
Pour la déconstruction d'une culture de l'évaluation dans l'enseignement universitaire

Yoshinori TSUZAKI

Université de Strasbourg

Que l'on élève la qualité de l'enseignement, de la recherche et de la gestion administrative à l'Université ! Qu'elle devienne plus efficace, que ses activités soient plus performantes et rentables sur le plan national aussi bien qu'international ! Qu'elles soient plus en adéquation avec la société actuelle, et ce notamment pour répondre à l'intérêt bien compris de l'industrie ! Telles sont les devises que l'on fixe actuellement à l'Université face à la mondialisation économique et politique. En effet, nul ne doute de l'importance de renforcer la spécificité ou l'originalité de chaque établissement d'enseignement supérieur et de recherche, tout en améliorant la qualité de ses activités à travers la promotion d'une *culture d'évaluation*. Néanmoins, c'est bien l'idée selon laquelle *tout ce qui peut être géré d'une manière plus efficace doit l'être pour être considéré comme excellent* qui menace sans doute le plus profondément la recherche et l'enseignement proprement libres de l'Université.

Pourquoi ? Ce n'est pas simplement parce que l'Université est en train de se transformer en une bureaucratie marchande au service du progrès technologique et économique, empruntant ses procédures de gestion aux entreprises pour accroître ses performances ; ce n'est pas non plus parce qu'en sus de cette évolution, on considère que l'Université doit viser à la professionnalisation des étudiants, à tel point que l'on se demande, avec Jacques Derrida, si l'Université a « pour mission *essentielle* de produire des compétences professionnelles, qui peuvent être parfois extra-universitaires (n.s.) »¹. Il est certes problé-

1. Derrida, J., *Du droit à la philosophie*, Paris : Galilée, 1990, p. 492.

matique d'affirmer qu'elle doit avoir pour objet de rendre ses étudiants conformes à telle forme d'emploi actuellement disponible et non de les doter d'une polyvalence, d'une capacité d'invention et d'un esprit critique leur permettant de faire face aux changements éventuels et inattendus du marché du travail ; cependant, nous ne pourrions traiter longuement de ce problème ici. Faut-il bien plutôt souligner le risque d'aboutir, à travers ce processus, à une diminution progressive et constante de la reconnaissance et du financement de la recherche fondamentale, et *a fortiori* de la recherche libre dans les disciplines non rentables, dans les sciences humaines et sociales ² notamment ? Non, pas tout à fait. Ces diverses thèses ne nous semblent pas renvoyer à la menace la plus inquiétante, qui est la suivante : on croit que *le label 'excellence' peut être appliqué indifféremment à tous les secteurs de la vie universitaire*—enseignement, recherche et administration—, et que *ce label les intègre à une échelle d'évaluation unique et commune qui mesure leur qualité*. La décision d'appliquer à l'Université un système d'évaluation afin d'améliorer sa qualité pose actuellement un problème d'une singulière acuité ; c'est donc sur ce système que nous nous pencherons dans les lignes qui suivent, afin d'en éclairer les divers aspects tout en construisant autour de lui une réflexion philosophique.

Constatons tout d'abord que la politique actuelle en matière d'enseignement supérieur et de recherche souhaite qu'un contrat pluriannuel soit passé entre l'Université et l'État : ce contrat validerait les objectifs proposés par elle et mettrait en place un système d'évaluation des buts annoncés garantissant la qualité de ses activités sans pour autant entraver, dit-on, son autonomie. Paru en 2003, le *Livre des références*, élaboré par le Comité national d'évaluation (CNE)—l'une des composantes de l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES)—détermine le cadre national d'une évaluation aussi bien interne qu'externe des universités françaises :

« L'établissement veille à *la qualité* [...] de l'offre de formation [...].

2. Sur le manque de reconnaissance d'une valeur et d'un statut sociaux des sciences humaines et sociales, voir en particulier : Citton, Y., *Lire, interpréter, actualiser : pourquoi les études littéraires ?*, Paris : Éd. Amsterdam, 2007.

Il met en œuvre les dispositifs qui permettent de *l'améliorer* (n.s.) »³, dit-on dans le *Livre des références*.

Ce document concerne les établissements qui souhaitent répondre aux exigences de la qualité grâce à l'évaluation de leurs pratiques :

« L'offre de formation fait l'objet d'une évaluation régulière [...]. L'établissement connaît ses forces et ses faiblesses en matière de recherche [en procédant] à ses propres évaluations »⁴.

