



HAL
open science

Accréditation-Habilitation dans l'enseignement supérieur: de la distinction à la sanction

Catherine Agulhon

► **To cite this version:**

Catherine Agulhon. Accréditation-Habilitation dans l'enseignement supérieur: de la distinction à la sanction. Carrefours de l'éducation, 2013. hal-01455093

HAL Id: hal-01455093

<https://hal.science/hal-01455093>

Submitted on 4 Feb 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Catherine Agulhon

Catherine.agulhon@orange.fr

ACCRÉDITATION-HABILITATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : DE LA DISTINCTION À LA SANCTION

Les réformes européennes de l'enseignement supérieur, initiées à partir de 1999, avaient pour objectif de rapprocher les systèmes d'enseignement des différents états, de faciliter la mobilité des étudiants, mais aussi leur insertion professionnelle. Dans la majeure partie des pays européens, ces réformes ont favorisé une révision profonde du rôle de l'évaluation dans la régulation de l'offre de formation, dans l'attribution des crédits et dans le suivi de la recherche. L'évaluation est ainsi au cœur du processus et interroge sur ses enjeux et ses effets. « Évaluation », « habilitation », « accréditation », « certification », « labellisation », autant de termes pour nommer des procédures voisines, mais non similaires (Nioche, 2007). Ces procédures sont supposées garantir la qualité, la performance ou l'efficacité des institutions, des centres de recherche et des cursus. Elles recouvrent cependant des idéaux, des ambitions, des modèles et des pratiques différentes. *A priori*, on peut distinguer le processus d'accréditation qui classe, met en perspective et distingue cursus et institutions de l'habilitation, procédure organisée par l'État qui autorise l'ouverture et la mise en œuvre, qui préside au financement des institutions. Ces deux procédures n'opèrent donc pas les mêmes formes de régulation des institutions, n'attribuent pas les mêmes formes de légitimité institutionnelle. L'accréditation est un type de reconnaissance *ex-post* plus ou moins facultatif quand l'habilitation est un passage obligé *ex-ante*. Dans la dernière décennie, la multiplication et la systématisation des évaluations bousculent cette dichotomie, car sont construites de nouvelles procédures qui combinent des enjeux d'existence, de financement et de valorisation.

ÉVALUATIONS : DES PRATIQUES POLYMORPHES – DES CONSÉQUENCES MULTIPLES

Les évaluations ne sont pas entrées dans les institutions avec les réformes de la dernière décennie, mais elles y ont pris une importance croissante. Elles se sont développées de manière spécifique selon les traditions nationales et les pratiques antérieures, mais elles ont participé à l'introduction de classements internationaux et nationaux sur la base d'indicateurs considérés comme pertinents. En parallèle, elles ont favorisé les analyses et débats sur la question (Fave-Bonnet, 2010 ; Romainville *et al.*, 2012).

Les enjeux objectivés se concentrent, nous disent les décideurs, à la fois sur la mesure, sur le management et la garantie de la qualité. Ils reposent sur une volonté politique de rationalisation et de régulation, de gestion des flux dans le cadre de la massification, de finalisation professionnelle de l'offre de formation, de transparence face à la mobilité internationale des étudiants, de mobilisation d'institutions « autonomes ».

À la suite de Musselin (2001), on peut opposer deux modèles universitaires traditionnels dont les modes de régulation diffèrent.

- Un modèle libéral conduit les institutions à entrer volontairement dans le processus d'évaluation accréditation à leurs propres frais, il s'agit de faire accréditer des programmes et des institutions dans une perspective de distinction qui implique une concurrence affichée et une clarification des relations entre la demande et l'offre ainsi définie. Les États-Unis, le Canada, l'Indonésie se situent clairement sur ce modèle marchand qui émerge dès les années cinquante. Des organismes privés d'accréditation, eux-mêmes reconnus (accrédités) par les États, offrent un « service » d'accréditation qui valorise programmes et institutions. Ces organismes ont pris une envergure internationale et accréditent des institutions étrangères. Le label ainsi acquis permet aux institutions d'afficher leur position dans un classement international (Vinokur, 2006).
- Dans le modèle centralisé et étatique, le ministère de l'enseignement supérieur définit et organise les procédures. Les organismes ou agences d'évaluation sont directement dépendants de celui-ci, qu'ils soient eux-mêmes publics ou privés. Les conséquences de cette évaluation sont plus prescriptives, l'évaluation peut infléchir l'offre de formation, l'organisation des institutions, leur existence même et la hauteur de leurs financements publics. Elle peut conduire à une habilitation, procédure d'autorisation officielle sans laquelle l'institution ou la formation ne serait pas financée par les pouvoirs publics.

On aurait ainsi d'un côté un marché de l'accréditation qui classe les institutions et les cursus et de l'autre, un processus bureaucratique incontournable qui autorise l'existence et donc sanctionne les cursus, les laboratoires et les établissements, module leurs moyens. Cependant, même si ces modèles perdurent et se distinguent, les réformes européennes ont introduit un modèle plus hybride qui conjugue externalité des agences et intégration du processus d'évaluation (Cytermann, 2012).

Dans une bonne part des pays européens, ce modèle hybride se diffuse, même s'il n'éradique pas le modèle centralisé, l'État jouant toujours un rôle prépondérant dans la régulation des institutions. Évaluation et financement des institutions (attribution de crédits selon différentes péréquations) ont partie liée. Ainsi, en Autriche, en Allemagne, en Italie, les procédures d'évaluation développées ces dix dernières années participent à la différenciation des établissements et de leur financement public. Les institutions d'excellence tirent leur épingle du jeu dans un tel système tandis que d'autres fragilisées ont du mal à attirer financements, enseignants et étudiants.

