

L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS EN FRANCE

Évolutions récentes et enjeux

Résumé : L'avènement de l'économie européenne de la connaissance, l'application de la réforme de « l'autonomie des universités » modifient le statut des enseignants-chercheurs français, leur évolution de carrière, le contenu de leurs activités et leurs conditions de travail. L'évaluation des enseignants-chercheurs, qui a connu elle-même des transformations importantes, constitue un opérateur majeur de ce changement. Les points suivants seront étudiés, à partir d'une méta-analyse fondée sur un corpus varié de références et d'enquêtes : le statut actuel de l'évaluation collégiale par les pairs, les conséquences d'une évaluation de plus en plus individualisée, les risques d'une évaluation gestionnaire et centrée sur la bibliométrie, la place accordée aux paradigmes de l'évaluation dans les dispositifs développés. Les procédures évaluatives mises en oeuvre aujourd'hui à l'endroit des enseignants-chercheurs génèrent des enjeux sociopolitiques et socioprofessionnels nouveaux, dont nous analyserons les effets dans cet article.

Mots-clefs : Enseignants-chercheurs, réforme, évaluation (collégiale, individuelle), bibliométrie, changements, paradigmes évaluatifs, enjeux.

PROLÉGOMÈNES

Avant de développer le thème central de l'article, à savoir l'évaluation des enseignants-chercheurs français en SHS¹, un passage obligé s'impose : donner d'abord des éléments d'expertise sur la réalité de l'évaluation dans l'université française, qui constitue le cadre global dans lequel l'évaluation des enseignants-chercheurs va se décliner ; rappeler ensuite les paradigmes de l'évaluation, sans la prise en compte desquels aucun type d'évaluation et dans quelque contexte que ce soit ne saurait être compris, sauf à limiter l'évaluation à une définition strictement procédurale ; expliciter enfin la démarche méthodologique qui a été privilégiée pour la rédaction de cet article.

L'évaluation en chantier dans l'université française

« La fièvre d'évaluation » (Gingras 2008, 67) a-t-elle gagné l'université française ? Peut-on parler, là comme ailleurs, de « lame de fond évaluative » ? Que recouvre d'ailleurs l'usage du terme « évaluation » : une idéologie, un nouveau mode de management, un vecteur d'accompagnement du changement ? Au-delà de la rhétorique qui enflamme les discours, quelle est la réalité d'une « évaluation en actes » (Ardoino et Berger 1989) au sein des établissements ?

¹ Sciences humaines et sociales.

Concernant les pratiques réelles d'évaluation qui s'apparentent à la pédagogie universitaire, force est de constater que la « fièvre évaluative » n'a pas encore atteint son niveau de paroxysme. Malgré des injonctions réglementaires pourtant déjà anciennes (art. 24 de l'arrêté du 9 avril 1997), l'évaluation des enseignements et des formations peine à se généraliser dans les universités françaises (Dejean 2002). Romainville (2002, 2006) pose également un regard circonspect sur les pratiques d'évaluation des acquis des étudiants : elles sont méconnues, hétérogènes et le plus souvent normatives. Le chantier de l'évaluation pédagogique à l'université n'est visiblement pas encore en cours d'achèvement.

Le problème se pose différemment dans le cas des activités scientifiques, qu'elles soient collectives ou individuelles. L'évaluation y tient effectivement une place de plus en plus importante, voire déterminante. Ce sont, par contre, les conditions et les modalités de sa mise en œuvre qui suscitent le plus de questions et de critiques : dérive managériale et technocratique, individualisation de l'évaluation, effets pervers des procédures bibliométriques... Une évaluation « en questions » par conséquent (Fave-Bonnet 2010) et qui reste à (re)construire.

Quant à l'évaluation des enseignants-chercheurs, plus spécifiquement, elle est effectuée par le Conseil national des universités (CNU), qui représente le jugement des pairs de la discipline, et l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES²), agence nationale chargée de réaliser toutes les évaluations relevant de l'enseignement supérieur (cf. la Stratégie de Lisbonne³ 2000-2010). Le décret de 2009⁴ confère désormais au CNU des prérogatives élargies : il a pour nouvelle mission l'évaluation individuelle et quadriennale de toutes les activités des enseignants-chercheurs, en plus des fonctions qui lui incombent antérieurement. L'AERES, pour sa part, établit « la conformité » des publications scientifiques de chaque chercheur, au regard d'indicateurs bibliométriques. La loi⁵ de 2007 sur les « Libertés et responsabilités des universités » (dite « Loi LRU ») renforce également le pouvoir accordé aux établissements sur l'évolution des carrières des universitaires. Ces différents points seront détaillés et approfondis tout au long de l'article.

La nécessité de recourir aux paradigmes de l'évaluation

Mais l'analyse du contexte de l'évaluation à l'université ne se suffit pas à elle-même. On court le risque de la réduire à ce qui est le plus directement visible et accessible, l'évaluation de dispositifs. Problématiser la question de l'évaluation des enseignants-chercheurs ne peut ainsi se satisfaire exclusivement d'une analyse des méfaits de la bibliométrie. De la même façon, circonscrire les raisons de la

² Par la loi de programme n° 2006-450 du 18 avril 2006 pour la recherche, l'AERES regroupe les missions d'évaluation qui incombent auparavant au Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (CNE), au Comité national d'évaluation de la recherche (CNER) et à la Mission scientifique, technique et pédagogique (MSTP).

