Zeitschrift: Revue économique et sociale : bulletin de la Société d'Etudes Economiques et Sociales

Herausgeber: Société d'Etudes Economiques et Sociales

Band: 62 (2004)

Heft: 3: Employabilité des cadres seniors : trop vieux ou trop expérimenté ; Quels besoins en formation dans les entreprises microtechniques

Artikel: Marchandisation, relation pédagogique et qualité de l'enseignement supérieur

Autor: Usunier, Jean-Claude

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-141547

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 09.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

REVUE ÉCONOMIQUE ET SOCIALE, SEPTEMBRE 2004

MARCHANDISATION, RELATION PÉDAGOGIQUE ET QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Jean-Claude USUNIER
Ecole des Hautes études commerciales (HEC)
Université de Lausanne
jusunier@hec.unil.ch

La marchandisation de l'enseignement supérieur consiste essentiellement à transformer progressivement un bien public en bien privé. De façon plus nuancée, cela implique d'accentuer la dimension « bien privé » au sein du produit composite d'enseignement supérieur (sélection / orientation / formation / diplôme) et corrélativement d'accroître la participation des étudiants au coût complet en augmentant les taxes d'écolage, de manière plus ou moins substantielle. La Grande Bretagne a décidé début 2004 de se lancer dans cette direction (frais d'études décidés par les universités jusqu'à hauteur de 4'500 Euros par an maximum), ceci à une très courte majorité à la Chambre des Communes[1]. La marchandisation de l'enseignement supérieur consiste aussi à introduire des mécanismes de marché dans la relation pédagogique et à utiliser un vocabulaire marchand pour dépeindre l'enseignement supérieur: les universités deviennent des offreurs « d'éducation supérieure » sur un marché concurrentiel (les rivaux étant les autres universités ou établissements d'enseignement supérieur), face aux étudiant(e)s devenus des « consommateurs(trices) d'éducation ». Ces décideurs(ses) rationnel(le)s choisissent la meilleure qualité au meilleur prix en consultant des sites Web qui évaluent comparativement les institutions. Finie la quiète douceur de l'enseignement supérieur public, nous entrons dans l'ère de la rivalité, de la régulation par le marché d'institutions académiques jusque là considérées comme d'improductives croqueuses de fonds publics.

A priori, le fait de percevoir des taxes d'écolages accrues devrait permettre d'augmenter la qualité. En effet, ces taxes accrues permettraient (sous des réserves précisées ensuite) d'embaucher de nouveaux enseignants, d'améliorer le taux d'encadrement, d'offrir des services supplémentaires ou d'améliorer les services existants (bibliothèque et autres). Une première réserve est que l'augmentation des taxes d'écolage ne doit pas se faire avec une diminution équivalente des budgets publics. Si même cette diminution était supérieure à l'augmentation des taxes d'écolage, la qualité baisserait car le système universitaire en Europe est déjà en grande tension de moyens et devra ajouter une année d'étude et de nombreux programmes pour réaliser le processus de Bologne.

A supposer que l'augmentation des taxes d'écolage se fasse sans diminution de l'investissement public en enseignement supérieur, et aussi sans transfert de ressources des institutions suppo-

sées « ordinaires » aux institutions dites « d'excellence », l'augmentation de qualité de l'enseignement n'est pas du tout garantie. Le fait pour l'étudiant(e) de devenir consommateur(trice) de formation et de payer une fraction importante de ses frais d'écolage modifie radicalement la relation pédagogique, et pas vraiment dans le bon sens. L'objet de cet article est de montrer que le paiement d'écolages élevés par les étudiant(e)s, même s'il entraîne un éventuel supplément de ressources, se traduit par une forte dégradation de la relation pédagogique et de la qualité de l'apprentissage, et qu'à la fin le bilan qualitatif peut s'avérer négatif.

La marchandisation: Une modification radicale de la relation pédagogique

Celui(celle) qui paie achète d'abord un diplôme, un résultat. Dans des institutions privées où tout est payé par l'étudiant(e), par exemple celles du groupe Sylvan (premier groupe d'enseignement supérieur privé mondial, d'origine américaine, qui possède différentes écoles en Suisse), la pression est implicitement mise sur l'enseignant(e) pour qu'il (elle) donne les notes qui permette au client, consommateur d'éducation, d'obtenir les crédits et le diplôme. L'attitude est alors totalement différente dans la relation pédagogique. C'est à l'enseignant, dans tous les cas, de fournir une prestation complète même lorsque des étudiant(e)s ne sont pas en mesure, ni par leurs aptitudes, ni par leur motivation, d'atteindre le niveau requis. En cas de difficulté de compréhension, l'attribution se fait toujours vers l'enseignant (qui a mal expliqué) et non vers l'enseigné (qui n'a jamais mal compris). Un enseignement supérieur de qualité doit admettre que des attributions peuvent se faire dans les deux sens et qu'une coopération dans la relation pédagogique est un élément essentiel de la performance.