Dans les deux cas, les labels ainsi établis favorisent le classement des institutions et de leurs composantes, valorisant les uns et stigmatisant les autres aux yeux des tutelles et du public. Nombreux ont été les universitaires à pointer les dérives de ces systèmes d'évaluation et de classement ces dernières années sans pour autant peser sur eux (Gingras, 2008 ; Vinokur, 2006 ; Normand, 2006).

En France, selon Thélot (1993), l'un de ses promoteurs, la culture de l'évaluation est entrée, à partir des années quatre-vingt, dans les institutions comme dans d'autres pays. Dès lors, dans l'enseignement supérieur, des évaluations segmentées participent de la régulation du système. Évaluation des productions scientifiques des enseignants par leurs pairs au sein des sections disciplinaires du Conseil national des universités (CNU) ou contrôle de conformité des maquettes de diplômes pour habilitation au ministère, évaluation de la recherche en partie par le CNRS, en partie par la Mission scientifique, technique et pédagogique (MSTP) pour le ministère et parfois par des commissions internes aux universités. À partir de la loi de 1984, l'évaluation externe, mise en œuvre par le Comité national d'évaluation (CNE), se juxtapose sans se substituer aux évaluations précédentes. Le CNE s'est progressivement imposé, chargé d'auditer les établissements, il contrôlait peu à peu le contrat quadriennal qui implémentait une culture de l'auto-évaluation et du projet dans les établissements (Garcia, 2008 ; Mérimondol, 2008). L'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES) s'y substitue en 2007, agence autonome inscrite dans la loi de programmation de la recherche de 2006, elle rassemble d'emblée les différentes formes d'évaluation, mais elle ne statue pas. Agence externe d'aide à

la décision du ministère comme des établissements, elle propose une évaluation intégrée (Cytermann, 2012). Elle formate une évaluation construite dans un processus interactif complexe sur des critères prédéfinis¹ qui en occultent d'autres et qui obligent les établissements à se positionner entre autres sur l'innovation, la communication, le partenariat avec le monde professionnel et la mutualisation inter et intra institutionnelle.

En outre, l'AERES note les formations et les laboratoires. Cette notation, spécificité française, aura une incidence sur les préconisations du ministère, sur les politiques menées en retour par les présidents d'universités « autonomes » depuis la Loi relative aux libertés et responsabilités des universités de 2007 (LRU). Et en définitive, cette notation est le point d'origine des décisions prises au sein des établissements. Il est alors nécessaire d'essayer de comprendre comment elle se construit.

LES EXPERTISES DE L'AERES : UNE PROCEDURE INTERACTIVE ?

Pour entrer dans une analyse plus concrète de l'évaluation à la française, nous nous sommes intéressée aux évaluations des masters des universités. Nous avons relevé, sur le site de l'AERES, les rapports d'expertises des maquettes de soixante mentions de trois disciplines, sociologie, informatique et lettres. Nous avons choisi trois disciplines fort différentes pour faire émerger les spécificités de chaque champ scientifique. Elles sont affiliées à trois domaines² : sciences sociales et humanités ; sciences et techniques ; arts, lettres et langues. La sociologie s'est engagée dès les années 1970 dans la professionnalisation. Elle offre des masters plus ancrés et d'autres, plus récents, cherchant leur périmètre d'action. Ses finalités professionnelles sont souvent jugées imprécises. L'informatique, discipline jeune de sciences dures, est valorisée d'autant qu'elle conduit à un marché du travail porteur. Les lettres, discipline traditionnellement orientée vers l'enseignement et la recherche, s'inscrivent dans le domaine plus large des arts lettres et langues ; à côté des masters préparatoires au concours d'enseignement se construisent, dans la mouvance de la réforme, des masters

1. Pour organiser ces évaluations, la France a été découpée en cinq zones dont les universités sont évaluées par vague ou session successive, une par an, d'une vague à l'autre, le canevas de l'évaluation évolue, rendant la comparaison un peu difficile.

2. Les disciplines sont rassemblées en quelques domaines (à minima quatre : sciences de la vie, de la santé et de l'écologie (SVSE), sciences et techniques (ST), droit, économie et gestion (DEG) et sciences humaines et sociales (SHS)) qui correspondent plus ou moins aux UFR ou Facultés, mais on observe de grandes variations dans ces arrangements disciplinaires selon les universités.

qui cherchent leurs espaces de développement professionnel dans la communication, le journalisme, l'édition et les métiers de la culture (Mignot-Gérard et Musselin, 2001, Agulhon *et al.*, 2012).

L'AERES s'appuie, pour ces évaluations, sur un personnel contractuel, des délégués qui assument un mandat de quatre ans et des évaluateurs mobilisés pour chaque vague. Les délégués organisent la procédure, quand les experts s'y soumettent. Ce sont tous des enseignants-chercheurs de la discipline ou des disciplines connexes. Les experts sont sollicités pour une seule vague. Ils ne sont donc pas spécialistes de l'évaluation. La majorité d'entre eux viennent là pour comprendre le processus et pour obtenir des informations pour leur propre faculté ou département³. Rares sont ceux qui y voient une accélération de leur carrière ou une porte d'entrée vers des fonctions administratives, ce qui peut être le cas de certains délégués, intermédiaires entre les permanents et les experts ponctuels, qui obtiennent une délégation pour animer les groupes de travail d'évaluation et rendre les rapports finaux d'expertise.