³ Il s'agit de l'axe majeur de politique économique et de développement de l'Union européenne entre 2000 et 2010 (décision prise par le Conseil européen de Lisbonne en 2000. Conclusions de la Présidence, DOC/00/08

http://consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm.

⁴ Décret n° 2009-461 du 23 avril 2009 modifiant le décret n° 92-70 du 16 janvier 1992 relatif au Conseil national des universités.

⁵ Loi n° 2007-1199, parue au J.O. n° 185 du 10 août 2007, relative aux « Libertés et responsabilités des universités » (dite « Loi LRU » ou « Loi Pécresse » ou « Loi d'autonomie des universités »).

crise évaluative dans l'université française à des dispositifs socio-techniques exogènes (le *New public management*⁶, le Processus de Bologne⁷, la Stratégie de Lisbonne, l'Espace européen de recherche⁸, le Classement de Shanghai⁹, la « Loi LRU »...) reste une vision partielle des problèmes rencontrés. La référence à la logique purement instrumentale brouille intellectuellement la réflexion sur les finalités.

D'où la nécessité de recourir aux paradigmes de l'évaluation, de manière à interroger les postures, les systèmes de valeurs et la signification des pratiques évaluatives mobilisées. Nous retiendrons trois modèles de l'évaluation largement définis dans la littérature spécialisée (Bonniol et Vial 1997/2000, Lecoite 1997, Bedin 2009...), aux compatibilités variables : « le paradigme de la mesure » (compter, mesurer, contrôler...), celui de « la gestion » (organiser, gérer, aider à décider...) et celui « des valeurs ou des vertus » (prendre conscience, donner du sens, développer une éthique de l'agir évaluatif...).

La démarche méthodologique retenue

Nous nous proposons, dans cet article, de rendre intelligible le sujet de l'évaluation des enseignants-chercheurs français en SHS, dans la perspective de donner du sens à cet objet d'étude et de l'insérer dans un système de compréhension. Gageure, sans doute, car l'objectif à atteindre soulève de réelles difficultés méthodologiques. Ce groupe socioprofessionnel est rarement étudié : « On se trouve confrontés à la pauvreté ou à l'imprécision des données et des analyses disponibles » (Musselin 2008, 8). La question de l'évaluation à l'université reste cantonnée à un champ « travaillé à la marge ou de façon dispersée » (Fave-Bonnet 2010, 8). Prendre en considération les réformes récentes et sur lesquelles nous ne possédons pas le recul nécessaire ajoute à la difficulté d'investigation.

La démarche proposée n'est pas assimilable à la production d'une connaissance, telle que positivement définie. Afin « d'ordonner l'énigme du désordre », pour reprendre la belle expression de Berthelot (1996, 7), « pari fragile » (*ibid.*) s'il en est, nous choisirons « le paradigme compréhensif ou herméneutique ou encore interprétatif » (Crahay 2006, 35). C'est par conséquent une méta-analyse¹⁰ qui sera proposée à partir de l'exploitation qualitative d'un corpus¹¹ constitué de textes réglementaires ; de conclusions de rapports d'expertise ; des contributions

⁶ Ce dispositif s'inscrit dans le cadre de la « Révision générale des politiques publiques » et vise la réforme de toutes les institutions, au nom du principe de la modernisation du service public (contractualisation, évaluation permanente des résultats, renforcement de la gouvernance...).

⁷ Il permet d'harmoniser, à un niveau européen, les systèmes d'enseignement supérieur. La Déclaration de Bologne, signée en juin 1999, s'est soldée par la mise en œuvre du dispositif « LMD » (Licence, master, doctorat), les crédits ECTS (*European Credit Transfert and accumulation System*)...

⁸ L'Espace européen de recherche a été inauguré par le Conseil européen extraordinaire réuni à Lisbonne en 2000. Il met l'accent sur la bonne gouvernance, les techniques d'évaluation des performances (*benchmarking*), l'émulation entre pairs... Il est considéré comme un modèle de gouvernementalité ultra-libérale par des universitaires (Bruno 2008).

⁹ L'université *Jiao-Tong* de Shanghai a élaboré, en 2003, un *Academic Ranking of World Universities* et a ainsi noté les universités du monde entier. Les établissements français ont été faiblement notés et le sont toujours.

¹⁰ Nous remercions Dominique Broussal (Université de Toulouse II-Le Mirail ; UMR EFTS – Éducation, Formation, Travail, Savoirs) d'avoir accepté d'effectuer une relecture critique de cet article.

¹¹ Les références des documents utilisés figurent dans la bibliographie.

de chercheurs spécialistes de l'évaluation à l'université ; de résultats d'enquêtes dont celles que nous avons nous-mêmes conduites sur les enseignants-chercheurs. L'interprétation croisée de ces différents documents a fait émerger de grandes tendances. Elles nous ont semblé porteuses de sens pour comprendre les enjeux auxquels sont actuellement confrontés les universitaires. Comment se dessinent aujourd'hui l'évaluation collégiale, un des piliers originels de l'université, les nouvelles modalités de l'évaluation individuelle de l'activité de l'enseignant-chercheur, l'évaluation « quantificatrice » à laquelle conduit le recours à la bibliométrie ?

