



HAL
open science

Libéralisation de l'Université : l'inspiration bourdivine

Bénédicte Vidaillet

► **To cite this version:**

Bénédicte Vidaillet. Libéralisation de l'Université : l'inspiration bourdivine. Les carnets de l'Inventaire , 2019, automne, pp.23-38. hal-02460946

HAL Id: hal-02460946

<https://hal.science/hal-02460946>

Submitted on 30 Jan 2020

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.

Libéralisation de l'Université : l'inspiration bourdivine¹

Bénédicte Vidaillet

Dans son livre *La destruction de l'université française*², Christophe Granger déplore « la fin de l'université telle qu'elle existait en France à la fin du XXe siècle : une institution indépendante où le contenu des enseignements et l'avancement dans les carrières relevaient de décisions prises entre pairs. Désormais, les universités sont contrôlées par des conseils d'administration où siègent des patrons et des cadres de grandes entreprises. Les enseignements sont des « offres de formation » ajustées aux besoins du marché du travail. Les recherches sont financées sur appels d'offre, en fonction des intérêts économiques privés. Désormais, dans une opacité voulue, la précarité s'est généralisée. »

Il serait difficile de nier les transformations qui ont affecté profondément l'université en France. La plupart des analyses pointent la responsabilité de choix politiques français et européens, dans un contexte international où l'espace de l'enseignement supérieur et la recherche n'a pas échappé à un vaste projet néo-libéral conduisant à détruire toute forme d'administration publique du bien commun (justice, santé, enseignement, recherche, etc.). Cependant, une telle présentation détourne un peu vite le regard de ce qui, en interne, avait idéologiquement préparé l'institution à prendre le pli de ces « réformes »...et comme nous le verrons, les coups de canif au modèle universitaire français n'ont pas forcément été initiés par le camp auquel on penserait spontanément.

Le crédo libéral appliqué à l'enseignement supérieur et à la recherche : « modernisation », « réformes », « concurrence », etc.

Le champ de l'enseignement supérieur et de la recherche en France a subi des transformations radicales, inspirées par le « Nouveau Management Public », à partir des années 2000. Les principes sont simples: objectifs de « performance » pour les établissements publics, assortis d'un vocabulaire spécifique (« compétitivité », « productivité », « excellence », « qualité », « réussite », etc.) et d'indicateurs de suivi ; contractualisation des relations entre les pouvoirs publics et les établissements autour de ces objectifs, sous prétexte d'« autonomie » ; mise en concurrence des établissements et attribution des ressources en fonction de l'atteinte des objectifs. Dans ce cadre, l'évaluation est reine, désormais, tout s'évalue : établissements, départements, diplômes et formations, laboratoires de recherche, projets de recherche, chercheurs ! Ce qui implique un appareillage extrêmement lourd : normes, règles et procédures formelles relatives aux critères, délais, dossiers à monter, etc. ; batteries d'indicateurs chiffrés et automatisés (« facteur d'impact », « h-index », etc.) et d'outils pour les renseigner ; instances dédiées à l'évaluation.

Ce développement sans précédent de l'évaluation va de pair avec le processus de Bologne amorcé en 1998 qui prévoyait un « marché européen de la formation » instaurant une concurrence internationale entre les établissements d'enseignement supérieur, et avec la « Stratégie de Lisbonne », voulant faire de l'Europe « l'économie de la connaissance la plus compétitive du monde »³. Il s'est aussi accompagné en France, dès le début des années 2000, d'un arsenal de modifications législatives concernant l'action publique, déclinées ensuite à l'enseignement supérieur et à la recherche. Sur ce sujet, comme sur tant d'autres, rien n'a séparé les gouvernements de droite et de gauche. C'est d'abord la LOLF – loi organique relative aux lois de finances -, adoptée en 2001 sous le gouvernement socialiste de Lionel Jospin, qui concrétise le passage à un nouveau régime de l'action publique articulé autour de l'évaluation. Nul ne vend mieux la soupe que Didier Migaud, membre du Parti Socialiste et concepteur de cette loi lorsqu'il était président de la Commission des finances : « Aujourd'hui, plusieurs facteurs concourent à rendre l'évaluation nécessaire et utile : le souci de transparence, l'exigence accrue des citoyens quant à la qualité des services publics, et la complexité croissante des

¹ Paru dans la revue *L'inventaire*, automne 2019, pp.23-38.