LA CHAÎNE DE L'ÉVALUATION

La procédure à la française d'évaluation des universités est bien particulière. Elle implique de nombreux acteurs et s'organise en différentes phases. Elle se déroule ainsi sur plus d'une année. À chaque vague, la procédure évolue, c'est donc un processus inachevé qui se transforme au vu des expériences ou écueils rencontrés. De la sorte, les acteurs de base, les enseignants-chercheurs responsables de formations, doivent chercher à comprendre et à traduire des attentes souvent implicites qui évoluent d'un contrat quadriennal à l'autre⁴. Ils vivent dans l'incertitude de bien répondre à une commande qui n'est pas clairement établie.

Revenons sur les différentes phases de l'évaluation des formations :

- L'AERES envoie aux universités une première grille d'auto-évaluation que doivent informer les responsables de formation (mention et spécialité) impliqués ainsi dans une première auto-analyse. Cette grille cadre l'information attendue, elle rend difficile l'exposé d'autres indications qui pourraient apparaître pertinentes. Elle propose ainsi un référentiel des critères retenus pour apprécier les formations. Les représentants du Conseil des études et de la vie

3. Ma propre participation à l'évaluation des maquettes d'une des dernières vagues m'a permis d'interroger les collègues présents et d'observer les modalités d'acculturation à ce processus d'évaluation.

4. Les universités ont toutes participé à deux contrats quadriennaux, ces derniers deviennent quinquennaux à partir de 2012.

ACCREDITATION-HABILITATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

universitaire (CEVU) assument l'interface avec l'AERES. Ils sont censés avoir compris les attentes de celle-ci et pouvoir les transmettre.

- Le CEVU contrôle ces évaluations et diffuse une maquette qui comprend cette auto-évaluation assortie des propositions pour le prochain quadriennal. S'organise un va-et-vient, une « navette », entre le CEVU et les équipes pédagogiques.
- À l'AERES, les experts évaluent ces dossiers, ces maquettes, sous la coordination organisée par les délégués (Garcia, 2009). Il leur est fourni une grille d'évaluation qui synthétise les éléments attendus dans la maquette. Cette seconde grille ou référentiel d'évaluation comprend six chapitres et 26 items. Les experts doivent s'approprier ces grilles, puis les maquettes qu'ils analysent, ils doivent préciser au final les points forts et faibles de ces maquettes et les noter. En réunion de synthèse, ils mettent ensuite leurs propositions à la discussion. L'enjeu est d'homogénéiser les points de vue et les notes. D'une commission à l'autre, d'une discipline à l'autre, les débats peuvent différer. Les représentations des formations adéquates varient d'une discipline à l'autre, mais aussi d'un comité à l'autre et bien sûr d'un quadriennal à l'autre. On ne peut imaginer que la subjectivité des acteurs et des groupes constitués n'intervienne pas dans les appréciations portées sur les formations. Dès que l'on s'éloigne d'une appréciation quantifiée, la subjectivité intervient inévitablement dans le jugement porté. Et ainsi, chaque comité se construit sa propre conception du référentiel d'évaluation et de ses implications, d'autant que les grilles d'évaluation ne semblent pas hiérarchiser les indicateurs et ne donnent que peu de normes tangibles. Il ne peut donc y avoir d'homogénéité des notes comme des recommandations d'une discipline à l'autre, d'une vague à l'autre.
- Le retour des évaluations dans les universités donne lieu à une seconde « navette » entre le CEVU et les enseignants.
- Les présidents d'université font alors un retour commenté à l'AERES. Le plus souvent, ils justifient les politiques et pratiques de leurs collègues et proposent quelques aménagements, ils négocient ensuite, sur cette base, avec la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP), la mise en œuvre de l'offre. Ils semblent être maîtres de la situation, mais l'enveloppe financière qu'ils reçoivent peut les obliger à faire des choix, des coupes sombres qui sanctionnent les mal notés (laboratoires ou formations).

Par ailleurs, l'AERES expose sur son site les évaluations achevées. Elle présente des synthèses par vague, par région, par université, puis par objet (recherche, licences, masters, écoles doctorales) qui facilitent la comparaison et la mise

en concurrence. Elle met ainsi en regard les notes attribuées aux unités de recherche, aux domaines d'enseignement et aux disciplines qui les constituent. Il y a donc bien un travail de mise en perspective des résultats et productions, un classement des universités d'une part, des disciplines d'autre part. Et, les notes sont bien les éléments retenus pour effectuer ces classements.

Dans cet article, notre objectif est bien de comprendre les effets de la diffusion d'une évaluation systématique et programmée hors de l'institution à partir de l'analyse des évaluations des maquettes de masters dans trois disciplines distinctes (sociologie, informatique et lettres). Nous rendrons compte de l'architecture des masters dans ces trois disciplines, ce qui permet d'apprécier les modalités de soumission des acteurs aux injonctions de l'institution. Nous ferons ensuite une analyse de contenu des points forts et faibles définis par les experts en synthèse de leur évaluation. Ces points nous semblent révélateurs de la teneur des évaluations, des attentes de l'AERES, des injonctions faites aux responsables de formation et, à travers eux, aux administrations des universités. Nous avons relevé et classé ces points pour une spécialité de chaque mention étudiée. Nous cherchons à identifier ce qui est conçu comme primordial par les experts et si des différences ressortent de la mise en regard de ces trois disciplines. Nous recenserons ensuite les notes attribuées à chaque mention et à chaque spécialité de ces mentions. Nous essaierons d'en tirer des conclusions sur les modalités de gestion de ces évaluations, sur leurs conséquences en termes de distinction, de sanction, d'incidences concrètes et symboliques. Enfin, nous révélerons, à partir de quelques éléments des synthèses proposées par l'AERES, l'usage qui peut être fait de ces notations.