LE CREDO DE L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS PAR LEURS PAIRS, À L'AUNE DE LA RÉFORME D'UNE UNIVERSITÉ FRANÇAISE AUTONOME

*Le principe de collégialité et l'autorité des pairs défendus
par les instances d'évaluation représentatives des enseignants-chercheurs*

Le principe du jugement par les pairs a marqué de tout temps le mode d'évaluation des enseignants-chercheurs de notre pays et de leurs activités (Mérindol 2008). Ce principe a été réaffirmé par deux instances nationales d'évaluation des chercheurs et enseignants-chercheurs, – le Conseil national des universités et le Comité national de la recherche scientifique –, au moment des débats relatifs à la mise en œuvre de la « Loi LRU », qui a été perçue comme pouvant introduire des facteurs de développement exogène dans un type de fonctionnement jusqu'alors centralisé et disciplinairement autorégulé. Dans le communiqué¹² commun du 2 avril 2009, la « collégialité » de l'évaluation est effectivement réaffirmée et revendiquée, « une remise à plat des missions et des procédures de l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur » demandée. Comprenant l'organisation de débats contradictoires sur la base des dossiers évalués par un ou plusieurs rapporteurs, cette collégialité est posée comme une des conditions indispensables « d'une évaluation équitable et efficace » (*ibid.*). Au niveau local de l'établissement, les nouveaux comités de sélection¹³ sont également tenus de mettre en œuvre des procédures délibératives pour recruter les candidats à des postes d'enseignant-chercheur ; des comités qui restent néanmoins soumis à l'autorité ultime du président de l'université.

Cette évaluation, de type interne, renvoie à la définition même de l'Université qui désigne, par son origine historique et son étymologie (*universitas magistrorum et scholarum*), une communauté de pairs organisés de manière autonome pour assumer collectivement une même mission d'enseignement (Durkeim 1999), soit une corporation de maîtres et de leurs étudiants pouvant énoncer en dernière instance les critères du savoir légitime et valorisé.

¹² Communiqué de la CP-CNU et du C3N du 3 avril 2009 : « La recherche publique et l'enseignement supérieur public ne seront bientôt plus à même d'accomplir leurs missions ». <http://c3n-recherche-scientifique.fr/spip.php?article139>.

¹³ Les comités de sélection, créés dans le cadre de la « Loi LRU », ont remplacé localement les anciennes commissions de spécialistes ; ils sont chargés d'effectuer le recrutement des enseignants-chercheurs (décret n° 2008-333 du 10 avril 2008).

L'évaluation des universitaires touche à un point sensible et s'assimile à une cosmologie que nous qualifierions de « communautaire », protectrice d'une certaine façon du rapport intrinsèque de l'Université à la tradition humaniste, qui permettrait de résister à l'automatisation et à la « métrification » de l'évaluation. La catégorisation « communautaire/sociétaire », empruntée à Weber (1971), se décline en deux formes différentes de légitimité, rationalité et régulation. La logique communautaire joue sur les valeurs et les croyances (cf. le modèle évaluatif des valeurs) ; la logique sociétaire valorise les intérêts stratégiquement motivés (cf. le modèle évaluatif de la gestion). « Si l'une est présentée comme offrant les garanties d'une évaluation pertinente au nom de la mise en œuvre d'une démarche collaborative et mieux intégrée, l'autre le serait également pour des raisons radicalement contraires, au nom de la rationalité et de l'objectivité qu'apporte un regard plus extérieur nécessairement distancié » (Bedin 2009, 71). Le second argument est souvent évoqué par les réformateurs du système.

*Le besoin de reconnaissance par les pairs également valorisé
chez les enseignants-chercheurs enquêtés*

Le recours à un processus collégial d'évaluation ne constitue pas qu'une préoccupation institutionnellement affirmée, par le CNU notamment. Les acteurs eux-mêmes, en l'occurrence les enseignants-chercheurs, semblent bien avoir intégré les règles du fonctionnement endogène de l'université.

L'analyse des résultats de l'enquête de Bart (2008), menée auprès de 105 enseignants-chercheurs de sciences de l'éducation, en France, corrobore le statut prévalent accordé aux pairs dans l'attribution d'une plus-value professionnelle : 64 % des répondants ont ainsi pour objectif professionnel l'obtention d'une plus forte reconnaissance des membres de leur communauté scientifique. Cette reconnaissance sera d'autant plus distribuée que les modes de valorisation des travaux de recherche des collègues renforceront symboliquement la science et une scénographie attendue de ses modes de production, pensée comme un passage minimal et obligé pour évoluer dans sa carrière.

*L'évaluation consentie des enseignants-chercheurs par leurs pairs :
mirages, effets pervers et pièges*

Ce mode d'évaluation, s'il s'intègre naturellement dans la culture corporative universitaire, n'en présente pas moins des points aveugles, explorés à la marge. Nous essayerons d'en dévoiler quelques-uns, dans une perspective critique, pour compléter l'analyse. Ils ont été au cœur des débats qui ont animé le cheminement de la « Loi LRU ».

