales d'évaluation, on opte pour quelle version de qualité? Étant donné que la qualité prend plusieurs sens, expression d'idées et de valeurs différentes, comme le travail de Harvey et Green le démontre, on est obligé de penser que la mise en valeur d'une de ces dimensions consiste plus en un enjeu politique qu'en une nécessité scientifique (Stamelos, Kavasakalis, 2009).

Quant au deuxième niveau, la politique éducative (de gouvernement(s)), le dispositif du *ranking* est clairement un outil pour mettre en compétition les universités, malgré les déclarations contraires et rassurantes. L'objectif final serait de réduire le financement public et obliger les universités à chercher des sources de financement diversifiées, c'est-à-dire, à se diriger vers le financement privé : d'une part, les frais d'inscription²⁵, en transformant les étudiants de composante de la vie universitaire à une clientèle d'université²⁶, et d'autre part, les grandes entreprises et en général le marché du travail.

Les résultats de cette politique sont déjà là. En ce qui concerne les étudiants, l'expérience de l'université de New York s'avère très didactique. (Krause M., Nolan M., Palm M., Ross A. (ed), 2008). Une université publique dont le management était confié à une petite équipe managerielle provenant du secteur privé. L'augmentation exponentielle des frais d'inscription a été une des premières mesures. Par la suite, les étudiants étaient obligés soit d'abandonner les études soit de prendre des prêts bancaires. Pour faire face, ils étaient encore obligés de chercher du travail. À ce moment, l'université leur a proposé des travaux très mal payés et dérégulés. Ainsi, d'une part, on est arrivé au point où le fonctionnement de l'université était assumé par ses étudiants, et d'autre part, les frais de son fonctionnement se sont trouvés diminués au minimum ce qui a été présenté comme une grande réussite par l'équipe dirigeante. En effet, tous les services dans l'université (nettoyage, restauration, jardinage, sécurité, etc) étaient tenus par des étudiants. De plus, les jeunes diplômés étaient utilisés comme assistants des cours. Or, comme ils étaient considérés apprentis, ils

²⁴ Une combinaison de noms Oxford et Cambridge.

²⁵ Bien entendu les pays anglo-saxons qui ont une tradition forte et longue sur le sujet, ils sont mieux placés pour l'exploiter.

²⁶ Ce qui est dénoncé par l'ESU, l'association des étudiants européens et partenaires du processus de Bologne (<http://www.esib.org/>).

étaient payés au minimum et avec des conditions de travail dérégulées. En 2005, plus de 77% de cours (87% dans les départements de l'éducation) étaient assumés par ces diplômés (op.cit, p.37). La réaction a abouti à la grande grève de 2005-2006.

Quant à la relation de l'université avec les entreprises, Monbiot (2000) a essayé de décrire l'expérience anglaise. Selon lui, la recherche est passée dans les mains des mega-entrepreneurs, qui décident dans quels domaines elle doit être effectuée et combien d'argent doit être investi. Leur intervention concerne aussi la manière dont les résultats doivent être formulés afin qu'ils ne touchent pas leurs intérêts. Par exemple, à Cambridge, ils ont fondé des chaires les: BP, Shell, Unilevel, Price Waterhouse, Marks and Spencer, Rolls-Royce, AT and T, Microsoft, Zeneca.

Bien sûr, cette situation porte atteinte à la liberté de recherche et l'autonomie des chercheurs, ce qui a même attiré l'attention de l'Unesco, qui s'en est occupé. En effet, dans sa 29^{ème} Assemble Générale, 188 pays ont voté la «Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur», considérant que sa position a été aggravée ces dernières années. De façon caractéristique, l'article 27 se réfère «au besoin de protection de la censure institutionnelle» (Beridze D., 2000). Parallèlement, aux Etats-Unis et au Canada, des organisations comme l'*American Association of University Professors*, l'*American Federation of Teachers*, la *National Education Association*, la *Canadian Association of University Teachers* et la *Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université* se sont rassemblées pour répondre à l'attaque contre la liberté académique (Snyder M., 2000).

Pour conclure, le déplacement de la coopération à la concurrence²⁷ porte atteinte à une vieille tradition selon laquelle le savoir est un domaine où le partage et l'esprit de la communauté humaine co-existaient²⁸. Un des lieux de cette tradition était le monde universitaire. Avec la politique en vigueur, les universités doivent se transformer en farouches adversaires afin de pouvoir garantir leur existence²⁹. Ce n'est pas un hasard si dans cette politique, il y a un mélange systématique entre, d'une part, liberté et autonomie, et d'autre part, concurrence³⁰. Or, cette conception selon laquelle le plus performant et le plus efficace survivra est une conception, d'une part, qui aboutit au renforcement du déjà fort et l'enrichissement du déjà riche, en augmentant infiniment les disparités de toute sorte, et d'autre part, qui tient sa légitimité du concept de « sélection naturelle » de Spenser, malgré l'effort de ne pas citer son nom (Dardot P. - Laval Chr., 2009).