² C. Granger, *La destruction de l'université française*, La Fabrique, 2015.

³ Objectif stratégique à 2010, Conseil européen de Lisbonne, mars 2000.

politiques publiques, le tout dans un contexte de fortes contraintes sur les finances publiques »⁴. Arguments paradigmatiques du mode de justification des « réformes » engagées en France au début des années 2000 et amplifiées sous les présidences de Nicolas Sarkozy, avec la « Révision Générale des Politiques Publiques » (RGPP, 2007), puis de François Hollande avec la politique de Modernisation de l'action publique (MAP, 2012).

C'est dans ce contexte que seront instaurés trois dispositifs qui transformeront radicalement l'espace de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Le premier est la création en 2005 de l'Agence Nationale de la Recherche (ANR), qui centralise et généralise un financement de la recherche sur appel à projet, au détriment d'un financement récurrent. La volonté politique est claire : mettre les structures en forte compétition. La politique de financement devient très sélective : plus de 90 % des projets sont rejetés. Le tout s'accompagne d'une inflation bureaucratique (indicateurs à renseigner pour sélectionner les projets, justifier l'usage des fonds, suivre « l'impact » de la recherche, etc.) Le second dispositif est l'Aéres, Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur, créée en 2006, puis remplacée en 2013 par le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (Hcéres), aux missions similaires. Cette autorité administrative indépendante est chargée d'évaluer les établissements, les formations et les équipes de recherche. Le troisième dispositif est la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (dite loi LRU, loi sur « l'autonomie des universités » ou loi Pécresse), adoptée le 10 août 2007. L'Etat transfère aux universités la gestion budgétaire et financière de leurs établissements et renforce les prérogatives des présidents d'université. Cette autonomie de gestion accentuée de fait la logique de contractualisation entre l'Etat et les établissements, ce qui renforce le rôle de l'évaluation : l'Etat dispense les ressources financières en fonction de l'atteinte des « objectifs ». Alors que l'ancien système d'allocation des ressources octroyait entre 70 et 80 % des dotations en fonction des surfaces immobilières et de l'activité, estimée selon les effectifs d'étudiants inscrits et de personnel (le reste dépendant des « projets » de l'université), la nouvelle clé de répartition accorde une place beaucoup plus grande à la « performance » - nombre d'étudiants présents aux examens, nombre de chercheurs « publiants », taux de réussite en licence, nombre de masters délivrés, notation des laboratoires par l'Aéres, nombre de doctorats délivrés. La loi LRU met en œuvre les principes généraux de la LOLF, exposés plus haut.

Toutes ces réformes ont eu des effets, et pas des moindres.

Perte de pouvoir, autonomie en trompe l'œil, inflation bureaucratique

Ce qui a été affecté tout d'abord, c'est l'autonomie des acteurs. Et pas dans le sens vanté par la fameuse loi d'« autonomie des universités » ! Ces réformes ont placé une très grande pression sur les établissements, via des indicateurs et des objectifs quantifiés conditionnant l'obtention de leur enveloppe budgétaire dans un cadre plus contraint, mais avec la « liberté » de décider comment répondre à ces contraintes. Belle injonction paradoxale : faire des économies ET, suivant la rhétorique de « l'excellence », être plus « performant » dans tous les domaines. Dans les faits, le passage à l'autonomie a conduit de nombreuses universités à des situations de déficit ou, a minima, de tension financière, la perspective de la faillite devenant alors un véritable mode de gouvernement. Combien de présidents d'université ont-ils été contraints d'annoncer à leurs ouailles : « Mes enfants l'heure est grave : il va falloir faire des économies ! »⁵ ? Libre à eux de trouver où et comment.

⁴ Fouquet A., 2013, L'évaluation des politiques publiques : État(s) de l'art et controverses, Revue française d'administration publique, vol. 148(4), p. 835-847.