Une question d'ordre terminologique se pose d'emblée. L'expression lisse et uniforme « des pairs » recouvre une réalité complexe et multiple de statuts professionnels, de conditions d'exercice de l'activité et de déroulement de carrières (Belloc 2003). La culture nationale française ferait « des professeurs d'université une caste à part » (Dejean 2006, 73), des « garanties constitutionnelles » leur permettant de « préserver leurs privilèges » (*ibid.*, 74). Inutile de préciser les effets différenciateurs, voire inégalitaires, susceptibles d'en découler en termes d'évaluation, notamment au moment de la production d'une Habilitation à diriger des recherches (HDR) et du passage du corps de maître de conférences à celui de professeur.

L'évaluation exclusivement interne comporte structurellement des risques « d'endogénéisation des moyens et des buts », constat déjà établi en 1992 par Friedberg et Musselin concernant le fonctionnement de l'université. Le corporatisme et ses dérivés (localisme et/ou centralisme abusifs) en constituent des avatars, dénoncés par les scientifiques eux-mêmes (Zetlaoui 1999, Latour 2009). Dans la même veine, Corcuff (2003, 72-73) souligne les conséquences négatives d'un système qui valorise la recherche par les pairs eux-mêmes, créant des conduites de distinction de la part de certains, de la concurrence et de la tension entre collègues, et au total, un système peu productif.

Des interrogations peuvent être également formulées quant à l'établissement des critères de qualité présidant au choix des candidats recrutés et que seul le jugement pertinent des pairs garantirait ; des pairs considérés *a priori* plus compétents que des experts externes. L'incertitude semble, en fait, prévaloir. « Le recrutement des universitaires est multidimensionnel et jamais fondé uniquement sur des aspects scientifiques » (Musselin 2008, 67).

*L'impact des réformes en cours sur ce principe de collégialité
dans l'évaluation des universitaires*

La forme de régulation interne des enseignants-chercheurs, que constitue l'évaluation collégiale, se double de plus en plus de démarches d'évaluation de type plus « sociétaire ». L'existence de nouveaux opérateurs d'évaluation tels que l'AERES y contribuant. L'agence intervient pour estimer la proportion des enseignants-chercheurs « produisant en recherche et valorisation », soit ceux qui, dans un cadre quadriennal, vont satisfaire à un nombre minimal de publications. Une vision quantitative et plus externalisée de l'évaluation de l'activité scientifique qui ne va pas sans poser problème. Nous reviendrons sur ce point dans le quatrième paragraphe.

Au plan national, les textes législatifs prévoient désormais que le CNU effectuera une évaluation quadriennale et continue des activités des enseignants-chercheurs (*cf.* le paragraphe 3). Les prérogatives de cette instance sont donc bien reconnues et légitimées par le pouvoir central. L'autorité des pairs – certains détracteurs diront du « centralisme corporatiste » – s'en trouve, par conséquent, renforcée.

Au plan local, l'autonomie confère de nouveaux pouvoirs aux établissements en termes « de gestion des personnels ». La présidentialisation accrue du gouvernement des universités, qui accorde plus de marge de manœuvre à la « direction » des universités pour « utiliser et développer le potentiel d'enseignement et de recherche », est perçue comme portant atteinte à la culture collégiale et disciplinaire (Beaud 2008).

Pour terminer et au vu des analyses différenciées qui précèdent, nous dirons que l'humilité est de rigueur pour analyser l'impact des réformes. Au nom du fait que ces dernières ne pénètrent pas uniformément les systèmes fortement institutionnalisés, que les changements ont lieu sur certains segments et pas sur d'autres (Musselin 2001) et que la mise en œuvre de la « Loi LRU » est encore en cours d'opérationnalisation.

**LE RENFORCEMENT DE L'ÉVALUATION DU TRAVAIL
INDIVIDUEL DE L'ENSEIGNANT-CHERCHEUR :
UN MODE DE GESTION, UN MOYEN DE CONTRÔLE
ET/OU UN ENJEU DE PROFESSIONNALISATION ?**

*Les modalités de l'évaluation permanente
de l'activité de l'enseignant-chercheur*

Désormais, on peut considérer que l'évaluation de l'enseignant-chercheur est double : il existera des évaluations « traditionnelles » (qualification, recrutement, promotion) et une nouvelle forme d'évaluation continue tout au long de la vie professionnelle. L'activité évaluative devient consubstantielle de l'exercice du métier.

Le décret¹⁴ du 23 avril 2009 fixant les dispositions statutaires applicables aux enseignants-chercheurs prévoit effectivement que chaque enseignant-chercheur devra établir, au moins tous les quatre ans, et chaque fois qu'il sera candidat à une promotion, un rapport mentionnant l'ensemble de ses activités et leur évolution éventuelle. Ce document servira de base à l'examen des demandes de promotion ; plus largement, il constituera le support de l'évaluation individuelle de l'enseignant-chercheur par la section du Conseil national des universités dont il relève, laquelle devra se dérouler selon un rythme quadriennal et porter sur l'ensemble des activités (scientifiques, pédagogiques et administratives) de la personne concernée. Le rapport d'activité fera également office de référence pour les procédures internes à l'établissement nécessitant une évaluation des fonctions assumées. Une moitié des promotions sera réalisée par les sections du CNU et l'autre moitié par la voie locale.