Ainsi, un effort d'évaluation des activités de l'Université s'impose sur le plan national comme la contrepartie de son autonomie. On entend fréquemment qu'elle doit non seulement améliorer la qualité de ses programmes d'enseignement et de recherche, mais aussi et surtout accroître son *accountability*⁵ managériale et son auto-responsabilisation—ceci afin de pouvoir rendre des comptes (chiffrés) de l'utilisation faite des deniers publics. Les procédures d'évaluation doivent être efficacement mises en œuvre ; c'est dans ce but que le *Livre des références* rassemble et décline un ensemble d'indicateurs que l'Université doit être en mesure de satisfaire dans l'exercice de ses missions, tant de recherche que d'enseignement supérieur. Le *Livre* liste, hiérarchise et structure les attentes du CNE, du ministère, et plus globalement de la société vis-à-vis de l'Université.

Cet exercice d'évaluation s'inscrit également dans une autre perspective : au niveau international, le *Livre des références* du CNE constitue non seulement un instrument de dialogue avec les autres institutions d'enseignement supérieur étrangères, mais aussi un outil pour garantir et montrer la qualité des institutions françaises par comparaison à leurs analogues. Le CNE fait d'ailleurs partie du réseau international ENCA (*European Network for Quality Assurance in Higher Education*)⁶, qui regroupe les agences d'évaluation de plusieurs

3. CNE, *Livre des références*, Paris : CNE, 2003, p. 11.

4. CNE, *ibid.*, 2003, p. 14 et p. 21 respectivement.

5. Il s'agit d'un néologisme récent formé à partir d'un terme anglais : *accountability*.

6. C'est une agence fondée en 2000, nommée *European Association for Quality Assurance in Higher Education* depuis 2004.

pays européens ; il s'agit de travailler en collaboration avec les ministères européens de l'enseignement supérieur ainsi qu'avec la Commission européenne pour réaliser *une convergence des systèmes d'évaluation* et, plus globalement, des *systèmes de l'enseignement supérieur*, ceci dans le cadre du Processus de Bologne (ECTS, LMD, programme des pôles d'excellence, etc.)⁷.

Malgré de profondes différences historiques, structurelles et sociales entre les systèmes universitaires des divers pays face à la mondialisation économique et politique, la plupart de ces pays adoptent le système d'évaluation commun, sinon uniformisé, dont l'objet est parfaitement identique sur le fond—l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la recherche—, et dont seules les modalités d'application peuvent varier selon les cas. Il faut souligner le danger que représente un tel élargissement du système d'évaluation commun aux divers États, non seulement parce que les pratiques propres à l'Université risquent d'être de plus en plus normalisées, standardisées et homogénéisées d'après le modèle de « bonnes pratiques » pré-déterminées, mais aussi parce que l'élargissement mondial du système d'évaluation commun risque d'entraîner une *forte hiérarchisation* du paysage de l'enseignement supérieur et de la recherche : en effet, comme le soulignent Michael Hard et Antonio Negri dans leur ouvrage intitulé *Empire* :

« La mondialité ne doit pas être comprise en termes d'homogénéisation culturelle, politique ou économique. La mondialisation, comme la localisation, doit être comprise, au contraire, comme un régime de production d'identité et de différence, c'est-à-dire d'homogénéisation et d'hétérogénéisation »⁸.

Le risque est donc double : d'une part, l'évaluation établit une nouvelle hiérarchie non seulement entre les universités mais également

7. Pour un aperçu global et historique de ce processus et de ses problèmes, voir en particulier : Charle, Ch., 'Universités françaises et universités européennes face au défi de Bologne', in *Les ravages de la « mondialisation » universitaire en Europe*, éd. par Charle, Ch. et Soulié, Ch., Paris : Éditions Syllepse, 2007, pp. 9–31.

8. Hardt, M. et Negri, A., *Empire*, trad. fr. par Canal, D.-A., Paris : Exils, 2000, pp. 74–75.

entre les facultés ou les départements qui les composent ; d'autre part, elle produit une nouvelle hiérarchisation entre ces établissements, à l'intérieur d'un même pays mais aussi et surtout à l'échelle mondiale. On propose en effet un *classement constamment réactualisé de ceux-ci en différentes catégories*, mais toujours selon une seule logique de la quantification, c'est-à-dire en termes exclusifs de performance : le taux d'échec des étudiants et du diplôme, le taux d'emploi des diplômés, celui de leurs revenus ; le degré d'internationalisation ; le nombre d'étudiants, de publications des enseignants-chercheurs, de prix décernés à leurs travaux, de brevets déposés par les laboratoires, le volume des collections de chaque bibliothèque, etc. Tout se passe comme si la productivité des enseignants-chercheurs, la satisfaction des étudiants en tant que « clients » et l'efficacité des personnels administratifs pouvaient être *chiffrées*.