Il est difficile de fournir la « prestation complète » évoquée plus haut (sélection / orientation / formation / diplôme): orientation et formation peuvent se faire dans tous les cas (marchand ou non), mais la sélection et/ou la non-délivrance du diplôme deviennent choquantes vis-à-vis du consommateur-acheteur, car elles consistent à l'exclure du bénéfice recherché alors qu'il(elle) a payé. La solution la plus simple pour l'enseignant réaliste, afin de survivre dans ces environnements où un enseignant est parfois remercié sur simple plainte d'un(e) étudiant(e), est de donner les notes nécessaires pour passer, même si elles sont loin de rendre compte du niveau réel. La démagogie est au rendez-vous de l'enseignement supérieur privé. Elle l'est dans tous les cas: même dans les grandes universités américaines privées (Harvard, Stanford, Yale, etc.), si la plupart des étudiants sont assez bien sélectionnés au départ, une fraction non négligeable peut acheter le diplôme car la famille est suffisamment riche pour faire une donation très significative qui ne se refuse pas (tout comme le rejeton). C'est comme cela que certains obtiennent des diplômes d'universités prestigieuses et vont parfois très loin et même trop loin. Le fait de payer perturbe décisivement les processus d'évaluation qui sont absolument nécessaires à la qualité de l'enseignement supérieur, et ceci à tous les stades du cursus.

L'image de l'enseignement supérieur privé: un cercle vertueux

La polarisation des ressources des institutions d'enseignement supérieur privé est très nette et mérite qu'on s'y arrête: En effet, l'enseignement supérieur privé regroupe deux segments très différents:

- Des institutions purement privées, de niveau modeste et presque complètement centrées sur l'enseignement, qui font surtout du chiffre d'affaires et visent le profit. Elles vivent sur un modèle marchand difficilement tenable dans l'enseignement supérieur. Ces institutions survivent en prenant des étudiants qui n'auraient pas eu accès à l'enseignement supérieur public, ou n'ont pas pu s'y maintenir, compte tenu de sa relative sélectivité. Les subventions publiques sont faibles ou inexistantes: elles supposeraient un droit de regard de la puissance publique que ces institutions privées et « *for profit* » ne souhaitent généralement pas. Cela limite les champs du savoir qui peuvent être mis en œuvre dans ces institutions aux sciences humaines et sociales appliquées, au management hôtelier et touristique, et à l'informatique. La médecine et les sciences de l'ingénieur sont difficilement envisageables car trop coûteuses. La contribution de ces établissements à la recherche est très faible car les horaires d'un enseignant y sont souvent de 20 heures par semaine, parfois plus. Enfin, ces institutions s'intéressent de très près aux nouvelles technologies de l'éducation qui sont peu gourmandes en locaux et en personnel (ces deux postes représentent plus de 90% de l'ensemble des coûts). Cela leur permet de se donner une image futuriste, alors que leur principale motivation est la diminution des coûts.
- Les « haut de gamme » (Harvard, Stanford, LBS, SDA Bocconi, ...), sont des institutions privées *à but non lucratif*, qui collectent tous les types de ressources (donations, fonds de recherche, *tuition fees* élevés) et peuvent donc se permettre à la fois de couvrir l'ensemble des champs du savoir, de recruter d'excellents chercheurs et enseignants et d'avoir un support matériel de bonne qualité ainsi que des structures de promotion et de communication performantes.

En fait, l'exemple est constamment pris dans le haut de gamme, mais la réalité potentielle, si on étend la marchandisation, sera la qualité des institutions privées du bas de gamme. La force de ce « cercle vertueux » de l'enseignement supérieur privé est que le haut de gamme a une très bonne image (en oubliant au passage les ressources gigantesques qu'ils consomment et qui rendent leur efficience réelle un peu douteuse) et qu'il sert de référence mondiale, cependant que le « bas de gamme » n'a pas mauvaise image. D'une part, parce que ce dernier permet de diminuer l'investissement public, d'autre part parce que ses clients n'ont aucun intérêt à en dénoncer les faiblesses car ce serait scier la branche sur laquelle ils sont assis, diminuer de manière irresponsable la valeur de leur investissement. et donc se comporter en acteurs économiques parfaitement irrationnels.

La qualité perçue de l'enseignement supérieur est beaucoup une affaire d'image et de gestion d'image. Les institutions publiques ont une grande faiblesse dans ce domaine. Mais avant de commenter ce point (le management des perceptions de qualité), examinons la diversité des critères objectifs de qualités.

Les critères de la qualité de l'enseignement supérieur

Les définitions de la qualité, en particulier celles du *Quality Management*, insistent souvent sur le fait que le concept de qualité se distingue de ceux de perfection, de luxe, ou d'excellence. La qualité est liée au fait d'atteindre, ou de se rapprocher aussi près que possible, d'un objectif, d'une norme, même si celle-ci n'est pas nécessairement élevée. La définition des critères objectifs devient alors essentielle pour s'assurer qu'on est proche de la cible visée en termes de performance souhaitée. La qualité est sensible à la manière dont on détermine au départ les critères de performance; elle est encore plus sensible au fait qu'on ne les définisse pas.