*Un risque de glissement de l'évaluation de l'activité
à l'évaluation de la personne*

L'évaluation à laquelle il est ici fait référence est bien celle de l'activité professionnelle de l'enseignant-chercheur et non celle de l'enseignant-chercheur lui-même. Si la distinction est théoriquement facile à établir, la pratique évaluative réelle amène souvent à confondre les deux, l'évaluation des actions avec celles des acteurs eux-mêmes, induisant alors des opérations de classement et de hiérarchisation qui ne peuvent que renforcer la dimension concurrentielle et hiérarchique entre collègues, mettant alors à mal le principe de collégialité.

C'est pourtant bien ce qui se joue dans le cas de l'établissement de la qualité scientifique d'un candidat par les membres du CNU ou des comités de sélection : les compétences recherchées, définies à l'avance (profil de poste, nombre d'articles publiés, facteur d'impact des revues citées, rapport de soutenance de thèse ou d'habilitation à diriger des recherches...), sont rapportées à un individu. « Il suffit alors de vérifier que le candidat présente dans son dossier les indices standards qui définissent les attributs d'un bon scientifique » (Musselin 2008, 67).

¹⁴ Décret n° 2009-460 du 23 avril 2009 modifiant le décret n° 84-431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs et du corps des maîtres de conférences et portant diverses dispositions relatives aux enseignants-chercheurs.

*Une rhétorique évaluative de la performance
et de la responsabilité individuelles*

Dans le grand dessein taxinomique des réformes universitaires actuelles, le risque d'individualisation est souligné par de nombreux universitaires. L'incitation implicite au culte de la performance, que le modèle de l'évaluation continuée sous-tend idéologiquement, est clairement condamnée par le plus grand nombre d'entre eux (Bedin & Saint-Jean 2011). Mais dans un système où la voie royale, c'est-à-dire l'accès à un poste de professeur des universités, est très sélective, les pratiques individualisées de gestion de carrière ne seraient-elles pas déjà installées, la réglementation actuelle ne contribuant alors qu'à formaliser une logique compétitive, non formulée/avouée en tant que telle, mais déjà en place dans les faits ? Le travail d'évaluation introspectif de Viry (2006), mené sur « le monde vécu des universitaires » à partir de l'analyse de 43 entretiens cliniques d'enseignants-chercheurs français, corrobore cette vision : l'auteur n'hésite pas à qualifier ce monde vécu de « République des Egos », en insistant sur le mal-être et les frustrations qui la caractérisent.

Ceci étant, il n'en demeure pas moins que le renforcement d'une évaluation individuelle permanente isole l'individu et légitime prioritairement son activité scientifique et pédagogique propre. La responsabilité individuelle s'en trouve valorisée et contractualisée : un enseignant-chercheur ne pourra être promu que s'il est lui-même candidat à sa promotion, ce qui n'était pas nécessaire dans la configuration antérieure ; il devient « entrepreneur » de lui-même et de son évolution de carrière. Et enfin, la validation de sa qualité scientifique résulte, au travers de la bibliométrie notamment, d'une évaluation quantifiée et *a posteriori* de ses seules activités, au nom du principe idéal et scientifique de la mesure et d'une forme de rationalité individualisée.

*L'évaluation individuelle des enseignants-chercheurs
comme mode de gestion des ressources humaines universitaires*

Cette évaluation individuelle du travail (évaluation des compétences, des performances...), susceptible de conduire à « la gestion des ressources humaines ou des personnels » est repérable dans de nombreux secteurs d'activités et rend compte d'une évolution contemporaine. « Le contexte professionnel » devient un « référent de l'évaluation » (Figari et Achouche 2001, 237) et oblige alors à intégrer des critères économiques, politiques et professionnels dans l'objet même à évaluer. L'expression « gestion des ressources humaines » a été utilisée par le Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche dans sa conférence du 20 octobre 2008 à l'endroit des enseignants-chercheurs. La lexicologie employée est révélatrice d'une vision du monde idéologiquement caractérisée ; elle transforme l'enseignant-chercheur historiquement attaché à « ses libertés académiques » (Bedin 2010) en simple employé d'un établissement autonome marqué par le développement du pouvoir présidentiel.

Dans ce cas de figure, comment ne pas anticiper que l'évaluation individuelle constitue le maillon d'une évaluation plus agrégée et que le contrôle du « rendement » individuel de l'enseignant-chercheur renforce « l'efficacité » de l'organisation et de son décideur qualifié (le président d'université) ? L'ensemble ne préfigure-t-il pas un nouvel ordre normatif de classement social, en mobilisant

un modèle gestionnaire de l'évaluation et du travail ? Dans cette perspective, l'évaluation se transforme en nouvel outil managérial universitaire d'appréciation de la qualité des établissements et de ses personnels (Fave-Bonnet 2003), en lien avec la mise en œuvre du Processus de Bologne (1999). Cette vision contribue, de surcroît, à banaliser le groupe socioprofessionnel « enseignant-chercheur », ce qui l'éloigne de la maxime symbolique – *dignus est intrare* – qui a concentré en elle tout l'esprit de l'institution universitaire au moment de sa création.

