

La qualité, un impératif moral à l'efficacité fonctionnelle douteuse

PAR JEAN-ÉMILE CHARLIER

Evidence-based policy versus éthique de la conviction

Le souci de mettre les connaissances scientifiques les plus récentes à la disposition des opérateurs, qu'ils soient professionnels d'un domaine ou décideurs politiques est loin d'être neuf : Laurent et coll. (2009) rappellent qu'il a été formulé par Dewey dès 1927. Depuis les années 1990, il a connu un nouvel intérêt et des tentatives très sérieuses de mise en pratique, d'abord dans le secteur médical. Il a reçu un nom, *Evidence-based policy*, qui n'est guère simple à traduire.

En français, plusieurs traductions insatisfaisantes de cette expression coexistent, avec des connotations différentes : « politique fondée sur les preuves » ou « politique fondée sur des données probantes » ou « politique fondée sur les niveaux de preuves » ou encore sur des « évidences factuelles » (Laurent & coll. 2009 : 859).

Dans tous les cas, l'expression renvoie à l'idée selon laquelle les connaissances doivent être rendues disponibles pour les décideurs et les guider. Dans les domaines régis par les sciences de la vie et de la nature, ces connaissances peuvent fournir des orientations impératives en distinguant les modes opératoires qui conduisent de la façon la plus efficace aux résultats attendus. En sciences humaines, les choses sont rarement aussi claires, ce qui n'empêche pas que nombre de décideurs attendent d'elles qu'elles leur fournissent les arguments incontestables pour

orienter leurs choix. Les chercheurs ne sont pas unanimes à soutenir pareil projet, la proportion d'entre eux qui acceptent de s'y inscrire est variable selon les disciplines et les traditions épistémologiques, mais elle n'est jamais insignifiante et semble au contraire près de faire l'unanimité dans certaines d'entre elles.

Cette évolution traverse toutes les sphères de la société. On se serait attendu à ce qu'elle touche aussi, et peut-être même de façon prioritaire, les lieux de production des connaissances sur lesquelles s'appuient les *Evidence-based policies*. Concrètement, l'apparente rareté des résistances et des oppositions aux dispositifs installés au nom de la qualité³⁴ dans les universités suggérerait que leur efficacité fonctionnelle ne faisait pas de doute pour leurs promoteurs et leurs prescripteurs. Il semble, de la façon la plus surprenante, que tel n'est pas le cas.

34. Ce n'est peut-être là qu'une illusion, entretenue par une dissimulation de ces résistances et de ces oppositions, qui pourrait résulter de trois facteurs. Premièrement, résister aux dispositifs qualité rend suspect de ne pas produire un travail de qualité, et les adeptes de ces dispositifs ne ratent aucune occasion d'attiser ce soupçon. Les résistances sont donc rarement fières, elles prennent la forme de petits écarts, de ruses avec la norme, de camouflages de la réalité, ce qui les rend inapparentes. Deuxièmement, les adeptes des dispositifs qualité, convaincus de toute bonne foi d'avoir raison et de ne trouver face à eux que les académiques « timorés » « les moins clairvoyants », ne souhaitent pas faire la publicité de leurs résistances, tant pour ménager ceux dont ils regrettent l'attitude que pour éviter que les mauvaises pensées qu'ils leur prêtent risquent d'en contaminer d'autres. Troisièmement, les analystes des phénomènes macrostructurels qui lisent dans le développement des dispositifs qualité un épiphénomène d'évolutions beaucoup plus profondes ont eu tendance à le considérer un peu trop vite comme irrésistible. Ce faisant, ils ont contribué à donner de la consistance à ce qu'ils entendaient dénoncer. Il résulte de ces trois facteurs que ni les partisans ni les opposants affichés aux dispositifs qualité, ni ceux qui les subissent sans conviction n'ont de bonne raison de rendre les contestations publiques. Tout l'espace a dès lors été abandonné aux promoteurs de ces dispositifs, qui ont pu en livrer un récit qui met en exergue les adhésions massives qu'il a suscitées et ne met en débat que les questions techniques portant sur les *modus operandi* de la qualité en s'abstenant d'en questionner les finalités.

Il est incontestable qu'une littérature abondante est aujourd'hui disponible sur la qualité dans l'enseignement supérieur, et qu'elle ne cesse de s'enrichir d'écrits qui montrent qu'un intérêt pour les dispositifs censés la garantir se manifeste dans un nombre croissant de pays et de régions du monde. De multiples publications décrivent les dispositifs mis en place, en détaillent plus ou moins précisément toutes les composantes, voire proposent des lignes directrices aux responsables d'établissements ou de systèmes d'enseignement désireux de reproduire les « bonnes pratiques », selon le terme consacré. Cette littérature soutient en général un propos visant à convaincre de la nécessité d'installer sans délai des dispositifs de ce genre. Elle a pour pendant une littérature qui démonte les arguments en faveur de ces dispositifs et avance des arguments qui visent à relever tous les effets pervers qu'ils sont susceptibles de générer ou qui met en lumière les logiques sous-jacentes dont ils sont porteurs. Chaque argument avancé par un camp rencontre un contre-argument de l'autre camp, les parties ne dégagent aucune conclusion sur laquelle pourrait s'appuyer l'*Evidence-based policy*.

Alors qu'on les aurait a priori supposés pléthoriques, très peu de travaux sont disponibles sur les effets que ces dispositifs produisent sur la qualité des apprentissages dans les établissements où ils sont mis en œuvre. Ajoutons que les études qui portent sur le sujet ne montrent jamais que les dispositifs qualité n'ont que des effets positifs ou que ceux-ci sont sans aucun doute supérieurs en nombre et en amplitude aux effets négatifs qu'ils entraînent ou aux nuisances directes ou indirectes qu'ils génèrent.

Le commentaire le plus systématiquement relevé est qu'il est bien difficile de mesurer les effets de ces dispositifs. L'analyse de la littérature que le Conseil supérieur de l'Éducation du Québec a incluse dans l'avis qu'il a remis au ministre de l'Éducation est explicite à ce sujet.

Il est particulièrement difficile de cerner les effets des processus d'assurance qualité sur la qualité de la formation offerte, et ce, en raison notamment de la nature invisible et lente des changements en matière d'éducation et de la difficulté à isoler les effets des mécanismes d'assu-

rance qualité de ceux d'autres sources d'influence [...] l'assurance qualité a bien eu comme effet direct l'élaboration de documentation de cours, de rapports de vérification et d'autres documents, bien que « la production de ces documents ne signifie pas nécessairement et clairement qu'il y aura des changements (ou des améliorations) dans la qualité des diplômes » (Conseil supérieur de l'Éducation 2012 : 20).

Même si elle n'est pas systématiquement présentée avec autant de clarté, cette opinion est très largement partagée par les prescripteurs de la qualité. Ainsi, et indépendamment du fait qu'elle a été la première organisation internationale à faire de la qualité de l'enseignement un projet politique et même si elle promeut inlassablement l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, l'OCDE reconnaît que « prendre la mesure de la qualité de l'enseignement reste une gageure » (OCDE 2011 : 1). Elle ajoute, avec beaucoup d'honnêteté :

une importante majorité des initiatives prises par les établissements et destinées à améliorer la qualité de l'enseignement (l'évaluation des programmes ou la formation des enseignants) est empirique et aborde les besoins spécifiques à un moment donné. Les initiatives inspirées par la littérature universitaire et la recherche sur le sujet sont rares (id. : 7).