La liste de critères qui permettent de définir la qualité « objective » d'une institution d'enseignement supérieur est très vaste:

- Une sélection très sévère. C'est le modèle de la Grande Ecole française: ne retenir qu'un sur dix à l'entrée et en laisser neuf autres se caser ailleurs (en dessous...) ou pas du tout. Ce modèle de qualité n'a pour le moins pas la cote. Trop strictement élitiste, parfois stupide même, il n'a pas été retenu par l'enseignement supérieur global, tel qu'il est en train de se dessiner. Fonder la qualité trop exclusivement sur le recrutement 1/ est limité par les faiblesses intrinsèques du concours qui ne peut couvrir l'ensemble des aptitudes et se borne généralement à mesurer des compétences formelles; 2/ ignore l'importance du processus de transformation de l'apprenant qui est la valeur ajoutée centrale du système d'enseignement supérieur; 3/ contribue à la constitution de castes professionnelles qui ne sont plus dans l'esprit de notre époque.
- Un faible taux d'échec. C'est un critère par nature ambigu. En effet, la solution la plus simple pour minimiser le taux d'échec est de laisser tout le monde passer en faisant des contrôles faciles et en ayant des règlements d'études très souples. Pourtant, ce critère du faible taux d'échec est souvent considéré par les pouvoirs publics lorsqu'ils évaluent des filières d'éducation supérieure, surtout les premiers cycles, parce que l'échec de certains étudiants leur paraît un gâchis d'argent. Il faudrait réfléchir à l'incitation démagogique que constitue par exemple un financement à l'étudiant diplômé (destiné à minimiser le taux d'échec, mais incitant en fait à laisser passer tout le monde).
- On peut aussi définir la qualité par une moyenne de performance (niveau moyen atteint par

les étudiant(e)s ou par les enseignant(e)s), pas sa borne supérieure (certains enseignants ou étudiants ont des performances exceptionnelles), par sa borne inférieure (tous atteignent un niveau minimal) et/ou par son écart-type (la dispersion des performances des étudiant(e)s/ des enseignant(e)s est faible); critère additionnel qui n'est pas de mince importance comme nous le verrons par la suite.

- par les performances professionnelles réalisées par les diplômés après leur graduation et au bout de *n* années (5? 10? 20 ans?). Selon ce critère, les gradué(e)s prestigieux(ses) jouent un rôle d'image essentiel. Il est surtout important pour la qualité perçue.
- Définir la qualité par des indicateurs liés à l'enseignement et à son évaluation, en particulier le degré de satisfaction des étudiant(e)s par rapport à diverses dimensions de la prestation pédagogique et du fonctionnement des programmes d'enseignement supérieur dans leur ensemble.
- Un axe important est la quantité et la qualité des productions de recherche des laboratoires, des unités, des équipes, en mettant en valeur des domaines d'excellence. Les prix scientifiques obtenus, les doctorat Honoris Causa, les récompenses et honneurs de toutes sortes peuvent servir à évaluer la qualité.

En conséquence, la qualité est très multidimensionnelle. Les critères sont multiples, difficiles à mesurer, non univoques pour certains d'entre eux, et enfin difficiles à agréger dans une mesure totale. En outre, la qualité est souvent mal définie et confondue avec l'excellence et le prestige. Plutôt que de qualité objective mesurée, il s'agit souvent de qualité perçue, diffusée par la communication, la réputation, le bouche-à-oreille, des résultats de questionnaires d'évaluation, publiés même s'ils sont fondés sur de petits échantillons peu représentatifs. Enfin les émetteurs d'information (étudiant(es) actuels ou anciens) n'ont pas intérêt à diffuser de l'information objective mais plutôt à biaiser l'information, par omission ou par déformation. S'ils agissent rationnellement (ce qui n'est pas toujours le cas, surtout dans l'enseignement universitaire), leur intérêt bien compris est de ne pas compromettre l'image des filières d'études qu'ils suivent ou ont suivi, en les critiquant publiquement, le cas échéant de manière acerbe.

Dans l'évaluation de l'enseignement supérieur, telle qu'elle apparaît relayée dans les médias, on s'éloigne constamment des concepts de qualité (objective ou perçue) pour se rapprocher de celui d'excellence, ceci en dichotomisant les excellents et les non-excellents. Alors qu'il faudrait faire du *rating*, on procède au *ranking*, sans tenir compte des différentiels de ressources humaines et matérielles de ceux qui sont ainsi classés du premier de la classe au rang de bon dernier.