*L'évaluation permanente de l'enseignant-chercheur :
une menace exclusivement ou un atout possible ?*

Si les questionnements relatifs à ce type d'évaluation s'avèrent légitimes, la crainte des dérives auxquelles il peut conduire, fondée, d'autres aspects méritent cependant d'être mis au jour. Ils seraient susceptibles de relativiser la critique quasi-systématique faite à l'évaluation individuelle des enseignants-chercheurs... par eux-mêmes. Le milieu professionnel présente une diversification et une hétérogénéité à ne pas négliger, confirmées par les sources démographiques¹⁵.

Dans le cadre d'une vision méritocratique du travail effectué, pouvant se solder par l'attente d'une valorisation de l'effort accompli, l'évaluation individuelle ferait défaut à certains universitaires. Une quête de reconnaissance symbolique est ainsi exprimée dans les récits des enseignants-chercheurs consultés par Viry (2006), sur fond d'un sentiment de dévalorisation de leur profession et de leurs activités, ainsi que d'une image dépréciée de l'université. L'auteur (*ibid.*, 309) conclut que « ce besoin important de reconnaissance pourrait être alimenté par le manque constaté de régulation et d'évaluation au sein de l'université ».

Force est de reconnaître également que le développement de l'évaluation individuelle des enseignants chercheurs, tant au plan quantitatif que qualitatif, contribue à professionnaliser les acteurs, leurs activités et l'institution. Les exigences requises sont devenues plus formalisées et obligent à objectiver les caractéristiques du travail universitaire, à s'autoévaluer, à maîtriser les évolutions du métier et ses enjeux. Ce développement incite les établissements « à étoffer les règles et procédures qui concernent la gestion de leurs personnels, autrement dit à se constituer en marchés internes du travail » (Musselin 2008, 101).

Nous clôturerons ce chapitre en faisant référence aux travaux de Barbier (2001, 355-356) relatifs à « la polyfonctionnalité des actes d'évaluation », qui auraient des usages et des effets autres que ceux initialement prévus et qui ne sauraient être réductibles à la fonction dominante du contrôle social, par exemple, qu'il est toujours de bon ton de convoquer, pour des raisons exclusivement démagogiques quelquefois. Sous certaines conditions, l'évaluation du travail individuel de l'enseignant-chercheur pourrait être utilisée *a posteriori* comme « outil de reconnaissance de [lui-même] » (*ibid.*), pour renforcer son identité professionnelle, l'installer dans une logique de projet et l'aider à mieux gérer son parcours. « L'évaluation de soi [dans l'activité] » (*ibid.*) constituant alors l'élément moteur de cette dynamique par la production de significations que l'acteur lui accorderait.

¹⁵ www.education.gouv.fr/personnel/enseignant_superieur/enseignant_chercheur/statistiques.htm.

L'ÉVALUATION SCIENTIFIQUE DES ENSEIGNANTS- CHERCHEURS : IMPOSTURE « QUANTIFICATRICE », ANARCHIE BIBLIOMÉTRIQUE ET/OU DÉRIVE IDÉOLOGIQUE ?

L'épreuve des faits : le « lancement » d'une évaluation critériée et normée sous le feu des critiques de la communauté scientifique

Le sujet a mobilisé le milieu universitaire (CNU, Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation AECSE, Collectif « Sauvons la recherche », Association de réflexion sur les enseignements supérieurs et la recherche ARESER, Revue du MAUSS...) et a été amplement traité dans de nombreuses publications. Le procès est à charge.

Cette fronde des savants trouve son origine dans l'opérationnalisation des nouvelles modalités d'évaluation individuelles de l'activité scientifique des enseignants-chercheurs réalisées par l'AERES, dans lesquelles l'établissement de critères, listes et classements (*ranking*) est légion, au nom de l'expertise bibliométrique quantitative. Comme l'indiquent les « référentiels »¹⁶ de cette instance, en SHS, un enseignant-chercheur est considéré comme « produisant en recherche et en valorisation » lorsque sa production scientifique de rang A est au moins égale, en quatre ans, à 2. Il devra par conséquent avoir publié au moins un article, ce qui compte pour 1 point, dans une revue scientifique appartenant aux listes « SHS AERES » et ainsi de suite. La procédure a le mérite de la clarté et conduit à un ordonnancement des chercheurs (« publiant » et « non publiant » *a minima*) et des revues¹⁷, scientifiquement cotées ou non ; à une standardisation des pratiques d'évaluation, dont va découler la normalisation – certains diront « anglo-saxonne » – de la production scientifique. Dans cette magie du nombre qui obéit à l'impératif productiviste du *publish or perish*, il reste à mentionner des indicateurs de visibilité bibliographique, déjà massivement développés aux États-Unis : le *factor impact* (indice de mesure rétrospective de la popularité d'une revue à court terme) et le « facteur h »¹⁸ (indice qui mesure la valeur académique d'un enseignant-chercheur par « l'impact citationnel » de ses travaux de recherche).