Des lignes aux accents comparables peuvent être trouvées dans des écrits d'autres organisations internationales qui encouragent la mise en place de dispositifs de contrôle et de garantie de la qualité. Il en est d'autant plus étonnant qu'alors qu'en de nombreuses autres matières, ces organismes n'accordent foi à des résultats scientifiques que s'ils sont obtenus dans des contextes variés par des méthodes diversifiées, ils obéissent en matière d'assurance qualité à une éthique de la conviction. Celle-ci, dans les termes de Weber (1919), est promue par celui qui la croit juste, même s'il constate que sa mise en œuvre a des effets essentiellement négatifs.

Lorsque les conséquences d'un acte fait par pure conviction sont fâcheuses, le partisan de cette éthique n'attribuera pas la responsabilité à l'agent, mais au monde, à la sottise des hommes ou encore à la volonté de Dieu qui a créé les hommes ainsi [...] Le partisan de l'éthique de con-

viction ne se sentira « responsable » que de la nécessité de veiller sur la flamme de la pure doctrine afin qu'elle ne s'éteigne pas (id. : 64).

L'éthique de la responsabilité, qui s'incarne jusqu'à la caricature dans l'*Evidence-based policy* est opposée par Weber à cette éthique de la conviction. L'éthique de la responsabilité, qui trouve de nombreuses illustrations contemporaines, par exemple dans le principe de précaution, exigerait que des procédures qualité ne soient recommandées aux établissements d'enseignement supérieur qu'après que leurs effets directs et indirects ont été jugés positifs au terme d'analyses systématiques, ce qui est loin d'être le cas. Le saut qu'opèrent des organisations internationales de l'éthique de responsabilité qu'elles appliquent à un maximum de matières, à une éthique de conviction sur la question de la qualité, reste à expliquer. Malgré son intérêt, cette question ne sera pas davantage traitée dans ce chapitre.

Quels impacts des dispositifs qualité ?

Il n'est pas question de proposer une nouvelle revue de la littérature à ce sujet dans ce chapitre. Les résultats du travail d'inventaire opéré dans tous les champs disciplinaires ont été présentés dans un précédent volume (Charlier, Croché & Leclercq 2012). La conclusion la plus évidente de cette investigation collective était que la littérature scientifique restait très circonspecte sur les effets produits par les dispositifs qualité sur l'enseignement et l'apprentissage. Il est cependant possible d'apporter quelques indications un rien plus précises, qui prolongent cette première conclusion. Sur certains instruments, une information bien fournie est disponible. C'est le cas, en particulier, des évaluations des enseignements par les étudiants, pratiquées aux États-Unis depuis la seconde moitié de la décennie 70 (Younès 2007), sur lesquelles ont été accumulées de nombreuses observations et données de recherches.

L'évaluation des enseignements par les étudiants améliore-t-elle l'enseignement ?

Au terme de la vaste revue de la littérature spécialisée qu'elle a réalisée, Younès (2007) a été en mesure de relever quelques effets positifs de ces évaluations des enseignements par les étudiants. Elle a toutefois aussi souligné que dans de nombreux cas, ces évaluations ne produisaient aucun effet et qu'elles pouvaient aussi avoir des effets négatifs.

Dans ce volume, Detroz s'interroge d'abord sur la validité de l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). Après avoir fait l'inventaire des arguments de différents analystes, y compris de ceux qui dénie toute validité aux dispositifs d'évaluation de l'enseignement par les étudiants, il conclut que ceux-ci semblent produire des données robustes, tout en reconnaissant que le débat en la matière n'est pas clos. Il conclut en affirmant que « les scores issus de l'EEE ne constituent pas des mesures de la qualité de l'enseignement », mais sont « un indicateur tout à fait utile à prendre en compte ».

Dans ce volume également, Younès & Gay rappellent que la qualité de l'enseignement, quelle que soit la définition donnée à ce mot, est le produit de l'interaction entre l'enseignant et les enseignés. Ils plaident pour des techniques d'évaluation qui soutiennent la coconstruction tant de l'enseignement-apprentissage que de son évaluation par les professeurs et les étudiants. Ils soutiennent que « dans une alter-évaluation, la qualité se mesure à son potentiel émancipateur et dynamisant ». Cette option disqualifie « les dispositifs techniques de recueil et de traitement rapide de l'information » qui ont été mis en place ou se mettent en place dans nos universités.

On objectera que ces travaux ne portent pas sur des dispositifs complets de garantie de la qualité et que ceux-ci ne se résument pas aux évaluations des enseignements par les étudiants, mais exigent le déploiement d'instruments nettement plus spécialisés, parmi lesquels l'autoéva-

luation ou la visite d'experts étrangers³⁵. Il convient donc de se demander si les dispositifs de gestion de la qualité totale ont davantage fait la preuve de leur efficacité que les instruments rustiques traditionnels qu'étaient les évaluations des enseignements par les étudiants.

Le Total Quality Management améliore-t-il l'enseignement ?

L'EXPÉRIENCE DES BUSINESS SCHOOLS

En sciences humaines, la gestion fut dans les premières disciplines à accorder de l'importance aux questions de garantie de la qualité. C'est donc vers les *business schools* qu'il convient de se tourner pour vérifier que leur investissement dans le *Total Quality Management* y a amené tous les retours qui en étaient attendus. La surprise, cette fois encore est que les travaux qui ont été réalisés dans les *business schools* ne mettent pas en avant des améliorations significatives de performances.

Une étude exploratoire signée de Christophe Lejeune et Alain Vas en 2007, tous deux de la *Louvain School of Management* est particulièrement intéressante. Même s'ils jouent par ailleurs sans réserve le jeu de l'accréditation³⁶, ils livrent un compte rendu sans complaisance des études disponibles sur les effets que peuvent avoir sur l'efficacité organisationnelle des établissements qui la sollicitent les procédures qui y conduisent. Ils relèvent que des chercheurs comme Chow-Chua & coll. (2003) ou Woodhouse (2003) ont montré que les effets de la gestion de la qualité totale sur la performance sont mitigés. Ils mettent également en avant les conclusions de Proitz & coll. (2004) et de Julian & Ofori-Dankwa (2006),

35. Quaremme (2012 : 53) y ajoute par exemple « diagramme d'Ishikawa, 5M, etc. » et des « compétences transversales comme la gestion du changement ou la conduite de réunions ».

36. Devenu doyen de la LSM, A. Vas a conduit en 2009 puis en 2013 les opérations qui ont confirmé l'accréditation EQUIS de la LSM, ce qui atteste sinon qu'il y croit, au minimum qu'il a décidé d'affecter des ressources à l'opération et de donner suffisamment de gages pour que les évaluateurs aient été convaincus qu'il y croyait.

qui affirment que « l'accréditation peut entraîner un surcroît de culture bureaucratique, susceptible de réduire la flexibilité de l'organisation » (Lejeune & Vas 2007 : 0).

Leur étude s'appuie sur un questionnaire auquel ont répondu 31 directeurs généraux et doyens de *business schools* ayant obtenu l'accréditation EQUIS. Celle-ci restant un signe de distinction pour les *business schools*, il n'était pas attendu que les réponses soient très défavorables au processus d'accréditation : celui qui se jette tout habillé dans la piscine au milieu de la nuit n'a guère d'autres moyens de sauver la face que d'affirmer que l'eau est bonne et d'inviter tous les autres à y plonger à leur tour³⁷.