⁵ Sinigaglia J. 2018. « Mes enfants l'heure est grave : il va falloir faire des économies », La faillibilité comme mode de gouvernement des universités, Actes de la recherche en sciences sociales 2018/1-2 (N° 221-222), pages 20 à 37

Autre effet : la dépossession des acteurs de terrain en matière d'évaluation. Alors qu'elle était pratiquée quasiment exclusivement (et continue de se faire en partie) par des collègues dans des instances souvent élues (l'« évaluation par les pairs »), elle s'est trouvée de plus en plus prise en charge par des instances éloignées des lieux où se pratiquent les activités évaluées. Qu'il s'agisse de structures spécialisées comme l'Aéres puis l'Hcéres, ou d'organismes de certification, ou encore des media, qui, à coup de palmarès, se sont imposés comme référence en la matière, malgré des critères d'évaluation très critiquables. Que penser en effet de la validité du « classement de Shanghai » qui voit varier la position d'une université de plus de 100 places selon qu'on attribue à la Free University of Berlin ou à la Humboldt University, créées à Berlin après la partition de l'Allemagne et, donc, de l'Université de Berlin, le prix Nobel d'Einstein obtenu en...1922 ?⁶ Cette production externalisée de l'évaluation a produit en masse des règles, normes, critères, aussi nombreux qu'abstraites et peu adaptés à la diversité des situations. Elle a eu des effets bien réels sur les structures : rapprochements, regroupements, fusions d'universités, de laboratoires ou de grandes écoles menés au pas de charge pour former de plus grosses entités correspondant mieux aux critères de classements mondiaux et remonter de quelques places, en renforçant au passage bureaucratie et superstructure.

Car indéniablement, la grande gagnante de toutes ces « réformes » est la bureaucratie ! Combien de comités réunis pendant des années pour produire telle liste des revues où publier ? Combien de temps passé en *reporting*, d'énergie perdue à alimenter des « auto-évaluations », participer à des comités d'évaluation, rédiger « rapports d'activité », « bilans d'étape », « rapports préparatoires », ou accueillir les comités de visite des instances d'évaluation ? Inflation bureaucratique dont certains tirent gloire : ainsi du Président du Haut Comité à l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (Hcéres), fier d'annoncer dans son rapport d'activités - certainement destiné à ses propres évaluateurs - l'évaluation de 500 unités de recherche, 1356 formations, 62 écoles doctorales, 36 établissements, et, pour la première fois (beau progrès, n'est-ce pas), de regroupements d'universités, pour la campagne d'évaluation 2016-2017. Le tout avec la participation de 4000 évaluateurs, chiffres en hausse ! Le même nous rendait témoin de son délire évaluatif : « aujourd'hui, nous souhaitons produire plus d'analyses car nous possédons des masses d'informations fournies par les établissements qui, hélas, ne sont pas suffisamment exploitées »⁷ Eh oui, nous avons trop de données qui ne servent à rien, nous allons donc faire plus d'analyses histoire de nous occuper un peu et de justifier le fait de vous emmerder à nous fournir toutes ces données.

Concurrence partout, accroissement des inégalités, normalisation de la recherche

Un autre effet majeur de toutes ces réformes a été de produire une compétition généralisée à tous les échelons de l'enseignement supérieur et de la recherche, des établissements aux enseignants-chercheurs en passant par les laboratoires. Le financement sur projet de la recherche, la publicisation des évaluations, le conditionnement de tous les budgets à l'atteinte d'objectifs chiffrés, le pilotage « à la performance », ont augmenté les écarts entre établissements et « fait voler en éclat le principe sur lequel reposait jusqu'alors, en théorie, le système français : des universités équivalentes sur l'ensemble du territoire »⁸. Le système universitaire français s'est fortement dualisé⁹ : d'un côté des universités d'élite jouant à fond le jeu de « l'excellence », recevant des financements publics comme privés (partenariats, vente de prestation, etc.), à dominante scientifique, les plus anciennes et les mieux dotées, avec des centres de recherche réputés, au cœur des stratégies de reproduction des étudiants issus des classes moyennes supérieures ; de l'autre des établissements plus modestes et moins dotés, comptant peu de formations en master, dominés par des filières littéraires ou de sciences humaines et

⁶ <https://www.acrimed.org/Le-classement-de-Shanghai-des-universites-une>

⁷ Hcéres, 2018, Partenaire de progrès - Rapport d'activités 2017, <https://www.hceres.fr/ACTUALITES/Toutes-les-actualites/Parution-du-rapport-d-activite-2017-du-Hceres>

⁸ Musselin C. 2017, La grande course des universités, Paris : Presses de Science Po.

⁹ Brusadelli N. et Lebaron F., 2012, Les indicateurs de « performance » universitaire : Outils statistiques de la privatisation de l'excellence. *Savoir/Agir*, 22(4), pp. 97-104.

sociales, avec une plus forte proportion d'étudiants d'origine populaire et une reconnaissance académique moindre. Les différents effets se nourrissent mutuellement : les universités bien classées captent le public recherché (étudiants étrangers, doctorants, etc.) et des ressources toujours croissantes qui viennent renforcer leur « excellence » et donc leur place au palmarès etc.