En fait, prestige et qualité sont constamment mélangés dans le domaine de l'enseignement supérieur. Ce brouillage explique que le stéréotype se substitue souvent à la mesure objective et que

l'évaluation objective de la qualité est peu de choses à côté d'images construites sur la longue période. D'où une immense confusion. Pour tenter de sortir de cette confusion il faudrait reprendre plus en détail les processus de base où se construit la qualité de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire au sein même de la relation pédagogique quotidienne.

Le lien marchandisation-sélection

Lorsqu'un opérateur privé vend des programmes de formation supérieure, il lui est virtuellement impossible de faire une sélection honnête et non discriminatoire. En effet, en l'absence de subventions et donc avec des contraintes économiques très fortes, le critère des moyens financiers domine celui des compétences des apprenants. Néanmoins, l'institution privée a besoin de recréer un certain niveau général: elle est donc obligée de rajouter quelques individus peu fortunés mais plus intelligents qui vont « tirer vers le haut » les autres. Elle doit aussi assurer un minimum de représentation de certaines minorités, surtout en Amérique du Nord. L'institution privée tente donc de composer des groupes équilibrés en récompensant prioritairement l'argent, mais en essayant de désarmer les reproches, particulièrement par des systèmes de bourse très ciblés. Chacun a donc quelque chose à vendre (l'étudiant pauvre mais doué) ou à acheter (l'étudiant riche et, éventuellement, moins talentueux et/ou pas très motivé). Les programmes *Equal opportunity / Affirmative action* (qui commencent à être abandonnés par certaines universités américaines) s'inscrivent dans cette logique, où l'argent est le principal critère mais où le discours de non discrimination sert à le cacher. La qualité du recrutement n'est pas nécessairement mauvaise. Il obéit simplement à des critères assez hétérogènes. Dans un tel système la personne médiocre issue d'une famille riche est susceptible d'aller très loin. Ce qui n'est pas excellent pour l'optimum social.

La liaison avec le droit à obtenir le produit final (formation ou diplôme)

Payer un bien privé, c'est avoir le droit d'obtenir ce bien, de rentrer en possession. Sinon, c'est une tromperie. Imaginons le cas de la personne qui:

1/ est acceptée dans un programme d'enseignement supérieur privé; a priori c'est la responsabilité du programme de vérifier les compétences de base de la personne. Un apprenant peut-il(elle) être tenu(e) pour responsable du fait que ses aptitudes de base n'ont pas été mesurées et appréciées correctement?

2/ Fait des efforts raisonnables (présence et attention) pour suivre les cours et satisfaire aux exigences du programme,

3/ donne son meilleur pour des épreuves de contrôle de connaissance qui, par nature, sont imparfaites dans leur capacité objective à mesurer la performance.

Or les contrôles de connaissance ne sont pas infaillibles. Tout examen est par nature contestable: à mesure que l'autorité se réduit et donc que l'arbitraire dans le jugement devient de moins en moins acceptable, les règles de jugement évoluent. Ainsi le statut des textes rayés dans une copie d'examen, des réponses multiples (A et non-A écrits dans la même copie), et des problèmes d'expression, en particulier par rapport à la langue, devient de plus en plus flou. J'ai vu des personnes argumenter qu'avoir dit la fois A et non-A, c'était avoir donné la bonne réponse, que du texte barré avait quand même été écrit et que des regrets malheureux de dernière minute n'empêchaient pas qu'il s'agissait de la bonne réponse et qu'elle devait être prise en compte en tant que telle. Enfin, on voit fleurir, lors de la contestation de plus en plus fréquente des notes, des arguments qui se fondent sur l'idée que l'enseignant(e) doit être parfait(e), mais que l'étudiant(e) n'a pas besoin de l'être. Evidemment cela vise à renverser la relation de pouvoir dans la notation. Ainsi la moindre faiblesse dans le texte de l'examen et dans les questions posées est exploitée pour expliquer qu'il était impossible de répondre bien. En revanche l'étudiant(e) est libre de répondre avec ses mots, avec sa présentation, avec son orthographe et son style. C'est désormais à l'enseignant de comprendre ce que l'étudiant a voulu dire (« Je l'ai dit et c'est vous qui n'avez pas compris »). Cette évolution est largement appuyée sur les échanges Erasmus qui, compte tenu des faibles compétences linguistiques des étudiants d'échange, n'auraient pu être mis en œuvre sans remplacer l'obligation de comprendre (à la charge de l'étudiant) par une obligation d'expliquer clairement (à la charge de l'enseignant).

Tout serait bien plus simple si les tâches réalisées par les étudiant(e)s et la mesure de leur performance étaient parfaitement objectivables et mesurables. Mais ce n'est pas le cas. Donc s'insèrent très vite des mécanismes de négociation et de chantage. Le secteur de l'enseignement supérieur public est assez bien équipé pour faire face à cette évolution parce qu'il a des règles et des procédures pour la contestation des notes, et que la pression exercée sur les enseignants y est limitée par les garanties que leur laisse encore leur statut. En revanche, et pour revenir à l'exemple de début de section, il est difficile dans une institution privée, et plus généralement dans un rapport d'enseignement supérieur marchand, de refuser ses crédits à celui ou celle qui normalement devrait être collé à un examen. C'est pour l'enseignant marchandisé s'exposer à une sévère contestation, dont il sortira à coup sûr perdant. Ceci d'autant plus que les enseignants sont en situation d'emploi précaire et donc contraints de ne pas se faire d'ennemis dans le public étudiant. Pas besoin donc de jouer les Saint-Just.