Malgré cette réserve, et parce qu'elle explore une question rarement traitée, cette étude dégage des conclusions extrêmement intéressantes. Pour ses auteurs, « en synthèse, nous pouvons conclure que l'accréditation EQUIS améliore la performance et transforme la culture organisationnelle en place » (Lejeune & Vas 2007 : 20). Les effets sur les performances sont décrits comme suit :

L'impact perçu de l'accréditation sur la performance organisationnelle semble bien exister sur la plupart des dimensions sauf sur celle relative à la « satisfaction des étudiants envers leur formation »³⁸. Les deux dimensions de la performance qui sont les plus affectées par l'accréditation EQUIS [sont] « l'ouverture du système et l'interaction de la communauté »³⁹ et le « développement professionnel et la qualité du personnel académique »⁴⁰ [...] Ce résultat est cohérent avec l'accent

37. En termes moins imagés, Stensaker (2003) a montré que les rapports des responsables couraient le risque d'être biaisés, parce qu'ils étaient tentés de s'y présenter comme des *good implementers* des procédures qualité.

38. « Critères indiquant le degré de satisfaction des étudiants par rapport à leur expérience de formation dans l'institution » (*id.* : 9).

39. « Critères indiquant l'accent placé sur l'interaction avec, l'adaptation à, et les services fournis dans l'environnement extérieur » (*ibid.*).

40. « Critères indiquant le degré de développement professionnel du personnel académique, et la quantité d'opportunités pour le développement professionnel offerte par l'institution » (*ibid.*).

que met EQUIS sur l'internationalisation et les relations avec le monde des entreprises (id. : 19).

Ces résultats sont particulièrement éclairants. Les effets perçus du processus d'accréditation ne se marquent pas sur la qualité de l'enseignement, mais sur la qualité des relations avec les entreprises et sur la qualité des outils de développement professionnel mis au service du personnel.

Cela étant, ne s'interroger qu'au départ des déclarations de responsables qui ont soumis leur établissement à une procédure qualité est sans doute insuffisant pour saisir les logiques qui sont à l'œuvre dans ces épreuves d'accréditation. La thèse de Cret (2007) permet de comprendre ce qui se passe de l'autre côté du miroir. Il a analysé la genèse et le fonctionnement des agences d'accréditation des *business schools*, AACSB, EQUIS et AMBA, qui contribuent à donner le ton à toutes les agences de qualité « généralistes », c'est-à-dire qui ne s'occupent pas de disciplines précises aux impératifs particuliers comme la médecine humaine ou la pharmacie.

Lorsqu'on demande aux personnels des trois agences de décrire leurs activités quotidiennes, ces derniers mettent systématiquement en avant les offres de services destinés aux établissements membres (ou aux individus membres) [...] La description de leur activité d'accréditation ne vient toujours qu'après (Cret 2007 : 99).

Au terme d'une analyse de plusieurs facteurs objectifs, Cret conclut :

L'accréditation n'est donc pas l'activité principale du personnel des trois agences, comme nous aurions pu le croire a priori. L'offre de services aux membres est centrale ; avant d'être des agences d'accréditation, les associations sont des agences de membres (Cret 2007 : 105-106).

À ses yeux, ces agences ont pour première fonction d'entretenir auprès de tous les établissements affiliés un esprit de « club », de travailler les identités pour leur donner des éléments communs. Il détaille la manière dont chaque agence s'y prend pour ce faire.

[L'EFMD organise] des regroupements par thème, par exemple, on a un network composé de responsables d'entreprise. On a un autre network responsable des gens qui s'occupent du management des talents.

Du côté des écoles, il y a le groupe de doyens [...] un groupe de directeurs de programmes MBA, de directeurs d'Executive Education [...] Donc, c'est très réseau, réseau, réseau. Il s'agit de rapprocher des ego ! [...] Une grande partie du travail des agents de l'AACSB consiste d'ailleurs à créer des plates-formes de réflexion regroupant leurs établissements membres. Ils organisent régulièrement des conférences et des séminaires ouverts à tous les représentants de ses établissements. Pour l'agence, l'intérêt est de faire émerger les bonnes pratiques (best practices) en prenant exemple sur des cas concrets de réussite (Cret 2007 : 99-101).

Un membre du personnel de l'AMBA précise la mission de l'agence :

Mainly, it's keeping people up to date [...] Because getting the MBA is one thing. What you do with it is another. And so it turns very much around what we can do in termes of keeping people up to date, through seminars, articles, magazines (id. : 101-102).

La sélection des *best practices* que l'agence veut porter à la connaissance de ses membres d'un côté, le contenu des informations qu'il s'agit de leur transmettre pour que soit atteint l'objectif de *keeping people up to date* de l'autre ne sont en rien détaillés. Ils vont de soi pour les agences, et ceci même s'il est indéniable que dans les deux cas, les critères de sélection pourraient être très divers et très opposés : à quoi reconnaît-on une *best practice*, quelles sont les caractéristiques de l'information qui mérite d'être communiquée à tous les membres pour qu'ils soient *up to date* ? Dans les deux cas, la réponse est que les critères les plus adéquats sont ceux qui ont été choisis par l'agence et ont été implicitement acceptés par les membres, puisqu'ils font confiance à cette agence. La désignation d'une pratique comme *best practice*, ou d'une information importante à communiquer aux membres pour qu'ils restent *up to date* valide *ipso facto* les critères de sélection et rend inutiles, voire profondément déplacés, l'interrogation et le débat sur leur pertinence. Les deux initiatives renvoient à un seul et même projet : diffuser auprès des adhérents des références culturelles communes qui seront d'autant plus aisément acceptées et considérées comme allant de soi dans les milieux professionnels et

l'ensemble de la société qu'elles seront diffusées par un plus grand nombre de professionnels qui y adhèrent sans réserve et sont équipés de la légitimité que leur donnent leur diplôme et leur fonction.

Mais à quoi sert alors la certification ? Des éléments de réponse sont fournis par Lejeune et Vas (2007 : 3) :

Initialement, l'accréditation était un outil utilisé par l'université pour convaincre d'autres institutions de la qualité de ses étudiants et ses cours (Harvey 2004) [...] Il relève deux significations répandues [de l'accréditation] : (1) un processus appliqué à des organisations, ou (2) un label qui est obtenu suite à la procédure d'accréditation.

L'examen de ces éléments suggère que pour les *business schools*, confrontées de façon plus brutale à la mondialisation que d'autres segments de l'enseignement supérieur et universitaire, la certification est rapidement devenue le ticket d'entrée qui donne accès aux réseaux les plus prestigieux d'échanges internationaux d'étudiants, de chercheurs et de professeurs. La certification définit les frontières des clubs à l'intérieur desquels les informations et les personnes circulent librement. La qualité de l'enseignement n'est pas le critère premier pour faire partie de ces clubs. L'alignement scrupuleux sur toutes les procédures dont le respect est prescrit pour prétendre en faire partie semble nettement plus important. Ces procédures évoluent ensuite, par la cooptation d'établissements qui étaient déjà définis comme excellents, et qui ont la capacité d'imposer leurs pratiques comme les étalons auxquels il convient de mesurer les pratiques de tous les autres.