²⁷ Sur le sujet, il y a une bibliographie spécialisée abondante. À titre d'exemple :

- Huisman J. – Van der Wende M., 2004, *On cooperation and competition : National and european policies for the internationalisation of Higher Education*, éd.Lemmens, Bonn.
- Huisman J. – Van der Wende M., 2005, *On cooperation and competition II :Institutional responses to internationalisation, europeanisation and globalisation*, éd.Lemmens, Bonn.

²⁸ Bien entendu, on ne prétend à pas l'harmonie totale ou à un genre de paradis terrestre. La concurrence existait déjà. Or, c'est autre chose d'avoir une concurrence dans un cadre de référence qui préconise le partage (et donc rend légitime la coopération) et c'est encore autre chose de présenter la concurrence comme pilier de la politique éducative. Il s'agit d'un point de plus qui consolide, à notre avis, la thèse défendue dans ce texte selon laquelle la politique actuelle se base sur des aspects ou des visions qui existaient déjà mais sont différemment utilisés.

²⁹ Dans la perspective de la coopération européenne et de l'espace européen de l'enseignement supérieur, la politique actuelle de la mise en concurrence paraît comme un paradoxe flagrant, dans la mesure où toute tentative de coopération nécessite l'établissement d'un sentiment de confiance mutuelle qui ne rime pas avec une politique de concurrence.

³⁰ Une « liberté » strictement contrôlée par les priorités de la politique en vigueur et le dispositif de l'évaluation, comme on a pu le constater.

On n'est pas sûr que la politique actuelle soit très efficace ni de longue portée ou d'une très grande intelligence, même par rapport à ces propres buts. Ce qui manque dans nos sociétés actuelles c'est la capacité des êtres humains de pouvoir se poser dans des situations complexes et diverses et prendre position, de manière active, sur des affaires qui les concernent. De plus, il est nécessaire de pouvoir vivre dans des sociétés multiculturellement riches. Au nom du bon fonctionnement de la société, sauvegardons alors l'esprit critique, il est aussi nécessaire pour le monde financier, industriel et technologique que pour le monde scientifique et universitaire!

Bibliographie

Affaire Gravier, Verdict 13/12/1985. Tome juridique, 1985, p. 593

Affaire Blaizot, Verdict 2/2/1988, Tome juridique, 1988, p. 379

Beridze D., 2000, La liberté académique à UNESCO, in Libertés Académiques, Dossier du magazine de l'Internationale de l'Éducation, Sept. 2000.

Commission Européenne, 1991, *Mémoire sur l'enseignement supérieur dans la communauté européenne* (COM (91) 349 final, Bruxelles.

Dardot P. – Laval Chr., 2009, *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*, éd. La Découverte, Paris.

ENQA, 2005, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Bruxelles.

Frey Br S, 2002, Publishing as Prostitution? Choosing Between One's Own Ideas and Academic Failure, in *Public Choice*, Vol. 116, 2003, 205-223 (http://www.bsfrey.ch/articles/388_03.pdf).

Harvey L., Green D., 1993, « Defining quality », in *Assessment & Evaluation in Higher Education*, n° 18(1), p. 9-34

Harvey L., Knight P., 1996, *Transforming Higher Education*, Buckingham-London, SRHE/Open University Press.

Huisman J. – Van der Wende M., 2004, *On cooperation and competition : National and european policies for the internationalisation of Higher Education*, éd.Lemmens, Bonn.

Huisman J. – Van der Wende M., 2005, *On cooperation and competition II : Institutional responses to internationalisation, europeanisation and globalisation*, éd.Lemmens, Bonn Krause M., Nolan M., Palm M., Ross A. (ed), 2008, *the university against itself*, ed.Temple University press

Laurens St., L'étrange classement des revues de psychologie et le cas mystérieux du Bulletin

de psychologie, in
<http://www.bulletindepsychologie.net/vente/Etrange%20classement%20des%20revues%20de%20psychologie.pdf>

Monbiot G., 2000, *Captive state*, ed. Macmillan, London.

Renaur A., 1995, *Les révolutions de l'université : essai sur la mondialisation de la culture*, éd. Calmann-Lévi, Paris.

Snyder M., 2000, La titularisation est-elle mauvaise pour le “business”?, in Libertés Académiques, Dossier du magazine de l'Internationale de l'Éducation, Sept.2000.

Stamelos G. – Kavasakalis A., Université et assurance qualité en Grèce : tensions et controverses, in Fave-Bonnet M-Fr (eds), *L'évaluation dans l'enseignement supérieur en questions*, Paris, L'Harmattan (à paraître).

Web graphie

<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>

<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>

http://eurlex.europa.eu/Result.do?RechType=RECH_repertoire&lang=fr&rep=1630*&repihm=1630%20%C3%89ducation%20et%20formation).

<http://www.esf.org/research-areas/humanities/research-infrastructures-including-erih/erih-initial-lists.html>

http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=316699

<http://www.eua.be/>

http://ec.europa.eu/education/news/news1103_en.htm

<http://www.arwu.org/>

<http://www.arwu.org/rank/file/ARWU-M&P.pdf>

http://www.hqaa.gr/files/ApografikaDeltia_v1.pdf

<http://www.esib.org/>