En tout état de cause, la stratégie et la politique de l'Université viseront de plus en plus à augmenter sa visibilité dans un tel classement mondial, d'où une compétition incessante entre les établissements d'enseignement supérieur et de recherche sur les plans national et international ; celle-ci risque d'aboutir à la promotion du capitalisme dit « cognitif »⁹ comme à la mutilation—à travers l'application des droits de propriété intellectuelle ou le dépôt de brevets—de la libre circulation et du partage maximal des biens immatériels que sont la connaissance, l'information, le savoir et l'invention. En outre, ces savoirs pourraient devenir de moins en moins accessibles à ceux qui sont mal placés dans ce classement mondial, car le capitalisme obéit à la logique de la capture des fonds, qu'ils soient tangibles ou intangibles. Seulement, les biens immatériels doivent-ils être considérés comme « inappropriables, inéchangeables, inconsommables »¹⁰ et « communs »¹¹, contrairement aux biens matériels, c'est-à-dire marchands ? Par exem-

9. Sur le « capitalisme cognitif », voir en particulier : Boutang, Y. M., *Le capitalisme cognitif : la nouvelle grande transformation*, Paris : Éd. Amsterdam, 2007.

10. Sur ce point, voir en particulier : Lazzarato, M., *Puissances de l'invention : la psychologie économique de Gabriel Tarde contre l'économie politique*, Paris : Les empêcheurs de penser en rond, 2002, pp. 164–166.

11. Sur le « bien commun », voir en particulier : Lazzarato, M., *La politica dell'evento*, Rome : Rubbettino, 2004 ; Revel, J. et Negri, A., 'Inventer le commun des hommes', in *Multitudes*, n° 31, 2008, pp. 5–10.

ple, si je vous apprends une langue, non seulement je ne perds rien de mon savoir, mais je gagne un interlocuteur pour ma communauté linguistique, tandis que si je vous donne mon dictionnaire, je le perds, n'est-ce pas ? Ce que menacent profondément la hiérarchisation et le classement des établissements d'enseignement supérieur tels que le système d'évaluation actuel les établit, ce n'est donc rien d'autre que la logique du partage et de la communauté du savoir.

La *sélection naturelle* qui s'opérera entre les établissements universitaires n'étant que l'un des effets néfastes de leur classement, penchons-nous plutôt sur l'évaluation en tant que telle.

* * *

L'analyse du procédé de l'évaluation amène plusieurs observations : 1/ l'une des plus évidentes a trait au caractère unificateur de la logique qui préside à la dite évaluation : l'excellence. D'après Bill Readings¹², auteur d'un ouvrage dont les thèses sont discutables, mais décisif pour notre propos, intitulé *The University in Ruins*, l'excellence est, étrangement, une notion dépourvue de référence externe comme de contenu interne : ce terme ne signifie rien *ontologiquement*, mais tout *axiologiquement*. Autrement dit, nul ne sait ce qu'*est* l'excellence, mais chacun peut la *définir* à son gré. C'est justement pour cette raison que l'excellence peut fonctionner comme *un principe intégrateur*, c'est-à-dire un principe de traduction entre catégories radicalement différentes dans le cadre d'une évaluation institutionnelle.

Qu'est-ce à dire ? Cela signifie que des catégories aussi radicalement hétérogènes et diverses que la durée des cours, l'aménagement des bibliothèques et le nombre de publications des enseignants-chercheurs peuvent être rassemblées sur une même échelle. Comment est-ce possible ? L'excellence peut devenir le dénominateur commun de la bonne recherche dans tous les domaines de la vie universitaire parce que le label « excellent » ne découle pas de leur propre nature interne. Dès lors que l'excellence devient le principe commun à partir duquel est évaluée toute l'activité de l'Université, on aura beau jeu d'éliminer

12. Readings, B., *The University in Ruins*, Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1996, pp. 21–43 en particulier.

l'un ou l'autre des établissements, si la sorte d'excellence à laquelle il prétend n'est pas conforme aux normes d'excellence pré-déterminées par une agence d'évaluation.