AUTRES ÉVALUATIONS DE LA CERTIFICATION DE LA QUALITÉ

Il serait absurde d'étendre aux agences nationales d'évaluation de l'enseignement supérieur les conclusions qui peuvent être tirées de l'examen de la manière dont fonctionnent les grandes agences d'accréditation des *business schools*. On peut seulement formuler l'hypothèse selon laquelle ces agences nationales diffusent elles aussi des informations visant à favoriser l'apparition d'une culture commune, même si les iden-

tités dont elles peuvent favoriser le développement n'ont pas grand-chose de commun avec celles des *business schools*.

Il est sans doute plus réaliste d'envisager l'impact que peuvent avoir ces agences nationales en s'appuyant une fois encore sur les synthèses réalisées par le Conseil supérieur de l'Éducation du Québec, qui a recensé les recherches qui ont tenté de mesurer les effets de l'assurance qualité.

D'après les représentants des organismes ayant participé à un congrès du Réseau international des agences d'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur (INQAAHE), « même si l'on ne pouvait pas démontrer un simple lien de causalité, il y avait néanmoins un impact substantiel découlant des mesures externes d'assurance de la qualité, y compris sur l'enseignement et sur l'apprentissage » (Harvey 2008 p. 20), si l'on considère notamment :

- *l'obligation des établissements d'être responsables de leurs étudiants ;*
- *les ajustements apportés aux programmes d'études ;*
- *la hausse du nombre d'évaluations de cours et de procédures d'appel et de plaintes ;*
- *l'amélioration des normes ;*
- *les nombreux exemples d'amélioration des méthodes d'enseignement ;*
- *la légitimité désormais accordée à la discussion sur l'enseignement (ibid., p. 20-21) (Conseil supérieur de l'Éducation 2012 : 20).*

Malgré l'affirmation de Harvey, on ne trouve aucun indice, dans cette liste, d'un effet des procédures d'assurance qualité sur l'apprentissage des étudiants. Les travaux de Stensaker (2007), cités par le Conseil supérieur de l'Éducation proposent un tableau plus sombre encore de la situation. Les quatre domaines où il estime que l'assurance qualité aurait eu des effets marqués sont :

le pouvoir : l'assurance qualité favorise le développement d'un leadership d'établissement plus fort dont témoignent la centralisation croissante de l'information et la hiérarchisation plus claire des responsabilités, enlevant certaines responsabilités à l'enseignant universitaire [...] ;

la professionnalisation : le travail d'assurance qualité est devenu plus professionnel avec des routines, des scénarios et des manuels de règlements, générant plus de travail administratif [...];

les relations publiques : l'assurance qualité sert d'outil promotionnel et de valorisation dans le contexte de la concurrence internationale [...];

la transparence : l'assurance qualité contribue à augmenter l'information sur l'enseignement supérieur [...].

Ces éléments prolongent ceux qui ont été mis en avant au départ de l'examen du fonctionnement des agences d'accréditation des *business schools*. Nous pouvons constater que les seuls effets qui sont assez systématiquement constatés par les chercheurs qui traquent les impacts des dispositifs de qualité dans l'enseignement supérieur concernent la gestion des établissements et les relations qu'ils entretiennent avec leurs environnements.

Pour être de bon compte, il convient encore de signaler que l'avis du Conseil supérieur de l'Éducation évoque aussi

l'analyse menée par Tremblay et Kis (2008) au sein de plusieurs pays [qui] révèle que « the implementation of quality assurance mechanisms has had a positive impact on the quality of teaching and learning in a number of cases » (p. 307). Les exemples fournis ont trait à la diminution du nombre de cas d'évaluations négatives, à l'augmentation des taux de satisfaction des étudiants et à la reconnaissance nationale et internationale de certaines formations.

Relevons d'abord que les indicateurs de l'amélioration du *teaching* et du *learning* sont au minimum discutables : la diminution du nombre d'évaluations négatives, l'augmentation du taux de satisfaction des étudiants, la reconnaissance nationale et internationale de formations ne garantissent en rien l'amélioration de la qualité de l'apprentissage effectué par les étudiants. Il faut par ailleurs souligner que l'évaluation de l'impact que les dispositifs qualité peuvent avoir sur la consistance de la formation n'est pas l'objet principal de préoccupation de Tremblay & Kis. Leur contribution, disponible dans une publication de l'OCDE s'adosse à une analyse très complète de la littérature et fait la promotion

des dispositifs d'assurance de la qualité. L'affirmation selon laquelle l'assurance qualité génère des effets positifs dans l'enseignement supérieur est marginale dans leurs propos et doit être tempérée par les précautions qu'ils prennent en indiquant que

the impact of quality assurance mechanisms on tertiary education is difficult to assess, although there is evidence of effects on academics' behaviour and management [...] The implementation of quality assurance mechanisms has also revealed a number of downsides (Tremblay & Kis 2008 : 306).

Les commentaires qu'ils fournissent à l'entame de leur revue des effets positifs que les dispositifs qualité pourraient avoir sur l'enseignement indiquent très explicitement qu'ils sont incapables de dégager une certitude dans un sens ou dans l'autre :

a review of the literature on the medium-term impact of quality assurance processes on teaching and learning seems disappointing [...] most studies reinforce the view that quality is about compliance and accountability and has contributed little to the improvement of the student learning experience (ibid.).

La timidité des conclusions des recherches sur les effets des dispositifs qualité dans l'enseignement supérieur est assez comparable à celle des travaux qui tentent de mesurer les effets du *New Public Management* sur ce même enseignement supérieur.

Le NPM a provoqué quelques conséquences inattendues. La bureaucratie, par exemple, n'a pas disparu. On peut même dire que le NPM a contribué au regain bureaucratique [...] D'autre part [...] il n'est pas du tout certain que ses principes et outils aient véritablement permis d'obtenir une efficience productive et plus d'efficacité (Varin 2013).

Sans faire mine de tirer des conclusions définitives de l'examen d'un nombre qui reste limité de recherches, il semble qu'un des effets les plus systématiquement relevés de l'introduction de dispositifs qualité ou de principes de gestion inspirés du *New Public Management* dans l'enseignement supérieur est le renforcement de l'appareil bureaucratique des

établissements et le transfert de pouvoir du personnel académique et scientifique au personnel administratif ou aux managers. Si l'observation devait se confirmer, elle indiquerait que la lutte contre la prétendue inertie bureaucratique des établissements passe par le renforcement de l'appareil bureaucratique, et le paradoxe exigerait d'être exploré de façon plus approfondie.

À quoi servent les dispositifs qualité ?

Puisqu'il semble avéré que la majorité des études qui ont tenté de mesurer les effets des dispositifs qualité introduits dans l'enseignement supérieur n'ont pas démontré qu'ils sont plutôt positifs sur l'apprentissage opéré par les étudiants, il convient de repenser à nouveaux frais la question de leurs effets recherchés.

Deux hypothèses qui se présentent *a priori* comme mutuellement exclusives peuvent être énoncées : la première, conforme à l'éthique de conviction de Weber considère que les divers instruments de la qualité peuvent avoir des effets positifs sur l'apprentissage des étudiants, puisqu'ils ont été conçus à cette fin par des hommes éclairés. S'ils n'en dégagent pas, c'est parce que leur mise en œuvre a été opérée par des malfaçons ou parce que le cadre de leur mise en œuvre a interdit à certaines de leurs potentialités de s'exprimer. La seconde hypothèse, qui se revendique d'une démarche d'analyse critique propose d'admettre que l'appareillage de contrôle de la qualité ne vise peut-être ni directement ni exclusivement une amélioration de l'efficacité de l'apprentissage opéré par les étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur.