La mise en marché des enseignants

La mauvaise image de l'enseignement supérieur public en Europe

Une série de raisons convergentes expliquent l'image dégradée de l'enseignement supérieur public en Europe. En premier lieu, les institutions ont peu géré leur image, dans une société où l'on se gargarise de mesures objectives, mais où en fait l'essentiel se joue sur les perceptions. En second lieu, la mauvaise image de tout ce qui est public vient de l'association entre le service public et le statut de fonctionnaire public inamovible. De fait, le budget public est parfois exploité par les enseignant(e)s qui tendent comme tous les employés de service public, sans véritable actionnaire, à considérer l'organisation de service public comme leur propriété privée collective. Cette confusion (en fait l'organisation de service public appartient à la collectivité et non à ses salariés) a nourri beaucoup de ressentiment contre ce type d'organisation. Elle a aussi alimenté des discours simplificateurs sur l'inefficacité du système public d'enseignement supérieur, l'arrogance des mandarins, leur opportunisme et leur absence de sens du service à la collectivité. Finalement, une fois la garantie de l'emploi à vie abolie[2], ce reproche doit cesser sans pour autant remettre en cause le fonctionnement de service public, bien au contraire. Même dans le secteur d'enseignement public, où il est difficile de licencier un(e) professeur(e) parce qu'il(elle) a déplu, il est en revanche possible de lui supprimer une activité qu'il(elle) remplit mal ou de l'obliger à modifier un comportement inadéquat.

Individualiser les offreurs au sein de l'institution d'enseignement supérieur

Une idée désormais répandue est que pour promouvoir la qualité, il faut mettre en concurrence les institutions et, à l'intérieur même des institutions, les offreurs de base eux-mêmes. Les mots de marché, d'entreprise, de concurrence, de rivalité, et la régulation marchande sont les leitmotivs. Ainsi le rapport d'Avenir Suisse sur les « Hautes Ecoles Suisses: Evoluer pour Survivre » précise-t-il (page 5):

> « Dans la « Multinationale suisse de l'éducation et de la formation » ... le système des Hautes Ecoles est soumis aux mécanismes des marchés mondiaux. Une partie de ces institutions est vendue à des partenaires privés, suisses ou étrangers. Les pouvoirs publics ne fournissent que le cadre de coordination. L'innovation et la concurrence peuvent s'épanouir en toute liberté... Ce sont d'abord les mécanismes de marché et les tendances internationales qui devraient présider à la coordination et à l'administration de ce nouveau système helvétique. »

La logique qui semble lier marché et qualité relève d'un mélange assez traditionnel de carotte et de bâton: récompenser l'offre qui a du succès face à la demande, supprimer les offres (voire les offreurs) qui n'atteignent pas un niveau de performance quantitative et qualitative jugé suffisant (mais mesuré avec une marge d'erreur importante). En pratique, la mise en marché des professeur(e)s est

possible lorsque plusieurs classes du même cours, standardisées sur le plan du contenu et des modalités d'évaluation, fonctionnent simultanément et que des étudiant(e)s nombreux(ses) peuvent s'inscrire librement dans l'un ou l'autre des cours. Sinon, il suffit de laisser dans les règlements d'études beaucoup de choix et d'électivité, puis mettre en place un système de sanctions où les cours qui ont un effectif trop faible sont supprimés. Peu importe la raison, le succès auprès des clients est considéré comme l'indicateur décisif de pertinence d'un domaine de la connaissance et de qualité de celui ou de celle qui la transmet. « Innovation et concurrence s'épanouissent en toute liberté ... »

Pour aller jusqu'au bout, du système d'enrôlement par classe, les étudiants paient leur éducation par cours (cela se fait dans un nombre non négligeable d'universités américaines), cependant que le paiement des enseignants se fait en fonction du nombre d'inscrits, et des résultats des étudiant(e)s à l'examen (pas de paiement, ou un paiement réduit lorsqu'un(e) étudiant(e) n'a pas obtenu les crédits du cours), et de leur niveau de satisfaction (mesuré par les résultats des questionnaires d'évaluation). Grâce à cette mesure, les enseignants sont eux-mêmes marchandisés. Chaque « ressource humaine » enseignante est recrutée sur la base de profils-types, avec un cahier des charges précis. La nature du projet personnel de l'enseignant-chercheur, ses qualités humaines, la capacité de promouvoir le développement personnel des apprenants, ne sont pas considérés car ils sont difficiles à mesurer et donc susceptibles de fausser le choix d'une ressource humaine vue comme une marchandise comme une autre. Cette marchandise humaine est considérée comme un bien d'équipement loué à temps déterminé, pour exécuter des tâches déterminées d'enseignement (*instruction*), de recherche (*publication*), d'administration de l'institution, et de promotion extérieure nécessaire pour collecter des fonds (*fund raising*).