UNE ARCHITECTURE INSTABLE

Le LMD a bousculé l'architecture de l'offre. Les consignes labiles du ministère la font évoluer en permanence. Il est donc intéressant d'examiner les réponses apportées par les différentes disciplines, elles indiquent leurs modes et possibilités d'interprétation et de traduction concrète de règles plus ou moins floues. Dans certaines universités, les concepteurs se sont pliés à la directive selon laquelle il fallait se dégager des disciplines pour construire des formations sur des domaines (ceux proposés par le ministère), mais cette tendance, analysée par Sofia Stavrou dans sa thèse (2012), qu'elle nomme « régionalisation du savoir », reste assez circonscrite, nous avons trouvé une très grande majorité de mentions disciplinaires, intitulées sociologie et informatique. C'est moins le cas en arts, lettres et langues, domaine où se côtoient souvent trois ou quatre mentions qui débordent largement les disciplines de base et offrent des forma-

ACCREDITATION-HABILITATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

tions multimédia, édition, ingénierie culturelle ou interculturelle qui impliquent souvent plusieurs UFR. Une véritable réflexion a été menée pour dépasser les missions traditionnelles de préparation au professorat, réflexion plus ou moins bien reçue d'ailleurs par les experts à l'AERES.

Après avoir promu une forte différenciation des masters recherche (R) et professionnel (P) en 2004, le ministère a enjoint les responsables de formation de rassembler ces masters, prescrivant, de ce fait, l'indifférenciation des spécialités, sans que soit précisée leur architecture (équilibre entre les options recherche et professionnel, place du stage, place de contenus professionnalisants...). L'analyse de la situation à la fin des années 2000 montre que les disciplines ne répondent pas au même rythme à cet impératif.

Tableau 1 : Nombre et nature des spécialités pour vingt mentions en informatique, en sociologie et en lettres

Type master Discipline	Recherche	Professionnel	Recherche et professionnel	Indifférencié	Total
Informatique	9	22	<u>42</u>	19	92
Sociologie	10	<u>45</u>	5	3	63
Lettres	20	<u>27</u>	1	7	55

Source : traitement des évaluations de maquettes tirées du site de l'AERES.

Lecture : Pour vingt masters en informatique, on recense 92 spécialités dont 42 mixtes recherche et professionnel. En gras et souligné, les options les plus présentes dans chaque discipline.

Remarquons, tout d'abord, la démultiplication de l'offre : pour 20 mentions de chaque discipline, nous avons trois à quatre fois plus de spécialités, plus encore en informatique qui ne semble pas tenir compte de l'injonction plus récente de limiter le foisonnement de l'offre.

La composition des spécialités n'est pas stabilisée, elles peuvent être spécialisées (recherche ou professionnelle), mixtes (recherche et professionnel) ou même appelées « indifférenciées ». L'informatique semble s'être rapidement adaptée à cette nouvelle injonction quand la sociologie différencie les deux types de formations et multiplie celles qui doivent en principe conduire à des emplois ciblés. Cela traduit l'effort de professionnalisation qui s'impose aux sciences humaines et sociales (SHS), quand l'informatique s'autorise un maillage approximatif des finalités. Les lettres semblent plus ambivalentes, elles maintiennent des masters qui préparent aux concours d'enseignement, construisant en marge des spécialisations professionnelles diversifiées. Ainsi, l'informatique n'a pas besoin de démontrer ses objectifs professionnels quand les lettres et les SHS sont sommées de le faire.

POINTS FORTS, POINTS FAIBLES : REFLET DU RÉFÉRENTIEL D'ÉVALUATION

L'AERES propose donc un référentiel d'évaluation aux experts évaluateurs, celui-ci préconise le relevé des points forts et faibles de la maquette expertisée. Nous avons relevé tous ces points pour une spécialité pour chacune des soixante mentions analysées ; et de fait le référentiel inspire largement ces appréciations qui se concentrent sur les thèmes proposées par la grille d'évaluation : positionnement, architecture, équipe enseignante, étudiants, relations avec le monde professionnel, relations internationales. Cette grille s'adosse aux lignes directrices de la réforme LMD. Elle permet de contrôler l'organisation LMD, la professionnalisation des cursus et l'ouverture sur le monde du travail, les mutualisations internes et externes, le contrôle des flux et des taux de réussite et d'insertion. Elle en renforce ainsi la primauté tant pour les responsables de formation qui informent cette grille que pour les experts évaluateurs qui la contrôlent.

Le repérage de ces points par thème et par valeur (négative ou positive) permet d'identifier les attentes de l'AERES et de l'institution, la position relative de chaque point et les différentes manières d'y souscrire dans les trois disciplines choisies.

Tableau 2 : Occurrences des points forts et faibles pour vingt spécialités de master en informatique, en sociologie et en lettres

Thèmes	Points Forts sociologie	Points Forts informatique	Points forts lettres	Points Faibles sociologie	Points Faibles informatique	Points faibles lettres
Positionnement Objectifs	17	<u>22</u>	19	9	4	8
Architecture Contenus	<u>16</u>	13	<u>17</u>	18	12	8
Équipe pédagogique	6	3	3	6	3	5
Étudiants	9	10	<u>11</u>	26	14	9
Relations Monde professionnel	<u>11</u>	6	14	2	4	10
Relations internationales	1	-	6	4	4	2
Total	60	54	70	57	<u>41</u>	<u>42</u>

Source : traitement des évaluations des maquettes tirées du site de l'AERES.