La première hypothèse s'inscrit dans une longue tradition qui distingue l'évaluation des idées ou des dispositifs de celle de leurs applications concrètes. Elle laisse deviner un Éden, que seule la maladresse des hommes leur interdirait d'atteindre immédiatement. Une bonne part de la culture occidentale, du christianisme au marxisme est construite sur des récits de ce type. Elles véhiculent toutes un message très fort : il faut

que chacun prenne sur soi pour faciliter l'accès à l'Âge d'or (ou à la société sans classe, ou à la parousie, etc.) et a une responsabilité dans cet accès. Cette première hypothèse renvoie la responsabilité des échecs des dispositifs sur ceux qui les ont conduits, elle les invite à se soumettre plus fidèlement au livre (en l'occurrence aux *guidelines*), parce que la foi dans les vertus du dispositif que traduit cette soumission au livre est la condition de l'efficacité des dispositifs qu'il décrit.

En intégrant l'idée selon laquelle les dispositifs qualité introduits dans l'enseignement supérieur ne visent pas à améliorer les apprentissages qu'y font les étudiants, la seconde hypothèse conduit à des interrogations, qui sont partagées par d'autres auteurs. Par exemple, Martin & Ouellet (2012 : 16) font un diagnostic très similaire au nôtre : « l'assurance qualité ne vise donc pas à assurer la qualité du contenu de l'éducation ». Ils considèrent que les dispositifs qualité

visent à soumettre les systèmes d'éducation supérieure et les acteurs qui y évoluent à la logique de financiarisation du capitalisme, à travers l'intériorisation des normes de la gestion du risque « réputationnel » (reputational risk-management) (id. : 12).

Indépendamment de la question de l'asservissement de l'enseignement supérieur à des logiques capitalistes, qui reste très polémique même si l'observation ne laisse guère de doute, il y a dans le raisonnement de Martin & Ouellet le postulat selon lequel les dispositifs qualité font intégrer de nouvelles normes. Ce postulat est partagé par les partisans de la qualité, qui font abondamment usage de la notion de « culture qualité », qui renvoie elle aussi à la conviction selon laquelle les dispositifs qualité modifient le regard des travailleurs sur leur tâche et sur la manière de l'évaluer. Ajoutons que la recherche de Lejeune et Vas (2007), présentée et commentée dans ces pages, amenait des éléments empiriques indiquant que les procédures EQUIS d'accréditation de la qualité modifiaient effectivement la culture organisationnelle. On peut inférer de ces divers éléments que l'effet le plus unanimement reconnu des dispositifs qualité est de faire intérioriser des normes nouvelles. L'appui sur ce constat conduit à formuler l'hypothèse selon laquelle ces

dispositifs ont pour fin première de « conduire les conduites »⁴¹ des individus en leur fixant quelques repères intangibles. Ainsi équipés, ces individus auraient tendance à reproduire les comportements appris.

Le saut du constat d'un effet à l'hypothèse selon laquelle ce qui a produit cet effet était construit pour le produire est dangereux. Il s'agit d'éviter tant le piège du finalisme que celui de la thèse du grand complot en soumettant l'hypothèse à l'épreuve de l'empirie. Avant cela, et pour lui donner un peu plus de consistance, le détour par Max Weber peut s'avérer utile.

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 (Weber 1904-1905 : 34).

Pour Weber, comme pour ses contemporains, la qualité d'un produit ou d'un service est indissociable de la qualité morale de celui qui le réalise. Il ne se distingue de la pensée commune qu'en estimant que cette qualité résulte de la discipline que s'impose le producteur, parce que son éducation ou la tradition l'y conduit. Le lien qu'il relève entre la qualité d'un produit et la qualité morale de son producteur fait partie de la culture occidentale, dont peut se nourrir une éthique de la conviction. Celle-ci peut convaincre de la façon la plus intime et sincère, tant les auteurs des *Guidelines* que les *managers* universitaires qui les font appliquer sur le terrain, qu'un renforcement de la responsabilité de chacun dégage plus que certainement des effets positifs, même s'ils ne sont pas mesurables, et que si ce n'est pas le cas, pareil renforcement ne peut de toute façon pas faire de tort. Cette position est totalement exempte de cynisme ou de volonté de pouvoir, elle exprime tout au contraire un

41. Cette (très heureuse) expression est de Foucault, dont je tente d'adapter quelques concepts à la sociologie (voir par exemple Charlier & Croché 2013)

humanisme, un optimisme, une confiance dans les capacités des hommes à évoluer positivement.

Les deux sections suivantes sont consacrées à l'examen de ce que préconisent les *Guidelines* et la Commission européenne, afin de mettre à l'épreuve de l'empirie l'hypothèse selon laquelle les dispositifs qualité ont pour première finalité de conduire les conduites ou, en d'autres termes, d'installer une nouvelle morale professionnelle dans les consciences des individus.

Que préconisent les Guidelines ?

Les *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ENQA 2009) –en abrégé dans ce texte, les *Guidelines*– ont été publiés pour la première fois en 2005 par l'*European Association for Quality Assurance in Higher Education*, mise en place par la Commission européenne en 1998. Toutes les agences nationales d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur sont tenues de se conformer aux *Guidelines* pour être reprises dans l'*European Quality Assurance Register for Higher Education* dont les gardiens n'y admettent que celles dont les pratiques et les critères peuvent être considérés comme équivalents et forment donc le « club » des « bonnes » agences d'évaluation de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

Dans le texte initial des *Guidelines* (ENQA 2009 : p. 6-34, soit 28 pages), on peut dénombrer 165 occurrences de *should* (soit une moyenne de près de six par page), dont une cinquantaine rien que dans l'*Executive summary* (ENQA 2009 : p. 6-9, ce qui donne une moyenne de près de dix-sept par page). Les *Guidelines* se présentent incontestablement comme une très longue liste de commandements, qui se justifient et se confortent mutuellement. Les items se succèdent, mais sont tous organisés autour du *should* central, qui donne la signification de tous et de chacun. L'examen de ce texte aboutit à la conclusion selon laquelle il vise à conduire les dispositifs d'évaluation de la qualité qui s'y conforment à installer une éthique paramétrée chez les travailleurs : il est bien question

d'inciter les individus à se fonder comme sujets par l'intégration de normes qui tirent leur légitimité de la force des vecteurs qui les portent et qui est telle qu'il n'est pas imaginable de tenter de s'y opposer.

L'examen des *Guidelines* conduit à relever la duplicité du discours fréquemment entendu et qui affirme que le contenu de la qualité est indéterminé. Le qualificatif d'« indéterminé » sert d'argument aux thuriféraires de la qualité pour attester que les acteurs ont une complète liberté et qu'ils orientent les dispositifs d'évaluation de la qualité dans les voies qui leur paraissent les plus opportunes. Un glissement est imposé par ce discours : il rend difficile le débat sur les finalités des dispositifs qualité dans le même temps qu'il invite aux échanges sur les manières techniques d'aider ces dispositifs à réaliser toutes leurs potentialités. Si ces manières techniques sont effectivement indéterminées, c'est aussi qu'il va de soi qu'elles sont mises au point avec le souci de rappeler à chacun son devoir d'être sans cesse mobilisé pour améliorer cette qualité. En d'autres mots, cette indétermination, loin d'ouvrir des espaces de liberté constitue une contrainte des plus oppressives. Puisque d'une part, la réalisation de la qualité constitue l'objectif final et que d'autre part, les indicateurs de la réalisation de la qualité n'ont pas été mis au point, il revient à chaque travailleur de vérifier s'il a bien été au maximum de ses possibilités pour permettre l'avènement de la qualité.