Cette mise en marché radicale des professeur(e)s, déjà expérimentée aux Etats-Unis, provoque une série de mécanismes pervers dont certains n'appuient pas la qualité. La démagogie dans la notation est la conséquence inévitable d'un tel système: plus de client(e)s étudiant(e)s signifie plus de succès, plus d'argent, et une capacité accrue à se maintenir. Même en mettant en place des « contre feux », comme la publication des notes moyennes attribuées par chaque enseignant, pour tenter de clouer au pilori ceux que l'on a incité à se comporter en démagogues, le ver est dans le fruit. Si les étudiants évaluent les enseignants *après* que ceux-ci les aient notés, les chantages sont monnaie courante, l'étudiant(e) venant expliquer au professeur qu'il l'évaluera négativement si sa note n'est pas mise au niveau qu'il souhaite (j'ai vécu moi-même l'expérience à UCLA).

Si on ajoute une évaluation très mécanique de la recherche, sous la forme de calculs automatisés en fonction du niveau des publications (A à E), du nombre de coauteurs, de la longueur des articles, de leur taux de citation, etc.) évidemment on a des professeurs qui font beaucoup de recherche, mais qui traitent l'enseignement de manière opportuniste et subsidiaire, en s'assurant d'être constamment suffisamment bons (ou démagogues) pour ne rien risquer à ce niveau.

Ce n'est pas une dynamique qui accroît la qualité (litote). La pression très forte sur les enseignants pour qu'ils aident les étudiant(e)s à obtenir leur peau d'âne, les conduit à choisir des solutions qui minimisent les dégâts. Ainsi on peut combiner différentes solutions qui diluent le risque de mauvaise performance étudiant(e), par exemple en mettant l'accent sur le travail de groupe (au nom du *teamwork*, cette valeur essentielle de nos sociétés hyper individualistes) où le médiocre est noyé dans la masse. Il(elle) peut se payer des cours complémentaires ou faire faire son travail par un(e) meilleur(e) étudiant(e) moyennant finance. Le vrai problème est l'examen, car réalisé individuellement et sous contrôle, l'étudiant(e) sous-doué(e) ne pourra pas échapper. Mais dans la panoplie des systèmes de contrôle à géométrie variable, on peut même remettre le sujet d'examen à l'avance pour qu'il soit réalisé chez soi (*takehome exam*). A la fin on y arrive: tout le monde a ses crédits, au moins tous ceux qui n'ont pas fait preuve d'une mauvaise volonté évidente et absolue.

Les biais dans le retour sur la qualité: la collusion des coquins

Là encore la polarisation du système privé d'enseignement supérieur nous cache la réalité qualitative. Ce que je viens d'écrire ne s'applique pas directement aux grandes universités américaines qui résistent à cette mauvaise influence de la marchandisation. D'une part, le corps professoral est de haut niveau, le marché de l'emploi académique existe réellement (contrairement à l'Europe où il est largement segmenté par pays et souvent même à l'intérieur des pays). Des professeurs qui peuvent changer d'emploi car la mobilité professionnelle est organisée et encouragée, sont relativement moins sensibles aux pressions et donc plus indépendants. D'autre part, ces institutions, dont la visibilité est forte, sont soucieuses de ne pas générer d'effet d'image négatif. Pour des raisons de réputation, elles sont attentives à maintenir un bon niveau de qualité dans leurs prestations pédagogiques et l'évaluation des apprenants. Elles mettent en place des procédures multiples visant à limiter l'incitation démagogique qui est au cœur d'une relation pédagogique marchandisée. En revanche, si les autorités publiques en Europe maintiennent la complète segmentation du marché du travail académique, tout en encourageant une marchandisation « locale », ils fabriqueront des esclaves pédagogiques complaisants, auxquels ni l'autorité hiérarchique ni le marché n'accorderont l'indépendance nécessaire à l'exercice de leurs missions.

Le mécanisme qui limite le problème de collusion démagogique pour les institutions de moindre renom (euphémisme) est tout autre. Personne n'a intérêt à ce que cela se sache. Un apprenant qui a obtenu un diplôme d'une institution bas de gamme qui offre des cours démagogiques (qui en pratique ne satisfont presque personne) n'a jamais intérêt à faire savoir la faible qualité de cette institution. A supposer même qu'il(elle) ait la tentation de le faire, ce serait relativement suicidaire et à vrai dire assez inconséquent. Même dans des systèmes qui revendiquent la qualité en termes de recrutement comme les grandes écoles de commerce françaises, la faible qualité du système est com-

pensée par la bonne qualité des étudiants et des enseignants. Dénoncer le système devient difficile car c'est scier, assez illégitimement, la branche sur laquelle on est assis.