Pour le dire en un mot, *l'excellence n'est, en tant que telle, pas une norme de jugement fixe, mais un simple qualificatif dont la signification est liée à quelque chose d'extérieur*. Laquelle précisément ? N'importe quelle idéologie dominante et dominatrice face à laquelle l'Université doit se placer au sein de la société. S'il faut remettre en question l'excellence dans le cadre d'une évaluation institutionnelle, c'est donc parce qu'elle autorise à rassembler divers facteurs sur une seule échelle, et ce *sans s'interroger sur ce que peut ontologiquement signifier l'excellence pour l'Université*. Dès que l'excellence aura été admise comme principe intégrateur, dans la mesure où elle ne signifie rien, il ne sera plus nécessaire de discuter des définitions divergentes de la notion.

2/ A ce premier caractère intégrateur voire unificateur de l'excellence appliquée à tous les secteurs de la vie universitaire s'ajoute le caractère à la fois arbitraire et incertain des critères qui permettent d'évaluer ces secteurs d'une manière concrète et effective. Si l'excellence ne peut être invoquée à titre de *critère*, il faut sélectionner un certain nombre des références. C'est alors que surgit la question « pourquoi tel indicateur plutôt qu'un autre ? », or le nombre *a priori* illimité des références est source d'arbitraire et d'incertitude dans leur choix, ce qui pose un certain nombre de questions fondamentales : quels sont les indicateurs ? Quel nombre d'indicateurs est suffisant pour que la qualité de l'Université soit reconnue ? Qui doit les choisir et de quel point de vue ?

Arbitraire et incertitude, disions-nous. J'invoquerai à titre d'exemple le critère d'évaluation de l'offre de formation retenu par le *Livre des références* du CNE : celle-ci doit être « cohérente au regard des moyens de l'établissement ». Le *Livre des références* énumère plusieurs critères permettant d'atteindre cette cohérence, des exemples de bonnes pratiques donc. Par exemple, « les volumes horaires des formations restent *compatibles avec les standards définis* (n.s.) »¹³. Que

13. CNE, *op. cit.*, Paris : CNE, 2003, p. 12.

signifie exactement cet énoncé ? Il pose inmanquablement un certain nombre de questions : serait-il vraiment souhaitable d'obtenir un diplôme pour une période qui est fixée par avance (trois ans pour la licence, deux ans pour le master et trois ans pour le doctorat) ? Est-ce le seul critère pour mesurer l'efficacité dans l'enseignement universitaire ? Ou bien tout simplement, combien de temps faut-il pour que l'esprit puisse être suffisamment formé ? Une autre référence concernant la « politique d'accès à la documentation » propose comme exemple de bonne pratique :

« L'université favorise l'accueil et le *développement de fonds documentaires spécialisés* en accord avec sa politique scientifique (n.s.) »¹⁴.

Il est évident que toute université doit être pourvue d'une bonne bibliothèque ; cela ne dispense nullement de s'interroger sur les critères qui déterminent la qualité d'une bibliothèque. En quoi le nombre des livres assure-t-il sa qualité ? Dans quelle mesure la bibliothèque doit-elle être privilégiée comme lieu de dépôt du savoir, et faut-il considérer que ce savoir est mieux re-produit à la bibliothèque qu'en salle de cours ou en conférence ? Enfin, plusieurs critères concernent la qualité des enseignements eux-mêmes, dont on souhaite l'amélioration :

« Les enseignements sont évalués régulièrement » ; « Les étudiants sont associés aux évaluations des enseignements et des formations » ; « Les milieux professionnels participent aux évaluations [des enseignements et des formations] » et « L'engagement pédagogique des enseignants-chercheurs est pris en compte lors de l'examen des promotions locales »¹⁵.

Quels sont les *bons* enseignements ? Quels critères permettent de les qualifier comme tels ? Qui sont les juges habilités à le faire ? Par quel type d'enseignant de tels cours doivent-ils être assurés ? Par « un bon professeur », certes, mais qu'est-ce que cela signifie exactement ? Le

14. CNE, *ibid.*, 2003, p. 16.

15. CNE, *ibid.*, 2003, p. 14.

« bon professeur » est-il celui qui possède les titres universitaires les plus élevés, les subventions les plus importantes, mais aussi celui qui incarne la reproduction la plus fidèle d'un système établi du savoir ? Aucune de ces questions ne peut recevoir une réponse définitive ; elles ouvrent une infinité de débats à venir car elles peuvent donner lieu à des réponses diverses voire contradictoires.

3/ Après avoir posé la question du caractère à la fois unificateur et arbitraire de l'évaluation, penchons-nous sur une question à notre sens plus problématique : dans quelle mesure *la volonté de se faire évaluer par l'extérieur* est-elle pertinente dans le cas de l'Université, institution censée garantir l'autonomie et la liberté de ses activités ?