Les enjeux autour de l'évaluation sont devenus tels que les dépenses de communication et de représentation, pour augmenter « visibilité » et « attractivité » des établissements ont explosé. On confie le montage de dossiers pour candidater à des « projets d'excellence » ou préparer telle accréditation, à des cabinets de conseil aux aguets du juteux marché qui s'est ouvert. On crée des postes dédiés au recueil et à la mise en forme de données, remettant au passage une pièce dans la superstructure bureaucratique, quand des postes en enseignement et en recherche sont gelés¹⁰.

Le développement de la recherche sur projet, l'exhortation à publier, dans des revues répertoriées et si possible dotées de facteurs d'impact élevés, l'obsession bibliométrique, tout cela oriente forcément le type de recherche. En sciences humaines et sociales, mieux vaut choisir des sujets à la mode et pas trop locaux si l'on veut être publié et cité, utiliser des méthodologies quantitatives rapides à mettre en œuvre plutôt que passer deux ans sur un terrain de recherche, et recourir à la bonne vieille méthode taylorienne de division du travail avec des collègues spécialisés - l'un trouve les bases de données, l'autre les traite, le dernier rédige, en anglais si possible.

Victimes ou complices ?

Alors, face aux évolutions décrites ici et à leurs effets, on peut déplorer la situation dans laquelle se trouvent l'enseignement supérieur et la recherche en France. Mais s'ils s'en plaignent, la plupart des enseignants chercheurs y participent pourtant allègrement. C'est aussi, et peut-être même surtout, de l'intérieur de l'institution qu'est venu et que continue d'être alimenté le mouvement de destruction : la soumission à des règles de concurrence généralisée, l'adhésion à la mise en place d'objectifs de performance et d'indicateurs de suivi, ou encore le recours à la vulgate néolibérale (« compétitivité », « productivité », « excellence », « qualité », « réussite », « contractualisation », etc.) sont la norme plutôt que l'exception au sein même de l'université. Et s'il est de bon ton de critiquer, « entre pairs », la lourdeur des règles, procédures, critères à respecter, de se plaindre de la « dictature des indicateurs », ou de se déclarer en quasi burn-out dès le 30 septembre du fait du temps passé en comités d'évaluation variés, rares sont les universitaires refusant ouvertement de participer à ces activités. Car au fond, la plupart y adhèrent sans le revendiquer explicitement. Et il est si simple de recouvrir cette cécité volontaire de la couche de bonne conscience requise pour faire fonctionner le système : version dévouement « tant que c'est moi qui évalue, je limite la casse » ou objectivité scientifique « j'ai accepté de participer à des comités Hcéres pour me faire une idée de l'intérieur ».

Il est un fait que peu relèvent mais qui est pourtant essentiel si l'on veut comprendre à quel point les transformations actuelles de l'Université, dont l'invasion évaluative est le pivot, sont l'aboutissement d'un processus poussé aussi depuis l'intérieur même de l'institution bien plus que tombé brutalement sur le dos d'universitaires innocents autant qu'accablés. Et depuis bien plus longtemps que le tournant des années 2000.

Le terrain avait été labouré de longue date pour que prospère ensuite l'idéologie de l'évaluation, socle autour duquel tournent toutes les réformes de l'Université. Ainsi, en 1983, Laurent Schwartz, mathématicien célèbre, tout auréolé tant de la caution politique de ses engagements d'ancien trotskiste resté « fidèle à la gauche » que de la caution scientifique d'une médaille Fields reçue en 1950 et du statut d'ancien professeur de l'École polytechnique, se donne comme mission – excusez du peu ! – de « sauver l'université »¹¹, dans un livre destiné au grand public qui constitue de fait le manifeste fondateur de l'association « Qualité de la science française » créée en 1982. Ce livre-manifeste, qui

¹⁰ Sinigaglia, op. cit.