L'arrogance des clients et la faiblesse de l'offreur de base

Celui qui paie, le consommateur d'éducation/client de service d'enseignement supérieur, est en position de force, face à une certaine forme d'autorité relative, celle de l'enseignant qui fixe les contenus et les modalités d'évaluation et régule le groupe d'apprenants d'une manière qui limite nécessairement leur liberté. L'enseignement comprend toutes sortes de choses désagréables: la présence imposée (quand il n'y a pas liberté académique), le contrôle continu (avec son cortège de travaux, exercices et cas pratiques à rendre individuellement ou en groupe), l'examen, et enfin la notation. Le professeur exerce une inévitable contrainte sur les apprenants et impose à la fois des tâches intellectuelles parfois difficiles, qui constituent un défi pour nombre d'entre eux, et une discipline (personnelle, temporelle, comportementale). Par nature, c'est le contraire d'une prestation de service « hédoniste », comme il en existe beaucoup dans le domaine marchand. C'est seulement parce que - et tant que - la situation est convenue comme n'étant pas une interaction de service ordinaire, que l'apprenant accepte l'autorité de rôle du professeur.

Dans un système d'enseignement supérieur purement marchand, la tendance du client, lorsqu'il(elle) veut manipuler l'enseignant(e) perçu(e) comme demandant trop et imposant des règles fermes, est de retourner l'exigence[3]. Il s'agit de montrer à l'enseignant qu'avant qu'il(elle) ne se permette d'être strict(e) vis-à-vis des apprenant(e)s, il serait déjà important qu'il(elle) se montre exigeant(e) vis-à-vis de soi-même. Une des méthodes privilégiées est la contestation systématique de tout ce que dit l'enseignant(e), qui doit justifier chaque assertion, voire « revenir en deuxième semaine » pour apporter des preuves qu'il(elle) ne raconte pas des bêtises. On apprend vite à être prudent et modeste dans un tel système, qui érige le client en roi et l'étudiant en juge.

Heureusement, même dans un système marchand, tous les apprenants ne se comportent pas en purs clients et tous les clients ne sont pas nécessairement arrogants. Souvent 50% des étudiants, même dans un système où ils paient, s'insèrent dans une relation normale apprenant-enseignant, ne serait-ce que par bon sens et surtout parce que des enseignants faibles, sous pression et peu arrogants (mais pas paralysés), réagissent en se donnant beaucoup de peine pour correspondre à leurs attentes. Néanmoins, la difficulté est que les groupes sont hétérogènes en termes comportementaux. La non-acceptation de l'autorité par une partie substantielle du groupe se traduit par une contestation des règles du jeu, voire le sabotage du cours par des attitudes perturbatrices. Un cas classique est celui des lectures préalables, qui peuvent avoir été prévues par le plan de cours, ou encore celui de la préparation de cas ou d'exercices avant qu'ils ne soient discutés en classe. Environ 50% de l'effectif peut avoir préparé, parce qu'ils s'inscrivent dans une relation consensuelle avec l'enseignant(e),

alors qu'une autre moitié de la classe, à divers degrés n'a rien fait. Il n'y a plus de pédagogie possible: soit l'enseignant(e) fait le cours pour ceux qui ont préparé et discute avec eux sur la base de leurs questions cependant que les autres bavardent et désorganisent le fonctionnement pédagogique, soit on fait le cours comme si personne n'avait préparé et cela se passe à court terme relativement mieux. Mais, ce faisant, le(la) professeur(e) envoie un message complètement perturbant aux étudiants qui suivent la règle du jeu qu'il(elle) a fixée, et dont il(elle) montre qu'il(elle) ne la respecte pas, donc qu'elle n'est pas « respectable ». La situation est donc, au sens propre du terme, intenable. La solution est de supprimer toute préparation, ou de l'intégrer à des séances spécifiques où on peut contrôler les étudiants hyper-hédonistes. Dans l'enseignement supérieur marchand, la qualité n'est pas au rendez-vous parce que les exigences doivent être constamment revues à la baisse afin de réduire la contestation potentielle.

La supériorité décisive de l'enseignement supérieur non-marchand

Pour bien comprendre sa supériorité objective, il faut commencer par décoder le discours négatif sur la fonction publique, le secteur public, et l'enseignement supérieur public. Tout simplement parce qu'il n'est pas fait que de reproches infondés mais que son exagération même est à l'origine de la survalorisation de l'enseignement supérieur marchandisé.

L'institution publique d'enseignement supérieur: une organisation parasite et budgétivore

La première racine du problème d'image est liée à l'extension indue des critères de performance marchands à des institutions non marchandes. Lorsque toute structure de production est censée émuler le modèle de l'entreprise, sa première et ardente obligation est de générer des recettes, qui ne sont pas uniquement issues de l'obligation de faire un « chiffre d'affaires » mais également d'obtenir des fonds de recherche (témoin supposé de la pertinence des voies de recherche suivies), ainsi que des subventions, sponsoring, donations, qui sont censées être le reflet de sa capacité à « lever des fonds » (*to raise funds*) en contrepartie d'une forte utilité sociale perçue.