Lecture : Les vingt spécialités de sociologie étudiées cumulent 60 points forts (3 chacune en moyenne), 17 concernent le positionnement de ces formations. Les données en gras ou soulignées soulignent les points les plus souvent évoqués.

On observe quelques similitudes dans l'organisation de ces appréciations d'une discipline à l'autre. On compte en moyenne trois points forts et trois points faibles par spécialité. Ce sont donc les aspects qui focalisent l'attention des experts canalisée par une grille prédéfinie. Des remarques reviennent de manière récurrente, d'autres sont moins souvent convoquées.

Les points forts se concentrent sur deux thèmes : le positionnement et l'architecture des formations. La gestion des trajectoires étudiantes (flux, taux de réussite, taux de poursuite, taux d'insertion) arrive en troisième position. Le positionnement s'entend dans l'environnement de la formation. Il concerne la recherche et le monde professionnel. Il est traité différemment selon la discipline. En sociologie, ce sont clairement les relations avec le monde professionnel qui importent (citées 11 fois en sociologie et 6 fois en informatique), quand pour l'informatique, c'est l'adossement à la recherche qui est valorisée, cité 10 fois, pour 8 fois en lettres et 6 fois en sociologie. Les relations avec la profession déjà signalées dans le positionnement sont à nouveau citées en soi, 14 fois en lettres, 11 fois en sociologie et seulement 6 fois en informatique. Tout se passe comme si en informatique, les liens avec le monde professionnel étaient d'évidence, laissant place pour un regard sur ceux entretenus avec la recherche, quand, en sociologie ou en lettres, était examinée en priorité la capacité de l'équipe pédagogique à se tourner vers le monde professionnel et à insérer les jeunes. L'évaluation s'attache aussi à la pertinence de l'architecture de ces spécialités. Celle-ci renvoie à la soumission au LMD. Il y est plus question de leur originalité, de leur intégration dans la mention, de la mutualisation des enseignements avec d'autres spécialités que de la teneur de leurs contenus.

Les points faibles relevés s'organisent sur les mêmes thèmes (voir un exemple de relevé de ces thèmes en annexe). Ils sont moins nombreux en informatique et en lettres, ils se concentrent encore sur l'architecture et sur la gestion des trajectoires étudiantes. Quatre spécialités en sociologie et huit en lettres se voient reprocher des objectifs flous ou des relations insuffisantes avec le monde professionnel.

L'architecture retient également l'attention des experts. Il est question de l'articulation entre M1/M2 ou entre des options P et R, de la mutualisation des enseignements entre spécialités. Pas plus que pour les points forts, il n'est question des contenus, alors que la teneur des relations avec le monde professionnel est scrutée. Celles-ci sont effectivement considérées comme un gage d'insertion professionnelle.

Ces points traduisent un référentiel implicite qui organise le jugement sur l'application de la réforme. Il s'agit de combiner une offre intégrée sur le territoire, de préciser ses liens avec la recherche locale et avec les besoins économiques

immédiats. C'est l'ancrage dans le tissu universitaire et professionnel qui doit être justifié. Il s'agit également de se soumettre au LMD et d'articuler L et M et M1 et M2. Il s'agit encore de cohabiter des universités, de mutualiser des départements, des formations, des spécialités R et P ou des enseignements. Indirectement, il s'agit aussi de justifier les coûts (dont il n'est jamais clairement question) et la pertinence de l'offre par des flux raisonnables (sans qu'il n'y ait aucune préconisation chiffrée), par des taux de réussite et de poursuites d'études de M1 en M2 et de M2 en thèses « satisfaisants » (sans plus de précision).

Les experts sont également attentifs à différentes formes de suivi ; est ainsi contrôlée l'existence d'un conseil de perfectionnement, d'évaluationS supprimé des enseignements par les étudiants, d'un suivi des insertions des étudiants. À l'inverse, peu de choses sont reprochées ou valorisées quant aux compositions des équipes enseignantes, quant à l'organisation des stages, quant aux contenus ou à l'équilibre entre enseignements théoriques et enseignements professionnels, moins encore sur les volumes horaires.

En revanche, on note des appréciations contradictoires pour des situations semblables : ici on reprochera un manque d'intervenants professionnels, là on trouvera qu'il y en a trop. Ici on trouvera que la formation est trop pragmatique, trop spécialisée, là au contraire qu'elle est trop générale, que ses objectifs ne sont pas assez ciblés. Ces discordances démontrent le manque de précisions des objectifs.

On constate ainsi une certaine labilité de l'évaluation, mais aussi des jugements qui se basent sur des *a priori* temporaires et implicites. Il y a, en fait, des formations qui sont légitimées par leur rattachement à un laboratoire reconnu ou par leur attractivité pérennisée et d'autres construites dans l'urgence du contrat quadriennal (quinquennal aujourd'hui) qui ne peuvent faire la preuve de leur pertinence, de la mobilisation d'une équipe stabilisée, de relations éprouvées avec le monde professionnel ou de l'insertion aisée de leurs étudiants⁵.

On est là au cœur des incertitudes : doit-on reproduire d'un quadriennal à l'autre des formations éprouvées, doit-on tenter d'innover au risque de ne pas apparaître performant ? On voit bien à la lecture de ces évaluations que certains départements en informatique ont les moyens humains et la surface institutionnelle suffisante pour proposer de nouvelles spécialités, tout en se distançant des normes implicites imposées, quand certains départements de sociologie ou de Lettres cherchent à promouvoir des formations innovantes sans avoir suffisamment d'enseignants pour les mener et de relations avec le monde professionnel pour les justifier.