Dans les *Guidelines*, l'ENQA définit la qualité comme un processus qu'il s'agit d'entretenir indéfiniment. Ses épigones vantent volontiers la dimension processuelle de la qualité, qui est définie comme un objectif qui s'éloigne quand on se dirige vers lui. La qualité, par son essence processuelle, constitue un horizon et ne peut en aucune manière être envisagée comme une destination. Quelques extraits illustrent la manière dont cette dimension processuelle est mise en avant.

Les établissements doivent mettre en œuvre et développer une stratégie visant à l'amélioration continue de la qualité.

Les établissements doivent disposer de mécanismes officiels pour l'approbation, l'examen et la révision périodique de leurs programmes et de leurs diplômes.

[Les établissements doivent recueillir] des réactions régulières de la part des employeurs, des représentants du marché du travail et d'autres organismes compétents.

Les établissements doivent régulièrement contrôler et améliorer l'efficacité des services de soutien aux étudiants.

Les établissements doivent régulièrement rendre publiques des informations à jour, impartiales et objectives [...] sur les programmes et les diplômes qu'ils proposent.

Les démarches de management externe de la qualité des établissements et/ou des programmes doivent être réalisées de manière cyclique.

Chacune de ces phrases souligne, au moins par une expression, que les opérateurs ne seront jamais quittes de la qualité : il s'agit « d'amélioration continue », de « révision périodique », de « réactions régulières », de « régulièrement contrôler », de « régulièrement rendre publiques ». L'image suggérée est davantage celle de Sisyphe remontant inlassablement son rocher au sommet d'une colline dont il redescend tout aussi vite que celle d'Héraclès prenant un moment de répit après avoir vaincu Cerbère. Avec la qualité, il s'agit de mettre en place un processus qui doit engager les acteurs sans limites de temps et d'implication personnelle. Il n'est pas attendu du travailleur qu'il vende à son employeur une force de travail, même hautement spécialisée, il est exigé de lui qu'il engage toute sa personne dans la réalisation d'un idéal qu'il n'a pas contribué à construire et auquel il est sommé d'adhérer sous peine d'être expulsé du système ou d'y être suspecté de félonie.

Pour être reconnus comme établissements « de qualité », l'ENQA estime qu'ils doivent prouver qu'ils ont mis en place les systèmes de contrôle de leurs enseignants et qu'ils disposent des instruments qui leur permettent de les stimuler, de les soutenir et, le cas échéant, de les sanctionner et de les exclure. Cette fois encore, quelques exemples vaudront démonstration.

Les établissements doivent avoir les moyens de s'assurer de la qualité et de la compétence de leur corps enseignant.

Les établissements doivent offrir à des enseignants peu pédagogues la possibilité de s'améliorer jusqu'à un niveau acceptable, et doivent pouvoir les éloigner des fonctions d'enseignement s'ils restent manifestement inefficaces.

Il faut souligner que ce sont bien de nouvelles obligations qui sont faites aux établissements. Ceux qui ne s'y conformeraient pas, ou seraient incapables de montrer qu'ils font les efforts attendus pour se rapprocher du modèle prôné par l'ENQA courent le risque tout à fait réel d'une évaluation négative. La citation ci-dessous atteste cependant que ce qui est attendu des établissements en termes de récolte et de traitement d'informations dépasse les capacités de la majorité d'entre eux : ils ne disposent pas du personnel nécessaire pour réaliser ce qui leur est demandé.

Les établissements doivent garantir qu'ils collectent, analysent et se servent des informations nécessaires au pilotage efficace.

Il est important que les établissements aient les moyens de collecter et analyser des informations sur leurs propres activités [...] : progression des étudiants et taux de réussite ; employabilité des diplômés ; niveau de satisfaction des étudiants vis-à-vis des programmes ; efficacité des enseignants ; profil de la population étudiante ; ressources pédagogiques disponibles et leurs coûts ; indicateurs de performance propres à l'établissement.

Dans ce modèle, la régulation de l'enseignement supérieur doit être assurée par les choix des usagers. Il est attendu d'eux qu'ils se dirigent vers les meilleurs établissements et fassent ainsi pression sur les autres pour qu'ils se réforment ou disparaissent. Leur responsabilité est engagée et ils deviennent comptables de leur destin social : dès lors que des informations claires leur sont rendues disponibles, il leur revient de s'en servir à bon escient. Les « mauvaises » décisions ne peuvent plus être imputées à l'autorité publique, elles sont de la responsabilité exclusive des acteurs, qui n'ont plus le droit de réclamer un soutien de la collectivité pour se sortir de l'impasse où leur désinvolture les a conduits.

Les rapports doivent être publiés et écrits dans un style clair et adapté au lectorat visé. [Tous] les décisions, signalements de bonnes

pratiques et recommandations contenus dans les rapports doivent être faciles à trouver par le lecteur.

En résumé, le modèle suppose que la conformité des comportements des travailleurs des universités soit l'objet d'une attention constante de la part des établissements, soumis au contrôle des agences nationales d'évaluation de la qualité, elles-mêmes tenues de respecter les *Guidelines* et régulièrement soumises à une évaluation qui vérifie qu'elles en font bien appliquer les principes. C'est à ces conditions que l'utilisateur pourra prendre les bonnes décisions susceptibles d'amener l'ensemble du système à son efficience maximale.

Si ce raisonnement est séduisant par sa simplicité, il se heurte tout de même à quelques problèmes techniques :

- l'analyse, même superficielle, des statistiques indique qu'au moins dans certaines parties de l'Europe comme la Fédération Wallonie-Bruxelles, les étudiants sont surtout sensibles à la distance entre leur domicile et l'université (Charlier & Moens 2006) ;
- la majorité des établissements sont incapables de récolter et de traiter les masses d'informations qu'il leur est demandé de maîtriser ;
- la majorité des agences nationales ne peuvent que constater la distance entre la réalité et les prescriptions et attestent pourtant la qualité des établissements qu'elles évaluent.

Bref, aucune des parties concernées par les *Guidelines* n'arrive à se conformer aux prescriptions qu'elles contiennent, ce qui n'a pas entraîné leur révision. Cette observation conforte l'hypothèse selon laquelle les dispositifs qualité contemporains visent par priorité à installer une éthique paramétrée chez les travailleurs de l'enseignement supérieur. Dès l'instant où chaque partie, de l'utilisateur de l'enseignement supérieur à l'agence d'évaluation de la qualité, en passant par le travailleur académique, scientifique ou administratif et l'établissement se sait en deçà de ce qui est attendu d'elle et a conscience qu'elle n'est labellisée « de qualité » que grâce à une application bienveillante des prescriptions par ceux qui l'évaluent, elle est mise dans une position de faiblesse : il lui est tout aussi difficile de dénoncer le dispositif d'assurance de la qualité dont elle

bénéficie, même si c'est indûment, que d'y adhérer en sachant comment il fonctionne dans la réalité.

Que préconise la Commission européenne ?