Pour répondre à cette question, je ferai tout d'abord appel à la notion foucauldienne de normalisation : peut-on rattacher le problème de l'évaluation institutionnelle imposée à l'Université de l'extérieur à cette réflexion plus large ? Par « normalisation », nous n'entendons pas la simple *convergence* institutionnelle des pratiques de l'Université. Si celle-ci doit imiter un certain nombre d'exemples de bonnes pratiques imposés de l'extérieur et devenir ainsi standardisée, normalisée, que se passe-t-il réellement ? Ce qu'il nous semble essentiel de souligner est qu'une telle normalisation peut aboutir à discipliner les universitaires, de telle sorte qu'une *certaine discipline devienne virtuelle à l'Université sans pour autant être moins réelle, c'est-à-dire opérationnelle, et ce à travers un exercice d'évaluation toujours réactualisé*. Ce que signifie la « normalisation », c'est donc l'assujettissement de l'Université à une norme pré-déterminée plutôt que la simple convergence de ses activités par rapport aux autres établissements.

Dans son ouvrage intitulé *Surveiller et punir* ainsi que dans d'autres textes qui méritent à tous égards d'être le support de notre réflexion actuelle, Michel Foucault analyse le système judiciaire des XVIII^e et XIX^e siècles. Il y montre comment les punitions exemplaires qu'étaient la torture et l'exécution capitale ont été remplacées par la surveillance et la normalisation des criminels, et pose un « diagramme » donnant à comprendre le déploiement du « dispositif » disciplinaire ¹⁶. L'architecture carcérale du *panopticon*—qui rend les

¹⁶ Pour une explication remarquable de la conception du « diagramme » selon Foucault,

détenus de la prison constamment visibles depuis un point de contrôle central—, ainsi, se réalise comme « diagramme » dans les divers « dispositifs » disciplinaires. Les institutions disciplinaires que sont la prison, l'usine, l'asile, l'hôpital ou encore l'école matérialisent ce diagramme, lui donnent une forme concrète et socialement singulière ; n'est-il pas pertinent de placer l'évaluation institutionnelle dans la même catégorie ? Un chapitre de Foucault sur le panoptisme s'achève en effet par cette série d'interrogations rhétoriques :

« La mise en “observation” prolonge naturellement une justice envahie par les méthodes disciplinaires et les procédures d'examen. Que la prison cellulaire, avec ses chronologies scandées, son travail obligatoire, ses instances de surveillance et de notation, avec ses maîtres en normalité, qui relaient et multiplient les fonctions du juge, soit devenue l'instrument moderne de la pénalité, quoi d'étonnant ? Quoi d'étonnant si la prison ressemble aux usines, aux écoles, aux casernes, aux hôpitaux, qui tous ressemblent aux prisons ? »¹⁷

A travers ses murs, ses administrateurs, ses gardiens, ses règlements, la prison ne gouverne pas ses détenus de la même façon qu'un roi souverain gouverne ses sujets. Au contraire, elle constitue un espace dans lequel les prisonniers *se disciplinent eux-mêmes*. En effet, l'architecture carcérale du *panopticon* fait que chacun *se croit* constamment surveillé par les autres : « dans le panoptique, chacun, selon sa place, est surveillé par tous les autres ou par certains autres »¹⁸, dit Foucault. De la même façon que la prison, le système d'évaluation institutionnelle ne constituerait-il pas au sein de l'Université un espace dans lequel les enseignants, chercheurs, personnels et même étudiants *se soumettent à une unité de valeur normalisante*, l'excellence ? Dans ce cas comme dans celui de l'espace carcéral, on aboutit à *l'autodiscipline des sujets*, c'est-à-dire à *leur exercice immanent et intériorisé de la discipline*.

voir Deleuze, G., *Foucault*, Paris : Éditions de Minuit, 1986, pp. 31–51.

17. Foucault, M., *Surveiller et punir : naissance de la prison*, Paris : Gallimard, 1975, pp. 228–229.

18. Foucault, M., *Dits et écrits, 1954–1988*, t. III, Paris : Gallimard, 1994, p. 201. Voir aussi dans le même ouvrage : pp. 35, 190–191, 203–206, 466, 473 et 628–629.