*Mauvaise utilisation, détournement
et/ou dévoiement des paradigmes de l'évaluation*

La recherche évaluative a montré la fécondité de sa réflexion éthique, épistémologique, théorique et méthodologique. En témoignent les travaux des chercheurs de l'Association pour le développement des méthodologies de l'évaluation en éducation (ADMEE) ; les sciences de l'éducation ont disciplinairement constitué l'évaluation en objet d'étude. Dans des conditions à expliciter, l'évaluation participe également de l'évolution des institutions, des activités et des personnes, voire de leur professionnalité (Broussal 2010).

Il convenait tout de même de le rappeler, juste après avoir décrit les modalités de l'évaluation scientifique de l'enseignant-chercheur, modalités qui prennent

¹⁶ <http://www.aeres-evaluation.fr/Publications/Methodologies-de-l-evaluation/Documents-generaux-de-reference>

¹⁷ Procédure impulsée par l'ESF (« Fondation européenne de la science ») qui a élaboré un ERIH (*European reference index for the humanities*).

¹⁸ Le physicien Jorge E. Hirsch a créé cet instrument statistique en 2005.

le contre-pied des « bonnes pratiques » évaluatives et qui, au regard d'une certaine déontologie de l'évaluation, s'inscrivent totalement en porte à faux. Réduire la qualité scientifique d'un enseignant-chercheur en SHS à sa cote bibliométrique renvoie effectivement à de « l'obscurantisme camouflé à coup de statistiques » (Blay 2009, 25). Dans ce cas de figure, le mot « évaluation » recouvre finalement des procédures et des finalités qui ne s'apparentent plus à la définition conceptuelle de l'évaluation, épistémologiquement dissociée du contrôle (Arduino & Berger 1989) ; la praxis évaluative perd son sens dans des usages qui l'instrumentalisent, les modèles de l'évaluation sont mal utilisés, détournés de leur fonction première, soit dévoyés... C'est ce que nous nous proposons de montrer, l'évaluation ne portant pas en elle, comme tout objet d'étude d'ailleurs, une valeur intrinsèquement négative. Nous ne partageons pas, de ce point de vue, l'intégralité des analyses de Zarka qui naturalise l'évaluation à « une idéologie de pouvoir », qualifiée de « grande imposture » (2009, 113-123). Le problème concerne les conditions et les moyens d'effectivité de l'évaluation, dont la défaillance génère des effets pervers.

Le paradigme évaluatif de la mesure

Il est difficile d'échapper à sa suprématie dans le cas que nous étudions. La scientométrie se révèle problématique, au vu et au su des effets constatés. Premièrement, l'usage de la bibliométrie présente des risques dans une finalité d'évaluation individuelle des enseignants-chercheurs pour laquelle cette procédure n'a pas été créée. Deuxièmement, la valeur scientifique des travaux de recherche en SHS se prête difficilement à une mesure formelle et encore moins à la propagande du *benchmarking* (Bruno 2008) ; la valeur s'apprécie dans le cadre de discussions et d'échanges, ce que l'évaluation qualitative par les pairs avait au moins, malgré des approximations, le mérite de faciliter. Autre point qui a soulevé des critiques méthodologiques sévères : « le mauvais usage de faux indicateurs » (Gingras 2008) dans la mise en conformité bibliométrique des activités des chercheurs, alors que la mobilisation du modèle de la mesure devrait justement garantir la validité de la démarche utilisée et de ses procédures.

Le paradigme évaluatif de la gestion

Évaluer pour aider à décider et optimiser des modes de gouvernance ne constitue pas en soi une hérésie, à la condition que soient garantis le débat démocratique et « l'espace dialogique des forums hybrides », pour reprendre une formulation chère à Callon (2001, 58). Le CNE¹⁹, remplacé aujourd'hui par l'AERES, s'était, d'une certaine manière, rapproché de ce mode de fonctionnement. Dans la configuration actuelle, c'est la politique néolibérale et ses avatars économiques qui auraient pris leurs droits, illustrés par la figure emblématique du « chercheur entrepreneur » (Garcia 2007, Bruno 2008). L'Espace européen de recherche prévoit effectivement que « l'économie de la connaissance [devienne] la plus compétitive et la plus dynamique du monde » (Conseil européen de Lisbonne 2000). En France, l'AERES constitue un des vecteurs institutionnels et idéologiques qui opérationnalise cette politique en procédures. L'évaluation bibliométrique

¹⁹ Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel.

trique individuelle des enseignants-chercheurs illustre les effets qui en découlent : centration sur les résultats, course à la publication et à la performance, concurrence multipliée entre collègues, augmentation de la « productivité » individuelle... On pourrait rajouter le contrôle scientifique des universitaires que l'établissement de listes et de classements autorise : quel est le devenir d'un enseignant-chercheur évalué « non publiant » ? Quelles en seront les conséquences en termes de modulation du service statutaire ? Nous considérons que le modèle évaluatif de la gestion a été dévoyé dans le cadre de cette mise en œuvre. Paradoxe et sujet tabou s'il en est : les acteurs universitaires sont aussi les auteurs de leur propre domination. Les membres de l'AERES sont des enseignants-chercheurs et font partie de la corporation des pairs, les chercheurs se transforment en utilisateurs zélés de la bibliométrie individuelle. « Cela confirme que, dans le champ scientifique, l'ennemi est souvent moins le bureaucrate que le collègue » (Gingras 2008, 76).