5. Insertion dont on sait bien qu'elle a peu à voir avec la qualité de la formation, mais dépend surtout de l'état du marché du travail, qui, de plus, à ce niveau d'études, ne peut être strictement local.

ACCREDITATION-HABILITATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

C'est donc bien une différenciation par les moyens humains et matériels, mais aussi par la stature de la discipline qu'on voit poindre. On est dans un processus complexe de différenciation qui ne se dit pas vraiment et dont les disciplines extérieures à un marché du travail circonscrit et indetifiable peuvent pâtir.

QUELLE NOTATION DANS CES DISCIPLINES ?

La notation administrative est une pratique courante en France qui concerne, traditionnellement, les salariés plus que les institutions. Elle n'était pourtant pas pratiquée dans l'enseignement supérieur jusqu'ici, elle y entre avec la réforme, sans que cela ne soit d'ailleurs une injonction européenne. Les laboratoires et les formations sont dorénavant notés, ce qui produit une course poursuite à la « bonne note », expression symbolique d'une reconnaissance de la qualité. Nous nous sommes interrogée sur les effets de ces notations. Sont-elles un simple marqueur, ont-elles des incidences sur les moyens dont disposent les formations, sur leur position dans les institutions, sur la survie des mal notées ? Bien entendu, les effets ne sont pas les mêmes pour un laboratoire ou pour une mention de master.

Tableau 3 : Comparaison entre les notes attribuées en sociologie, en informatique et en lettres pour vingt mentions étudiées et leurs spécialités

Notes	Sociologie		Informatique		Lettres	
	Mentions	Spécialités	Mentions	spécialités	Mentions	Spécialités
Notes A+						
Mentions	1		-		2	
Spécialités		3		3		2
Notes A						
Mentions	7		14		8	
Spécialités		30 (47,5 %)		55 (60 %)		34 (61 %)
Notes B						
Mentions	11		5		8	
Spécialités		26		25		13
Notes C						
Mentions	1		1		2	
Spécialités		4		9		6
Total Mentions	20		20		20	
Total spécialités		63		92		55

Source : traitement des évaluations de maquettes tirées du site de l'AERES (principalement vague B, quelques évaluations de la vague A)

Lecture : Sur vingt mentions de sociologie, 11 ont obtenu une note B, sur 63 spécialités de sociologie incluses dans ces vingt mentions 30 ont obtenu un A. Les données en gras soulignent le poids de la catégorie

On note d'emblée une distribution en courbe de Gauss : la note A+ est rare, A et B concentrent la majorité des formations, C est relativement exceptionnel. On note également une hiérarchisation des disciplines : en informatique, on relève 14 A pour 20 mentions, soit 70 %, 50 % A+ et A en lettres, 40 % en sociologie. La note B qui provoque déjà quelques recommandations ou injonctions concerne 40 % des formations en sociologie, 27 % en informatique et en Lettres. Les lettres se situent ainsi dans une position intermédiaire⁶.

En outre, nous avons identifié des associations surprenantes : une mention peut être notée A et composée d'une majorité de spécialités B, inversement des mentions B peuvent être composées de spécialités A. Les critères d'appréciation sont différents. La mention doit prouver sa cohérence en termes d'agencement des spécialités, celles-ci doivent être originales, attractives et ciblées, elles doivent afficher des taux de rétention et de réussite probants.

LA NOTE C UN ÉTIQUETAGE OU UNE SANCTION ?

On relève sur le site internet de l'AERES la définition ou explicitation suivante sur la teneur d'un « C » :

« La notation "C" signifie soit :

- La formation présente trop de points faibles majeurs.
- Le dossier présenté pour la formation est trop lacunaire pour en permettre l'évaluation.
- L'existence de la formation est à reconsidérer compte tenu de la présence de formations similaires de meilleure qualité et plus attractives sur le même bassin de formation. »

Faiblesse de la structure, faiblesse de la présentation, position dominée sur le bassin de formation sont donc sanctionnées. Il est malgré tout relativement rare d'obtenir un C, d'ailleurs plus souvent attribué à une spécialité qu'à une mention. Comme l'ont dit les enseignants dans nos enquêtes, c'est une délégitimation très mal vécue (Agulhon *et al.*, 2012). Il peut s'agir de la création ou restructuration d'une formation déjà mal notée dans le précédent quadriennal. Les points faibles que nous avons relevés ne sont cependant pas spécifiques à ces formations, ils sont en revanche plus nombreux que pour d'autres formations mieux notées. Qu'advient-il alors de ces formations ? Rien ne semble systématique. Il n'y a pas de règle visible et établie. On peut supposer qu'un C engendre des négociations locales. Les réponses des présidents à l'AERES que nous avons

6. N'oublions pas que cette notation est effectuée par des pairs souvent tiraillés entre leur désir de soutenir leurs collègues et l'obligation de se conformer aux critères préconisés dans leur comité d'évaluation. Et de fait, la force de la discipline leur permet ou non d'entériner l'offre en session de restitution.

lues éludent le plus souvent la question, les négociations avec le ministère ne sont pas rendues publiques et sont aujourd'hui plus globales.