En effet, *c'est par l'intermédiaire de l'exercice d'évaluation externe que l'Université parvient à se connaître elle-même, à se décrire elle-même en termes exclusifs de performance, et ainsi à se discipliner pour être conforme aux normes pré-déterminées par ce système d'évaluation.* A court ou à moyen terme, l'Université doit aboutir, à travers l'exercice d'évaluation externe, à la conscience de ses faiblesses et de ses atouts, mais aussi devenir capable de remédier à ses faiblesses tout en mettant ses atouts en avant. Ne faisant qu'un avec les règles d'attribution des ressources budgétaires, le système d'évaluation publique sert à rendre l'Université plus *docile* qu'auparavant face aux attentes des institutions administratives et bureaucratiques. Les objectifs à moyens termes définis par l'Université devront être validés par le ministère chargé de l'Enseignement supérieur et de la Recherche sous la forme d'un plan pluriannuel, tandis que les performances de l'Université seront évaluées par une commission placée sous la seule autorité du ministère. L'agence d'évaluation a *de facto* un pouvoir énorme, puisque de son audit dépendra l'attribution des financements. Dès lors, *l'évaluation extérieure à l'Université devient l'un des appareils normalisants qui animent l'enseignement et la recherche en leur appliquant, de l'intérieur, une certaine discipline.* Alors que l'État définit des orientations stratégiques, des volets spécifiques et des thèmes particuliers de recherche, l'Université est obligée, pour obtenir ses financements, de se conformer à ces priorités, de les faire siennes et de produire d'*excellents* résultats. Les chercheurs, les enseignants, les personnels s'y soumettent aussi et reformulent leurs projets de recherche ou en élaborent de nouveaux qui correspondent mieux aux attentes des institutions administratives et bureaucratiques.

Enfin, l'Université doit poursuivre ce travail d'auto-évaluation après l'expertise externe de l'agence d'évaluation afin de construire et de promouvoir au sein de l'Université *une culture d'évaluation* : les coutumes, habitudes et pratiques devront toujours être régis du seul point de vue de l'excellence. Cela n'implique-t-il pas un considérable renforcement du contrôle de l'Université à travers l'intensification et la généralisation d'un système d'évaluation ? Que deviennent dès lors l'autonomie et la liberté dont elle est censée jouir ?

* * *

Ces trois grands problèmes étant posés, il nous faut désormais analyser le concept d'évaluation en tant que tel. L'évaluation consiste tout d'abord, nous semble-t-il, à constater la cohérence, la compatibilité et/ou la conformité entre un modèle normalisant et préexistant d'une part, et un objet, phénomène ou événement d'autre part. Dans ce cas, on pourrait même parler d'une *vérification*, d'un *audit* ou d'un *contrôle* qui ont recours à plusieurs formes procédurales de mesure et de quantification. Il faut *distinguer ce premier sens du mot « évaluation » d'un second, qui renvoie à la procédure suivante : il s'agit de s'interroger essentiellement et globalement tantôt sur la valeur pour ainsi dire « morale » que cet objet, ce phénomène, cet événement peuvent revêtir pour nous, tantôt sur la valeur que ce modèle incarne.*

Pourquoi faut-il pouvoir articuler ces deux niveaux d'évaluation à la fois distincts et complémentaires, voire superposés ? Parce que l'évaluation *estimative* basée sur la logique de la quantification doit être soit neutralisée soit corrigée par l'évaluation plus *appréciative*, c'est-à-dire celle qui porte foncièrement sur le sens ou la signification de l'évaluation estimative elle-même. Cela signifie que l'évaluation n'est pas une simple mesure ou une simple quantification ; c'est avant tout la mise en question de cette mesure et de cette quantification elles-mêmes. Il s'agit ici en fait, pour reprendre les mots de Gilles Deleuze dans son ouvrage intitulé *Nietzsche et la philosophie*, d'« interpréter », c'est-à-dire de « déterminer la force qui donne sens à la chose ». Il poursuit :

« évaluer, c'est déterminer la volonté de puissance qui donne à la chose une valeur. Les valeurs ne se laissent [...] pas plus abstraire du point de vue d'où elles tirent leur valeur, que le sens, du point de vue d'où il tire sa signification (n.s.) »¹⁹.