Même si l'ENQA a été créé par la Commission européenne et est fidèle à la vision du monde et de l'enseignement supérieur qu'elle promeut, seul le retour aux écrits récents de la Commission permet de faire le point des dernières évolutions de sa doctrine. Le *Rapport sur la situation de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur* du 28 janvier 2014 fournit des informations précises à ce sujet, en présentant une synthèse des recommandations récentes de la Commission européenne et en soulignant les domaines dans lesquels elle estime que l'assurance qualité (AQ dans les citations ci-dessous) pourrait inciter les établissements d'enseignement supérieur (EES dans les citations ci-dessous) à prendre les orientations qu'elle estime les plus souhaitables.

La Commission européenne, dans une série de documents de stratégie récents, a souligné [les] défis [auxquels est confronté l'enseignement supérieur européen] : accroître fortement la population étudiante, améliorer la qualité de l'enseignement et mieux faire correspondre l'enseignement et l'apprentissage aux besoins plus vastes de la société et du marché du travail ; s'adapter à la mondialisation et à la forte hausse du nombre d'étudiants et d'établissements d'enseignement supérieur dans le monde, ce qui compromet la position de l'Europe en tant que leader mondial en matière d'éducation ; améliorer et élargir l'accès à l'enseignement supérieur en exploitant les nouvelles technologies telles que les MOOC et l'apprentissage virtuel ou mixte (id. : 3).

De toute évidence, l'assurance qualité est envisagée par la Commission européenne comme l'instrument par lequel il lui est possible d'accélérer les changements dans les systèmes et les établissements d'enseignement supérieur :

[Ce rapport] souligne que l'AQ peut jouer un rôle plus actif dans le soutien des réformes au niveau des systèmes et des établissements et propose des actions de l'UE pour soutenir les établissements des États membres (*id.* : 4).

Des évolutions considérées comme positives sont enregistrées :

Le mandat de certaines AAQ [agences pour l'assurance de la qualité] est étendu pour réexaminer des objectifs plus globaux de l'enseignement supérieur, tels que l'élargissement de l'accès à cet enseignement, l'apprentissage tout au long de la vie, l'internationalisation, etc. Dans certains cas, la formation doctorale et les stratégies en matière de ressources humaines font également l'objet de contrôles de la qualité (ibid.).

On peut se demander pourquoi la Commission européenne estime positif que les agences pour l'assurance de la qualité s'occupent d'un nombre croissant de matières. L'application de la logique de spécialisation fonctionnelle conduirait à suggérer que ces agences se centrent sur quelques facettes de l'enseignement, considérées comme constitutives de la qualité et fassent évoluer un maximum d'établissements vers les meilleurs modes d'organisation. Pareille orientation nie toutefois l'essence processuelle de la qualité, appelée à imposer ses logiques dans le plus grand nombre possible de domaines, jusqu'à les régir tous. Ajoutons que pour toutes les matières soumises à évaluation de la qualité, la Commission européenne, par l'ENQA, contribue fortement à fixer les critères qui distinguent les bonnes pratiques des mauvaises. Ce n'est pas le cas dans les matières qui restent de la responsabilité exclusive des autorités nationales. Chaque fois que celles-ci acceptent qu'une matière supplémentaire soit soumise à l'évaluation des agences pour l'assurance de la qualité, ces autorités nationales acceptent aussi que la Commission européenne participe à son contrôle et à son pilotage. Ce sont les mêmes raisons qui expliquent pourquoi la Commission européenne se réjouit quand elle constate qu'un nombre croissant d'agences pour l'assurance de la qualité ont adhéré à l'ENQA. Dans ce cas, elle ne fait nullement mystère de ce qui motive sa satisfaction :

Par leur adhésion au réseau ENQA, environ deux tiers des AAQ dans l'EEES (contre près de la moitié en 2009) sont reconnues comme opérant dans le respect des normes et lignes directrices européennes (id. : 9).

De façon plus neutre, la Commission européenne considère que l'évolution des méthodologies des AAQ est « prometteuse » parce qu'elle permet « aux EES d'adapter rapidement leurs dispositions aux besoins évolutifs du marché du travail et aux changements de la composition de la population étudiante » (*id.* : 4).

Après avoir déploré que « l'AQ est souvent perçue comme un mécanisme se focalisant sur les procédures plutôt que sur le contenu » (*ibid.*), le rapport affirme que :

Les établissements doivent cependant trouver le moyen de se détacher de l'approche axée sur les procédures pour mettre en place une véritable culture d'amélioration constante de la qualité. L'élaboration d'une AQ à même d'engendrer un processus de répercussion constante dans l'orientation stratégique d'un établissement, avec une responsabilisation claire à tous les niveaux, demeure un défi (id. : 5).

Les prescriptions morales relevées dans les *Guidelines* se trouvent clairement affirmées dans le projet de la Commission : il s'agit d'enclencher un « processus de répercussion constante » capable d'affecter tous les travailleurs et de conduire à leur « responsabilisation [...] à tous les niveaux ». L'examen des instruments utilisés par l'ENQA présenté dans la section précédente en a mis le principe en lumière : dans tous les cas, l'acteur ou l'organisation est placé devant une tâche objectivement impossible à accomplir et n'est pas immédiatement pénalisé de sa défaillance. Chacun vit donc sous la menace d'une sanction qui ne vient pas, et dont le caractère profondément injuste est rendu plus insupportable encore par sa légitimation par des *Guidelines* qui se donnent à voir comme parfaitement objectifs.

Si elle évoque très fréquemment la culture de la qualité, la Commission européenne est consciente qu'elle n'apparaîtra pas spontanément dans tous les établissements de tous les pays. Des stimulations, par la modification des règles de financement, lui paraissent donc utiles :

Le fait d'associer le taux d'achèvement des études à l'obtention d'un financement [...] encourage les EES à contrôler dans quelle mesure ils parviennent à éviter l'abandon prématuré des études (id. : 7)

L'AQ peut également permettre aux EES d'intégrer des informations relatives aux parcours professionnels des diplômés dans la conception et l'exécution des programmes – par exemple en associant le suivi des diplômés à l'octroi d'un financement (id. : 8).

Une des ambitions explicites de la Commission européenne est de faire contrôler les aptitudes pédagogiques des enseignants et de les amener à utiliser les outils préconisés par l'ENQA. La cause n'est toutefois pas gagnée, la Commission déplore que « les activités de recherche [aient] encore tendance à compter davantage que l'enseignement pour les promotions universitaires » (id. : 7). Pour inverser la tendance, les méthodes incitatives ne sont plus de mise, la Commission leur préférerait la mise en place de formations obligatoires :

L'AQ peut encourager les EES à soutenir les universitaires dans cette tâche (par exemple, la formation obligatoire pour les universitaires en vue d'utiliser les acquis d'apprentissage).

[La Commission regrette] que seul un quart des EES dispensent des formations obligatoires à l'intention de leurs enseignants (ibid.)

Amener les enseignants à s'appuyer systématiquement sur les acquis d'apprentissage n'est pas suffisant, il faut encore que ceux-ci correspondent aux besoins du marché de l'emploi.

L'AQ peut aider les établissements à associer les employeurs à la conception d'une formation par le travail fondée sur des acquis d'apprentissage et des méthodes d'évaluation appropriées [...]

Pour veiller à ce que les diplômés soient dotés des compétences requises par le marché du travail et réduire l'inadéquation des compétences, l'AQ peut être utilisée pour prouver que les programmes d'études répondent aux besoins du travail [...]