¹¹ Schwartz L. 1983, *Pour sauver l'université*, Paris, Seuil.

suit de peu le texte qu'il avait rédigé à propos de l'enseignement et de la recherche dans le rapport de la « commission du bilan » initiée par le gouvernement Mauroy, accorde une place prééminente à l'évaluation, présentée comme « *une des chances de salut de l'Université française* »¹². S'inspirant des pratiques du CNRS et de l'INSERM à cette époque qui ont développé l'évaluation de l'activité des chercheurs et des laboratoires, il prône un tout-évaluatif, remède-miracle censé guérir tous les maux de l'Université : « L'important est que l'évaluation se fasse, et qu'elle se fasse vite. Tout doit être évalué : non seulement la valeur des enseignants, mais le fonctionnement des équipes et des laboratoires, des départements d'enseignement, et l'université en tant que telle. » Et comme toujours, le suppositoire de l'évaluation est lubrifié d'une dose de « transparence » : « la transparence induite par la pratique de l'évaluation est l'un des moyens de faire connaître à l'opinion publique la réalité de l'enseignement supérieur et de la recherche en France, et par voie de conséquence, la possibilité de les sauver »¹³. De fait, le Comité National d'Evaluation, ancêtre de l'Aéres qui sera mis en place en 1985 et dont Laurent Schwartz sera le premier président, rendra ses travaux accessibles au grand public.

Bourdieu et l'obsession évaluative

Pierre Bourdieu, autre figure d'autorité scientifique et intellectuelle placée au cœur des institutions d'enseignement et de recherche en France jouera un rôle tout aussi décisif. En 1984, alors que le gouvernement vient d'essayer la grave crise ouverte par la réforme - avortée - de l'enseignement privé catholique, François Mitterrand demande au Collège de France de lui remettre des propositions sur l'enseignement¹⁴. Le rapport remis par Pierre Bourdieu au Président de la République en mars 1985 aborde principalement les écoles, les collèges et les lycées, mais également l'enseignement supérieur, présenté comme source d'inspiration pour le primaire et le secondaire. Il faut lire ou relire d'urgence ce rapport pour saisir à quel cadre dans lequel Bourdieu et les membres du Collège de France envisagent les transformations de l'enseignement, du primaire au supérieur, pose les fondements idéologiques des « réformes » qui affecteront le monde de l'éducation et de la recherche vingt ans plus tard et l'inscriront durablement dans le projet néolibéral.

Saine « concurrence » et « émulation » sont les principes directeurs d'un rapport qui n'hésite pas en conclusion à exalter clairement, sans crainte du ridicule, « une politique inspirée par le souci d'attirer et de promouvoir les meilleurs, ces hommes et ces femmes de qualité que tous les systèmes d'éducation ont toujours célébrés ». La partie dédiée à l'organisation et à la régulation du système pose d'emblée comme visée de « dépasser l'opposition entre le libéralisme et l'étatisme en créant les conditions d'une émulation réelle entre des institutions autonomes et diversifiées ». Emulation que l'on prend soin d'opposer à la terrible « concurrence sauvage » dont il faut « protége[r] les individus et les institutions les plus défavorisés ». Forçage intellectuel coupant sous le pied toute critique : nos grands experts du Collège de France savent distinguer sans confusion possible la mauvaise concurrence de la bonne, et c'est cette dernière qu'il s'agit de promouvoir via la réorganisation du système et de son fonctionnement. Et au cas où le lecteur n'aurait pas compris, le paragraphe suivant explicite : « L'existence d'une offre scolaire diversifiée, proposée à tous les niveaux par des institutions d'enseignement autonomes et concurrentes (au moins au niveau de l'enseignement supérieur), pourrait être le principe de toute une série d'effets convergents propres à accroître l'efficacité et l'équité du système d'enseignement en renforçant l'émulation entre les établissements, les équipes pédagogiques et les communautés scolaires, et, par là, à favoriser l'innovation et à affaiblir les effets funestes de la condamnation scolaire. » La superbe mise en série des principes d'« autonomie-concurrence à tous les étages », de leurs effets « émulation-efficacité-équité » et de la visée finale de « lutte contre la

¹² Cf. à ce sujet J.-Y. Merindol, 2008, « Comment l'évaluation est arrivée dans les universités françaises », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, 2008/5 (n° 55-4bis), p. 7-27.

¹³ p.104, tiré de Merindol, op.cit.

¹⁴ Ibid.

condamnation scolaire » pourrait figurer sans rougir dans n'importe quel bréviaire de pensée néolibérale.