Ces propos de Deleuze nous invitent à *apprécier*, à *examiner* et même à *interpréter l'évaluation du degré d'excellence de l'Université* ; à *ne pas éluder le problème de ce que suppose une telle évaluation institu-*

19. Deleuze, G., *Nietzsche et la philosophie*, Paris : P.U.F., 1962, p. 61.

tionnelle ; à poser un certain nombre de questions sur l'évaluation en tant que telle. Ainsi, quels instruments permettent d'obtenir une série de mesures claires afin d'apprécier les performances de l'Université ? Selon quels critères choisir les indicateurs d'efficacité de l'Université ? que peuvent signifier la performance et l'efficacité ? Surtout, l'enseignement et la recherche universitaires s'expriment-ils exclusivement en terme d'efficacité et/ou de performance ? Qui sera habilité à juger de la conformité de telle université aux normes pré-déterminées ? quelle autorité leur permet de juger ? Dans la mesure où ce genre de travail n'a pas de terme, il donne lieu à des questions—insolubles mais essentielles—sur la légitimité de l'évaluation ; celle-ci constitue une question ouverte, donc une question philosophique. A cet égard, il faut affirmer avec Jaques Derrida que :

« L'université devrait donc être aussi le lieu dans lequel rien n'est à l'abri du questionnement, [...] pas même l'autorité de la forme "question", de la pensée comme "questionnement" »²⁰, dit-il dans *L'université sans condition*.

L'Université doit donc elle aussi examiner l'évaluation institutionnelle, de même que l'évaluation institutionnelle l'examine : ce rapport de réciprocité, perpétuellement reconduit, est fondamental.

Sous la pression des agences gouvernementales dont l'Université dépend pour son financement, mais aussi de l'idéologie dominante qui réduit la vie universitaire à sa dimension purement économique, l'Université semble renoncer de plus en plus à sa fonction *critique*, à l'interprétation et à la problématisation de ce qui l'entoure. Toute mise en question de l'évaluation institutionnelle doit être présentée comme un *refus* que l'Université soit jugée selon la seule logique de la quantification. Ce refus n'est pourtant pas une simple critique de ce système ou la *recherche* d'un autre système. Il ne s'agit pas non plus de dire que rien ne saurait être évalué, voire comptabilisé. Tant s'en faut. Il faut ici parler—et telle sera la conclusion de notre propos—d'une *déconstruction* d'un tel *système* d'évaluation. A cet égard, il est utile de

20. Derrida, J., *L'université sans condition*, Paris : Galilée, 2001, p. 16.

se référer une nouvelle fois à Jaques Derrida, dont les propos ouvraient cet exposé :

« [La déconstruction] s'attaque, dit-il dans *La vérité en peinture*, non seulement à l'édification interne, à la fois sémantique et formelle, des philosophèmes, mais à ce qu'on lui assignerait à tort comme son logement externe, ses conditions d'exercice extrinsèques : les formes historiques de sa pédagogie, les structures sociales, économiques ou politiques de cette institution pédagogique. *C'est parce qu'elle touche à des structures solides, à des institutions « matérielles », et non seulement à des discours ou à des représentations signifiantes, que la déconstruction se distingue toujours d'une analyse ou d'une « critique »* (n.s.) »²¹.

A quoi doit donc viser cette déconstruction du système d'évaluation ? Surtout, comment doit-on la mener à bien ? Diverses voies s'offrent à nous, dont l'une des plus immédiates consiste, nous le croyons, à réexaminer notre rapport au temps à l'Université :

« L'heure reste le compteur du temps de travail hors et dans l'université, où tout, le cours, les séminaires, les conférences, se calcule par tranches horaires. Le "quart d'heure académique" lui-même se règle sur l'heure »²², dit-il dans *L'université sans condition*.

Ne faisant qu'un avec le système des contrats pluriannuels entre l'État et l'Université, l'évaluation ne cherche qu'à favoriser l'accroissement de *la capacité de tous ceux qui se réunissent autour de l'Université à produire le maximum de résultats avec le minimum d'effort, de dépenses et surtout de temps* : on peut dès lors parler d'une quiddité de l'Université. Dans une telle perspective, si une durée limitée est d'emblée fixée, comment l'Université peut-elle être le lieu privilégié d'un passage de l'ignorance à la connaissance (*Aufklärung*) et à la découverte ? Quoiqu'il en soit, un tel passage est *a priori* voué à rester inachevé, d'où l'impossibilité de parler d'une efficacité dans l'enseignement uni-

21. Derrida, J., *La vérité en peinture*, Paris : Flammarion, 1978, pp. 23–24. Voir aussi :

Derrida, *op. cit.*, 2001, p. 14.

22. Derrida, *ibid.*, 2001, p. 62.

versitaire. Il faut plutôt opposer à cette conception de l'essence de l'Université une autre, que Derrida formule de manière à la fois plus économique et plus éloquente à notre sens : il affirme en effet que « l'université fait profession de vérité. Elle déclare, elle promet un engagement sans limite envers la vérité »²³. Pour qu'un tel engagement se réalise, il faut, d'après lui, qu'on ait au moins « le droit de tout dire publiquement »²⁴, et/ou plus précisément « le droit de poser toutes les questions »²⁵. La recherche du vrai « sans condition » est ici comprise comme la liberté de « connaître, critiquer, poser des questions, douter, sans être limitée par aucun pouvoir politique et religieux »²⁶. Pourquoi, dès lors, est-il indispensable d'affirmer un tel droit d'une manière inconditionnelle ?