[La Commission regrette que] peu d'ESS suivent actuellement le parcours professionnel de leurs anciens étudiants ou interrogent ces

derniers dans le but d'améliorer les programmes d'études et la capacité d'insertion professionnelle des diplômés (id. : 8).

Conclusion : des dispositifs en phase avec leur temps

L'examen des *Guidelines* et de ce rapport de la Commission européenne ne laisse guère de doute : les dispositifs qualité ne visent pas, ou certainement pas de façon prioritaire, à améliorer l'apprentissage fait par les étudiants. Ils visent à installer une « culture de la qualité » dont la première caractéristique est de mettre les travailleurs et les établissements devant des tâches impossibles à réaliser, en les menaçant de sanction sans toutefois les sanctionner au moindre manquement. Ils visent donc à inciter chaque travailleur à engager toute sa personne dans son activité professionnelle et à le maintenir dans l'inquiétude. Cet effet est produit en mettant de la même manière sous pression les responsables des établissements et des agences nationales d'évaluation de la qualité. Le gain identitaire que font les travailleurs et les établissements en échange de cette insécurisation est qu'ils font partie du « club » des universités dont la qualité est contrôlée ou certifiée. Aujourd'hui, la valeur de ce gain apparaît encore incertaine.

Une demande de transparence

Comprendre pourquoi des responsables majoritairement éclairés et bienveillants décident de mettre en place des dispositifs qualité de ce type et pourquoi le personnel des établissements accepte globalement de s'y soumettre, c'est-à-dire ne se rebelle pas et choisit au mieux la ruse et la mauvaise volonté comme stratégies de résistance suppose de saisir les caractéristiques culturelles du temps qui facilitent cette acceptation.

Sur cette question, la réflexion de Hibou sur *La bureaucratisation du monde à l'ère néolibérale* (2012) est particulièrement stimulante. À ses yeux, les modes contemporains de pilotage des sociétés sont porteurs d'

une demande de justice et d'égalité : à travers le déploiement de nouvelles techniques, le néolibéralisme prétend être un art de gouverner qui s'oppose aux rentes de situation, promeut la transparence, favorise la mobilité sociale (Hibou 2013 : 146).

Il est vrai que l'argumentaire qui accompagne la mise en place des dispositifs de contrôle de la qualité affiche haut les valeurs de justice et d'égalité : il s'agit toujours d'amener chacun à rendre des comptes, quel que soit son rang et de vérifier la valeur de la contribution de chacun dans les productions collectives. De surcroît, cet argumentaire laisse entendre que chaque individu, chaque établissement part avec des chances égales dans les compétitions auxquelles il est appelé à participer. Enfin, s'il est effectivement question de transparence, ce n'est pas dans le sens du panoptique : l'homme contemporain refuse de déléguer la fonction de contrôle du travail des autres à quiconque, et surtout pas à une instance impersonnelle comme l'État, soupçonné de toutes les inefficacités. La transparence doit être totale, c'est-à-dire que tout le monde doit pouvoir disposer des données qui lui permettent de vérifier en tout temps que tous les autres font bien, ou ont bien fait leur travail.

De ce point de vue, le discours de la qualité est en résonance profonde avec l'aspiration de notre temps de voir chacun traité réellement selon ses mérites et ses talents. Cette aspiration se combine de façon très harmonieuse avec la conviction ancienne, dont nous avons vu comment elle était présentée par Weber, et selon laquelle il y a une relation entre la qualité du produit et la qualité morale de son producteur.

La qualité a donc un habillage qui ne met en valeur que ses vertus. Les services qui se créent pour traiter la qualité sont justifiés par ces vertus de façon provisoire avant de s'institutionnaliser, ce qui renforce leur protection. En effet, sans évoquer directement les services spécialisés dans le contrôle de la qualité, mais en référence à la tendance à professionnaliser le pilotage des universités, Hibou note que des chercheurs

et des universitaires ambitieux prennent des fonctions administratives et contribuent ainsi à développer un dispositif qui leur donne du

pouvoir en tant que gestionnaires de recherche, administrateurs d'université, membres d'agence ou de fondations (Hibou 2013 : 145).

Parmi ces universitaires, les nouveaux professionnels de la qualité sont parfaitement placés pour enrichir les argumentaires en faveur de leurs services et placer ceux-ci dans des niches institutionnelles d'où il serait bien difficile de les extirper. Le maintien et le développement de ces services dédiés à la qualité deviennent à ce moment aisés à expliquer : ils sont fonction de la puissance stratégique que leurs promoteurs ont acquise dans leur établissement.

L'obligation d'agir

L'apparence très vertueuse de la quête de la qualité n'explique pas tout. Elle constitue au mieux une circonstance qui a facilité ou facilite la mise en place de dispositifs qualité, mais elle n'explique pas la décision de les installer. Celle-ci doit être mise en lien avec les discours tenus sur l'enseignement supérieur au moins depuis le lancement du processus de Bologne. L'enseignement supérieur européen est systématiquement présenté comme menacé par celui d'autres parties du monde. Les classements internationaux d'établissements donnent l'illusion qu'ils participent tous à une même compétition pour les ressources, le personnel et les étudiants (Erkillä & Kauppi 2013). Contre toute évidence empirique, la Commission européenne (2014 : 9) ne craint pas d'affirmer que « les étudiants accordent de l'importance à des normes de qualité reconnues pour effectuer leur choix d'études ». La fiction d'un marché mondial sur lequel toutes les universités seraient en concurrence a beau être absurde, dès lors qu'elle est répétée avec conviction par des acteurs majeurs, elle force les responsables à agir comme si elle était la réalité. De très nombreuses universités sont dans un tel état de fragilité financière qu'elles ne peuvent se permettre de prendre le risque d'envoyer dans l'environnement un signal négatif. Dans ces circonstances, la préservation de l'image de chaque établissement devient un objectif vital.

Les agences d'assurance qualité jouent le même rôle au sein du « marché réputationnel » international de l'éducation que celui joué par les agences de notation pour les marchés commerciaux traditionnels (Martin & Ouellet 2012 : 15).

Il n'est dès lors même pas nécessaire que les responsables y croient pour engager leur établissement dans la voie de la qualité. Il suffit que des procédures et des critères existent et que d'autres établissements, de préférence prestigieux, s'y soient précédemment engagés. Le phénomène de « déviation académique » mis en lumière par Morpew & Huisman (2002) désigne la tendance des institutions à copier les pratiques des institutions les plus prestigieuses alors que rien ne les y contraint. En l'occurrence, les responsables institutionnels se protègent du reproche de ne pas avoir fait tout ce qu'ils pouvaient pour développer l'établissement qu'ils dirigent en optant pour la mise en place de dispositif de contrôle de la qualité. Ils le font d'autant plus volontiers qu'ils sont convaincus que ces dispositifs ne peuvent en aucun cas générer des effets négatifs, même s'ils ne produisent pas d'effets positifs.

Qui plus est, ces dispositifs de contrôle de la qualité sont efficaces, comme le montrent les travaux de Lejeune & Vas ou les recherches compilées par le Conseil supérieur de l'Éducation du Québec pour stimuler le personnel à ouvrir l'établissement sur l'extérieur, vers le monde des entreprises ou l'international. Ils sont, en d'autres mots, efficaces pour transformer profondément l'éthique de travail.