Nos auteurs n'hésitent pas à envisager une diversification des modes de financement de l'Université que l'on croirait sortie du chapeau même de Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche vingt ans plus tard qui, avec sa loi LRU, n'a finalement pas inventé grand-chose. Les établissements détiendraient ainsi « la maîtrise d'un budget global qui pourrait être assuré par une pluralité de sources de financement : subventions de l'État, des régions, des municipalités, de fondations privées, contrats avec l'État ou les entreprises publiques ou privées et peut-être participation financière des étudiants ou des anciens élèves », le tout au nom de « l'autonomie » et de « la responsabilité » qui seules « définissent une véritable Université ».¹⁵

Le principe d'autonomie des établissements est élargi à l'ensemble de l'espace éducatif et mis en avant comme condition d'une gentille petite concurrence régulée par l'Etat, faisant bien attention de ne laisser personne en rade en « instaure[nt] de nouvelles formes de compétition. La compétition entre communautés scolaires associant maîtres et élèves dans des projets communs - telle qu'elle se réalise aujourd'hui en matière de sport entre classes ou entre établissements - aurait pour effet de susciter une émulation et, par là, une incitation à l'effort et à la discipline qui n'aurait pas pour contrepartie, comme la compétition entre les individus (élèves ou professeurs), l'atomisation du groupe et l'humiliation ou le découragement de quelques-uns. »

C'est dans ce cadre – autonomie, concurrence, régulation et correction par l'Etat - que l'évaluation est promue par Pierre Bourdieu et ses collègues du Collège de France comme dispositif central permettant de mettre en œuvre la transformation souhaitée. Ainsi, pour l'enseignement primaire et secondaire, le rapport préconise l'évaluation « en vue de renforcer ou de restaurer la motivation des maîtres et de contrecarrer la dissolution des responsabilités qu'encourage le recours à la seule ancienneté comme étalon de toutes les formes de compétence ». Elle serait effectuée par des instances « composées au moins pour partie de personnes étrangères au corps considéré » et chargées « d'évaluer la qualité des individus et des institutions (équipes éducatrices, établissements, etc.) en fonction de critères multiples et nuancés », et notamment de leur « efficacité pédagogique ». Et bien entendu, les meilleurs seraient récompensés comme il se doit, par l'attribution « d'avantages matériels et symboliques (subventions, promotions, primes, stages de formation à l'étranger, voyages d'études, etc.). » Enfin, « une fois réellement instaurées les conditions de la concurrence entre les établissements, ainsi incités à s'attacher les meilleurs, leurs évaluations pourraient guider les choix des parents et des élèves. (...) L'attribution d'une aide publique tendrait en fait à être subordonnée à l'acceptation de se soumettre à ces contrôles incitatifs. » Faut-il commenter ces extraits, qui agrègent en beauté les poncifs les plus éculés de n'importe quel ouvrage de management d'aéroport : l'évaluation assortie de carottes et bâtons censée encourager motivation, professionnalisation, responsabilisation et sélection des meilleurs enseignants, instaurer durablement la saine concurrence entre établissements et enfin éclairer les choix des parents et de leur progéniture !

Bourdieu reviendra à la charge dans les années 90 en promouvant de nouveau avec force l'évaluation, cette fois plus spécifiquement à l'Université¹⁶. Celle-ci n'ayant visiblement pas été « sauvée » par Laurent Schwartz, l'« Association de Réflexion sur les Enseignements Supérieurs et la Recherche » (ARESER) qu'il a créée en 1992 publie sous sa direction l'ouvrage *Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril* (1997). Là encore, le discours alarmiste sur l'Université et le prétexte de la sauver d'une mort imminente servent de cheval de Troie pour faire avancer la cause de l'évaluation. L'obsession de la « performance » continue de s'emparer dangereusement du cerveau de

¹⁵ Propositions pour l'enseignement de l'avenir, Rapport du Collège de France, Paris, Éditions de Minuit, 1985. On le trouve ici : <https://www.samuelhuet.com/paid/44-polemos/202-p-bourdieu-le-rapport-du-college-de-france.html> C'est surtout la partie IV de ce rapport qui est cité et fait l'objet des réflexions abordées ici.