Cette question nous amène à celle de la finalité de l'enseignement —et corrélativement, celle de recherche— universitaire. On peut y répondre comme suit : elle a avant tout vocation à former des citoyennes et des citoyens. Quel type de citoyens ? On serait tenté de les définir par leur capacité, au terme de leur formation universitaire, à contribuer au développement global, c'est-à-dire non seulement économique, mais aussi social, culturel et intellectuel, de la société à laquelle ils appartiennent. Ce type de réponse ne risque-t-il pas de réduire la finalité de l'enseignement universitaire à un processus purement préparatif visant à réaliser des normes ou des objectifs pré-donnés, qu'ils soient d'ordre moral, intellectuel ou politique ? La valeur transcendante qu'on doit accorder à l'« université sans condition » est plutôt de pouvoir préserver *la capacité d'apprendre*, c'est-à-dire *les vertus intellectuelles* (*finalité* d'enseignement), à distinguer absolument des simples *compétences* (*objets* d'enseignement)²⁷. En

23. Derrida, *ibid.*, 2001, p. 12.

24. Derrida, *ibid.*, 2001, p. 12. Un tel droit doit être distingué de celui de « dire n'importe quoi dans l'université » (Derrida, J., *Apprendre à vivre enfin*, Paris : Galilée, 2005, p. 51).

25. Derrida, *ibid.*, 2005, p. 51.

26. Derrida, *ibid.*, 2005, p. 50.

27. Alors que les deux termes « capacité » et « compétence » sont souvent employés de manière équivalente dans certains domaines, il faut les bien distinguer quand on parle d'enseignement : si l'acquisition d'une « compétence » peut « être échelonnée selon des étapes fixes et vérifiée au moyens de contrôles ponctuels », la façon dont on acquiert et

bref, il s'agit d'*apprendre à apprendre*²⁸, ce qui constitue un bien en soi comme la santé ou la sécurité alimentaire. Pour que cette finalité se réalise à l'Université, tous ceux qui y participent doivent selon nous pouvoir, *sinon effectivement du moins idéalement*²⁹, s'exprimer librement, c'est-à-dire pouvoir « poser des questions » et « réexaminer », sans se soucier des examens d'une agence d'évaluation : l'Université est « le seul lieu où le débat critique doit rester ouvert inconditionnellement »³⁰, si l'on reprend les mots de Derrida dans un entretien intitulé *Apprendre à vivre enfin*. Il faut donc bien plutôt parler d'un *droit* de s'exprimer d'une manière à la fois libre et indépendante plutôt que d'un *pouvoir* ou d'un *devoir*. Il faut donc ici opposer un droit de tout dire, de tout mettre en cause—donc *un droit de philosopher au sens plein du terme*—à la dichotomie entre *ce que l'on ne doit pas dire* et *ce que l'on peut dire*, telle que l'établit le système d'évaluation à travers ses indicateurs.

« Dans le concept originaire de l'université, il y a cette revendication absolue d'une liberté inconditionnelle de penser, dire, critiquer »³¹, dit Derrida dans *Apprendre à vivre enfin*.

Il est essentiel de garantir *de manière inconditionnelle* une liberté absolue de la recherche et de l'enseignement d'une part, une autonomie réelle et vécue de l'Université de l'autre.

conserve une « capacité » est beaucoup plus difficile à cerner. Sur ce point, voir en particulier : Le Du, M., 'Vertus intellectuelles et culture scolaire', in *La crise de la culture scolaire*, éd. par Jacquet-Francillon, F. et Kambouchner, D., Paris : P.U.F., 2005, pp. 191–201.

28. Sur ce point, voir en particulier : Dewey, J., *Démocratie et éducation*, trad. fr. par Deledalle, G., *et. al.*, Paris : A. Colin, 1975, p. 129 : « L'objectif de l'éducation est de permettre aux individus de continuer leur éducation ».

29. Derrida, *op. cit.*, 2001, p. 18 : « si cette inconditionnalité constitue, en principe et *de jure*, la force invincible de l'université, elle n'a jamais été, en fait, effective ».

30. Derrida, *op. cit.*, 2005, pp. 51–52.

31. Derrida, *ibid.*, 2005, p. 51.