L'enseignement supérieur public présente des avantages décisifs du point de vue de la qualité. Comme l'étudiant(e) ne paie pas (ou très peu), son diplôme n'est pas le reflet de ce qu'il(elle) a payé, mais bien de ce qu'il(elle) a fait, de ce qu'il(elle) a mérité. Cela permet un système beaucoup plus exigeant sur le plan de la performance, où il est évidemment important que les enseignants soient le plus objectifs possible dans l'évaluation de la performance. Le résultat est un niveau d'implication plus élevé, un meilleur équilibre des attributions de responsabilité entre l'enseignant(e) et l'enseigné(e), et aussi une image de soi plus conforme à la réalité.

C'est d'ailleurs l'opinion du Secrétaire d'Etat à la Recherche et à la Science, qui expliquait dans une interview consignée sur le site de Swissup:

« Il faut d'abord définir de quelle concurrence nous parlons. Concurrence sur la qualité, oui; concurrence sur les prix, non. Nous sommes dans une logique de service public, et nous ne voulons pas introduire de concurrence sur les prix, qui consisterait en quelque sorte à rendre solvables les étudiants, au lieu de financer les institutions. Cette approche n'a pas de sens en Suisse, ni même en Europe. Par contre, la concurrence sur la qualité, oui, elle doit exister. Il faut trouver un mécanisme pour que l'étudiant soit au centre de l'allocation des ressources publiques. Au lieu de financer les institutions sur une base historique, nous devons allouer les ressources publiques sur la base de la qualité. »[4]

Ayant travaillé alternativement dans les deux systèmes (privé/écolages élevés et public/écolages faibles), je peux témoigner de la supériorité qualitative du système public. Pour maintenir un système public avec des taxes d'écolage très faibles, il faut accepter, dans une période de difficultés budgétaires, que l'ordinaire soit un peu réduit. Je ne pense pas, contrairement à beaucoup, que la qualité pédagogique résulte essentiellement de l'augmentation du taux d'encadrement, du fait d'enseigner en petites classes (ce qui peut parfois s'avérer un grand gâchis). L'abandon du taux Bossard ne paraît donc pas une catastrophe, surtout s'il est nécessaire pour maintenir un financement essentiellement public, seul garant d'une relation pédagogique de qualité.

Un des points essentiels est la difficulté de mesurer la qualité objective de l'enseignement supérieur, surtout en l'absence de prise en compte des ressources relatives des institutions. Comme il a été montré dans cet article, c'est la qualité perçue qui domine. Elle ne prend pas en compte la consommation relative de ressources, et tout particulièrement celle des deniers publics. La conséquence pour les institutions d'enseignement supérieur (universités cantonales et HES) est qu'elles doivent communiquer afin de redresser les perceptions en leur faveur et de rapprocher leur qualité perçue par les décideurs, le public, et surtout les médias, de leur qualité objective. Les institutions publiques d'enseignement supérieur doivent gérer **très activement** leur image, faire connaître **avec véhémence** tous leurs points de force, et se prêter de bonne volonté à une évaluation réellement objective (qui tienne compte des écarts de ressources, ce qui n'est pas le cas à l'heure actuelle) afin de donner une base empirique à leur supériorité. L'erreur cardinale est de ne pas communiquer.

NOTES

1 Une majorité de trois voix seulement, alors que des évaluations précédentes semblaient prédire un échec de la proposition de Tony Blair, une fraction très importante des députés travaillistes étant opposé à son projet. Ils l'ont pourtant voté in fine, pour la plus grande partie d'entre eux. La marchandisation est considérée comme une tendance inéluctable, et toute opposition à

son progrès, est souvent présentée comme une attitude conservatrice et même réactionnaire.

2 L'argument de l'indépendance a souvent été utilisé dans les principes de base du droit de la fonction publique, pour justifier la garantie de l'emploi. Pour qu'ils(elles) puissent prendre leurs décisions (par exemple la notation pour un(e) enseignant(e) du secteur public), il faut assurer aux fonctionnaires une absence de pressions et une sérénité liés au fait que leur emploi n'est pas menacé du fait des décisions qu'il sont conduits à prendre en application de la loi et des règlements.

3 Ces lignes sont fondées sur une longue expérience de l'enseignement supérieur privé, à la fois en tant qu'étudiant, puis en tant qu'enseignant (10 ans).

4 « Qui mesure la qualité? Le meilleur juge devrait être l'étudiant », Interview de Charles Kleiber, Secrétaire d'Etat à la Recherche et à la Science par Madeleine Von Holzen, Swissup: Focus on Learning, 31 octobre 2001. http://www.swissup.com/art_content.cfm?upid=FR331