Mais, c'est, en dernière instance, aux présidents d'université et, dans un cadre collégial, aux élus de statuer. Le seul indice des effets de ces notes peut se retrouver sur les sites internet des universités ou dans les informations transmises par le bouche à oreille, il n'y a pas à ce niveau de transparence. Quant aux C que nous avons identifiés, ils peuvent différer des créations ou remettre en question des renouvellements, mais ce n'est pas systématique. Certaines de ces formations ont perduré, d'autres ont été transformées en parcours et d'autres ont été fermées. La politique des universités dépend de négociations internes et d'équilibres budgétaires qu'il est difficile de percer de l'extérieur. Mais, cette note est perçue comme une sanction ou une stigmatisation dans un contexte où les équipes pédagogiques reçoivent peu de soutien et peu de moyens et peuvent se décourager (Agulhon *et al.*, 2012).

LES SYNTHÈSES DE L'AERES : UN CLASSEMENT PLUS VISIBLE

Pour compléter cette analyse, revenons sur l'exposition des rapports produits à l'AERES. Celle-ci propose des synthèses par vague et par académie sur son site, construites en grande partie à partir des notes obtenues, qui rendent compte des performances, peut-on dire, des établissements, des laboratoires, des formations et des disciplines. De nombreux tableaux précisent la dispersion des notes. En commentaire, il n'est pas rare que soient pointés les réussites ou échecs de tel ou tel établissement ou discipline sur tel ou tel critère. Les notes apparaissent nettement comme un signe distinctif, elles peuvent mettre en évidence les positions hiérarchisées des universités ou des disciplines, la combinaison des deux.

Reprenons les synthèses de la vague A effectuées en 2011 (à chaque vague, les synthèses s'affinent) sur huit académies. Sur la recherche (laboratoires), des graphiques mettent en perspective chaque académie, puis chaque établissement par grand domaine. On peut donc classer la qualité de la recherche des universités par domaine. Les variations sont importantes d'un domaine à l'autre, d'une université à l'autre. Les commentaires soulignent les réussites ou les faiblesses des uns ou des autres. Ces notes sont donc bien la mesure d'une performance retenue pour distinguer les uns et sanctionner les autres, même si, pour l'instant, la sanction est souvent symbolique.

Les masters subissent le même traitement. Soixante pour cent de ces masters sont classés A+ ou A, 5,6% classés C. Les tableaux mettent en perspective non seulement les disciplines, mais aussi les établissements. Et par exemple, on peut lire que pour

les masters en SVSE (sciences de la vie, de la santé et de l'écologie), les académies de Lyon et de Grenoble font moins bien que celles de Bordeaux et Toulouse. En sciences et techniques, c'est Paris qui est en dessous d'une moyenne assez élevée (+ de 70 % de A+ et A). En droit, économie et gestion, ce sont Montpellier et Paris qui se situent en deçà des moyennes, avec des scores de 52 et 46 %. En SHS, les scores sont inférieurs aux disciplines précédentes, Montpellier descend à 44 % et Paris à 28 %.

Tableau 4 : Notes par domaines des masters de la vague A de 2011 (%)

Domaine	A+	A	B	C
SVSE	4	80	8	8
Sciences et technologies	<u>10,5</u>	63,1	21	5,2
Droit Économie Gestion	3,9	55,9	35,3	4,9
SHS	3	49,6	<u>41,3</u>	6
Total	5,3	56,2	33	5,6

Source : tableau construit à partir des données de la synthèse proposée sur le site de l'AERES.

Ce tableau donne à voir un classement très explicite des domaines et des disciplines. Les masters de sciences dures sont valorisés et légitimés, ceux de sciences humaines et sociales, sans être disqualifiés, sont beaucoup moins bien notés.

Pour les licences, le bilan est tout aussi contrasté et plus médiocre, 57 % obtiennent B ou C, avec des écarts importants entre domaines et des distributions variées. Par exemple, dans cette vague A, 23,8 % des licences STAPS obtiennent un C, aucune de celles de sciences et techniques. Les notes sont d'ailleurs critériées, selon une récente modification : pilotage, projet pédagogique, dispositifs d'aide à la réussite, insertion et poursuite d'études. On voit ainsi la pression exercée sur les établissements pour qu'ils appliquent politiques et injonctions. Pour la vague D (2010), des tableaux focalisent le regard sur les écarts importants entre universités, 100 % de A+ et A pour certaines universités, 54 % pour d'autres. Le rapport n'omet pas de souligner quelques licences d'excellence.

CONCLUSION

L'analyse détaillée des évaluations entreprises par l'AERES et de leurs incidences sur le fonctionnement de l'université n'est pas aisée, car les rapports sont lourds et n'ont pas toujours la même structure, les négociations qui s'ensuivent restent confidentielles. De plus, la procédure d'évaluation n'est pas stabilisée, elle se construit en chemin depuis 2006. En revanche, l'AERES n'est pas ignorante des critiques qui lui sont adressées, qu'il s'agisse de la légitimité de la notation, de

l'impartialité des experts, de la pertinence des indicateurs quant à la qualité des formations ou des recherches. Elle a choisi pour prévenir toute critique une posture qu'elle estime objective, et ses appréciations sont le plus souvent circonstanciées. Cependant, les notes suffisent à elles seules pour classer les laboratoires, les formations et les disciplines et combiner ces classements, ce qui hiérarchise les universités. On note un renforcement des grandes universités déjà reconnues et une mise en péril des petits établissements. On remarque encore un alignement des critères d'évaluation sur ceux des sciences dures et ainsi leur mise en valeur ce qui entraîne une certaine dépréciation des SHS.