¹⁶ Mérindol, 2008, op. cit.

nos experts pour qui l'urgence est désormais de développer des « indicateurs produits avec un maximum de garanties de rigueur, par les chercheurs spécialisés dans ces questions », et d'assurer « transparence » et « publicité » aux évaluations¹⁷. Ces critères doivent permettre de classer les établissements pour leur attribuer des ressources et, de même qu'il s'agissait, dans le rapport du Collège de France, de trier le bon grain de l'ivraie, l'ARESER n'a aucun scrupule à annoncer la couleur : il faut éviter les rentes de situation des établissements les mieux classés et ne pas hésiter à pénaliser les mauvais éléments avec « des systèmes de sanctions plus rapides et plus réels », « des procédures de “clignotants”, des retraits d'habilitation, des exigences de restructuration »¹⁸.

Dans une conférence qu'il donna en 1997, Bourdieu abordait la question de l'évaluation des chercheurs en ces termes : « Si je pense que des mesures administratives visant à améliorer l'évaluation de la recherche et à mettre en œuvre un système de sanctions propres à favoriser les meilleures recherches et les meilleurs chercheurs, seraient au mieux inefficaces, et qu'elles auraient pour effet plus probablement de favoriser ou de renforcer les dysfonctionnements qu'elles sont censées réduire, c'est que j'ai des doutes sérieux, et sérieusement fondés, sur la capacité des instances administratives à produire des évaluations réellement objectives et inspirées. Et cela, fondamentalement, parce que la fin réelle de leurs opérations d'évaluation n'est pas l'évaluation elle-même, mais le pouvoir qu'elle permet d'exercer et d'accumuler en contrôlant la reproduction du corps, notamment à travers la composition des jurys. » Bourdieu, frappé de la sagesse du grand âge, aurait-il pris du recul par rapport aux propos qu'il défendait antérieurement sur l'évaluation ? Continuons : « Il est remarquable que ces responsables, qui ne parlent que critères d'évaluation, qualité scientifique, valeur du dossier scientifique, qui se précipitent avec avidité sur les méthodes scientométriques ou bibliométriques, et qui sont friands d'audits impartiaux et objectifs sur le rendement scientifique des institutions scientifiques, s'exemptent eux-mêmes de toute évaluation et se mettent soigneusement à l'abri de tout ce qui pourrait conduire à appliquer à leurs pratiques administratives les procédures dont ils préconisent si généreusement l'application »¹⁹. Ne nous y trompons pas : loin de refuser l'évaluation, de remettre en question les principes qu'il avait lui-même contribué à défendre vigoureusement depuis presque quinze ans, Bourdieu proposait au contraire de l'étendre aux évaluateurs eux-mêmes ! Encore plus d'évaluation pour résoudre les problèmes créés par l'évaluation ! Évaluons les évaluateurs et tout ira mieux dans l'évaluation ! En réduisant la problématique de l'évaluation à des pratiques de prise de pouvoir, en déplorant la difficulté de « produire des évaluations réellement objectives et inspirées » et en suggérant « une évaluation des évaluateurs », Bourdieu ne faisait que monter d'un cran dans la défense de l'idéologie de l'évaluation... tout aussi centrale chez les réformateurs néo-libéraux.

Serait-ce finalement trop forcer le trait que de conclure, alors que Bourdieu est souvent présenté comme un voire « le » penseur « anti-néo-libéral »²⁰, qu'il parle pourtant le même langage que ses supposés adversaires et qu'il leur a, pour ce qui concerne la transformation du monde universitaire, préparé le terrain ? Le point de jonction entre les deux camps porte sur la « modernisation » et la « rationalisation » de l'Etat et des institutions qui s'y rattachent, en l'occurrence, ici, l'Université. Et contrairement à ce qu'anticipaient Bourdieu et consorts, cette « modernisation » n'a pas seulement produit un peu de casse, dommage collatéral d'un processus globalement vertueux nécessitant de séparer le bon grain de l'ivraie, elle a littéralement détruit son objet.

¹⁷ ARESER, *Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril*, 1997, p.96. Cf. Mérindol, 2008, op. cit.

¹⁸ Ibid., p. 97 et 102.

¹⁹ P. Bourdieu, 1997, *Les Usages sociaux de la science - Pour une sociologie clinique du champ scientifique*, INRA éditions. Cité par Patrick Champagne, dans la préface à C. Dejours, 2003, *L'Évaluation du travail à l'épreuve du réel - Critique des fondements de l'évaluation*. INRA éditions.

²⁰ Un exemple paradigmatique de cette manière de le présenter est le récent livre de C. Laval, 2018, *Foucault Bourdieu et la question néolibérale*, La Découverte.