Quant à l'offre de formation, on relève la récurrence de l'attention d'une évaluation à l'autre, d'une discipline à l'autre sur le positionnement des formations dans leur environnement, sur l'adossement à la recherche et aux milieux professionnels, sur le suivi des étudiants et sur les évaluations internes qui renvoient à l'application de la réforme. En revanche, il est peu question de la teneur des contenus, des taux d'encadrement, de l'équilibre entre enseignants et intervenants externes, du nombre d'heures par formation, ces informations qui susciteraient un ajustement des moyens ne font pas partie du référentiel d'évaluation... Les institutions et les acteurs étant différemment dotés au départ, il est évident que la notation souligne en grande partie les faiblesses structurelles et les inégalités socio-économiques et institutionnelles. Les formations mal notées seront de toute façon stigmatisées, voire éradiquées selon une appréciation interne des besoins de formation.

L'évaluation de l'enseignement supérieur à la française se construit sur une procédure évolutive et hybride. Elle est pilotée par le ministère et mise en œuvre par une agence externe, elle est incontournable bien que critiquée par les acteurs dans les universités, car elle induit les habilitations et les moyens attribués, mais aussi elle classe et hiérarchise les établissements tout comme le font les accréditations.

Catherine Agulhon

Centre de recherche sur les liens sociaux (CERLIS) – Université Paris Descartes

Bibliographie

Agulhon C., Convert B., Gugenheim F., Jakubowski S. (2012). *La professionnalisation : Pour une université utile ?* Paris : L'Harmattan.

Cytermann J.-R. (2012). Les réformes de l'évaluation en France dans l'enseignement supérieur et la recherche : grandes tendances, premiers effets. In M. Romainville, R. Goasdoué, M. Vantourout (éds.). *Évaluation et enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.

Fave-Bonnet M.F. (2010). *L'évaluation dans l'enseignement supérieur en questions*. Paris : L'Harmattan.

Garcia S. (2008). L'évaluation des enseignements : une révolution invisible. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° 55-4 bis, p. 46-60.

- Garcia S. (2009). L'expert et le profane : qui est juge de la qualité universitaire ? In : N. Euriat, H. Lhotel, E. Prairat. *L'école ses transformations : normes, modes de certification, enseignement supérieur*. Nancy : PUN.
- Gingras Y. (2008). Du mauvais usage de faux indicateurs. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° 55-4 bis, p. 67-79.
- Mérindol J.-Y. (2008). Comment l'évaluation est arrivée dans les universités françaises. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° 55-4 bis, p. 7-27.
- Mignot-Gérard S., Musselin C. (2001). L'offre de formation universitaire. À la recherche de nouveaux modes de régulation. *Éducation et sociétés*, n° 8, p. 11-25.
- Musselin C. (2001). *La longue marche des universités*. Paris : PUF.
- Nioche J.-P. (2007). La montée en puissance des accréditations non étatiques. *Revue française de gestion*, n° 178-179, p. 219-232.
- Normand R. (2006). La mesure de l'école : politique des standards et management de la qualité. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° HS1, p. 67-82.
- Stavrou S. (2012). *Réforme de l'université et transformations curriculaires : Des activités de recontextualisation aux effets sur les savoirs*. Thèse de doctorat sous la direction de N. Ramognino, soutenue à l'université d'Aix en Provence le 10 avril.
- Romainville M., Goasdoué R., Vandourout M. (2012). *Évaluation et enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Thélot C. (1993). *L'évaluation du système éducatif*. Paris : Nathan.
- Vinokur A. (2006). La qualité de la mesure de la qualité dans l'enseignement supérieur : essai d'analyse économique. *Éducation et sociétés*, n° 18, p. 109-124.

ANNEXE : EXEMPLE DE TRAITEMENT DES POINTS IDENTIFIÉS DANS LES RAPPORTS DES EXPERTS POUR L'AERES À PARTIR DE LEUR REGROUPEMENT EN SIX THÈMES

Points faibles des spécialités sélectionnées en sociologie

Points faibles	Nombre d'occurrences
Positionnement et objectifs	
Objectifs flous	4
Concurrence local	1
Recrutement local	1
Dossier création insuffisant	1
Adossement recherche	1
Adossement professionnel	1
Total	9
Architecture et contenus	
Faible lisibilité	1
Distinction spécialités recherche (R) professionnelle (P)	1

Points faibles	Nombre d'occurrences
Progressivité Master 1/Master 2 et Licence/Master	3
Enseignements trop généraux	2
Manque enseignements (méthodologie, gestion, management, SHS)	4
Déséquilibre entre les Unités d'Enseignement	3
Formation à la recherche insuffisante	1
Flou des intitulés	1
Spécialisation trop tôt (en Master 1)	1
Rapprochement sociologie et sciences du langage = peu de plus-value	1
Total	18
Équipe pédagogique	
Direction bicéphale	1
Pas de recherche des Enseignants-Chercheurs sur l'Europe	1
Absence de comité de pilotage	1
Collégialité importante du comité de pilotage	1
Manque d'implication de professionnels	2
Total	6
Étudiants	
Effectifs et flux insuffisants	7
Déséquilibre des effectifs entre Master1 et Master 2	1
Taux de réussite faible	4
Suivi des étudiants insuffisants	5
Imprécision des débouchés et de l'insertion	6
Manque évaluation par les étudiants	2
Peu de poursuite en thèse	1
Total	26
Relations avec le monde professionnel	
Faible ancrage dans le monde professionnel	1
Manque d'infos sur la profession	1
Total	2
International	
Peu d'ouverture internationale	3
Pas d'étudiants européens	1
Total	4
Total général des occurrences	57