Le paradigme évaluatif des valeurs ou des vertus

Le « travail sur les valeurs » s'exerce difficilement au moyen de l'attribution d'une « notation » arbitraire surplombante par une agence gouvernementale qui vise à définir la qualité d'un chercheur « publiant », mais demande, *a contrario*, l'organisation d'un contexte institutionnel et socioprofessionnel facilitant la délibération et la régulation. Face à l'idéal humaniste et historiquement démocratique du savoir universitaire, reste à s'interroger sur les « valeurs » qui se jouent dans les procédures évaluatives et bibliométriques employées. Se dessinent en creux, dans l'examen des deux modèles précédents, le pragmatisme, la stratégie, l'efficacité, la rentabilité... Soit des attributs peu conciliables avec la signification anthropologique de la notion de « valeur ». Que dire enfin des valeurs lorsqu'elles « sont posées en critères » d'identification des enseignants-chercheurs « produisant », ce qui pose la difficile question soulevée par Zarka (2009, 116) de « la valeur des valeurs » ?

CONCLUSION

Les enseignants-chercheurs français sont frappés de plein fouet par les évolutions législatives qui modifient leur statut, la gestion de leur carrière, leurs conditions de travail et leur position sociale. Il s'agit d'un « groupe professionnel particulièrement touché par les transformations du travail dans les sociétés contemporaines » (Musselin 2008, 101).

L'évaluation est placée au centre de ce processus de changement. Elle est valorisée lorsqu'elle est considérée comme un vecteur d'accompagnement du changement, lui-même jugé comme nécessaire au regard de la construction de l'Europe de la connaissance et des problèmes constatés quant à l'investissement des universitaires dans leurs activités (*cf.* le Rapport public de la Cour des comptes d'octobre 2005). Elle est, *a contrario*, vilipendée, lorsqu'elle est réduite à un instrument d'aliénation, au service d'une politique gestionnaire affaiblissant les SHS et visant le contrôle des enseignants-chercheurs. Dans ce contexte, démêler les positions de principe, la rhétorique et les jeux d'acteurs des éléments factuels relève d'une entreprise périlleuse. La complexité de l'organisation institutionnelle

de l'évaluation des enseignants-chercheurs ajoute à cette confusion : le nombre d'instances impliquées, les nouvelles prérogatives de chacune d'entre elles, les régulations et ajustements à trouver entre le niveau décisionnaire national et/ou local et/ou disciplinaire...

Il en résulte que l'enseignant-chercheur français sera de toute façon plus évalué qu'auparavant, de manière plus régulière et systématique – tous les quatre ans par le CNU – et sur l'ensemble de ses activités, dont les activités pédagogiques – peu investies jusqu'alors par les évaluateurs – de même que sur ses responsabilités collectives. Ce qui va dans le sens de la volonté politique d'élargir ses missions et de jouer sur la modulation de son service statutaire dans l'établissement d'affectation. Les activités scientifiques seront évaluées par les experts de la discipline (CNU) sur la base d'un rapport d'activités mais également par l'AERES sur la base des critères d'identification des enseignants-chercheurs « produisant en recherche et valorisation ». L'ensemble donne à voir une relative diversité, voire des divergences, dans les démarches et procédures évaluatives utilisées (jugement par les pairs, recours à la bibliométrie...) et des objets évalués (rapports d'activités, listes bibliographiques...). Le recours à des instances d'évaluation différentes permet-il, par ailleurs, de gagner en cohérence ? Certains indicateurs bibliométriques sont, de surcroît, peu contrôlés méthodologiquement et ne rendent surtout pas compte de la valeur scientifique des publications produites en SHS.

Il est également difficile de retrouver les caractéristiques intellectuelles des paradigmes de l'évaluation telles que la littérature scientifique, notamment en sciences de l'éducation, a pu les définir, ce qui nuit, de fait, à la reconnaissance de la recherche évaluative elle-même. Il n'est pas certain non plus que cette évaluation, telle qu'elle est opérationnalisée, contribue à augmenter l'efficacité de la politique publique de l'enseignement supérieur et de la recherche, pour laquelle on peut penser qu'elle avait été initialement conçue.

Véronique BEDIN

Université de Toulouse II – Le Mirail
UMR EFTS (Éducation, Formation, Travail, Savoirs)
bedin@univ-tlse2.fr

Abstract : The advent of the European knowledge economy and application of the reform to « the autonomy of universities » modifies the status of French teacher-researchers, their career development, the content of their activities and their work conditions. Teacher-researcher assessment, which has itself undergone significant transformations, constitutes a major factor of change. The following points will be examined on the basis of a meta-analysis founded on a corpus of references and various surveys : the current status of collegial peer assessment, consequences of an increasingly individualised assessment, the risks of a management assessment centred on bibliometrics, the place given over to assessment paradigms in systems developed. Assessment procedures implemented today for teacher-researchers generate new social-political and social-professional challenges, which we will analyse the effects in this article.

Keywords : Research fellows, reform, assessment (collegial, individual), bibliometrics, changes, assessment paradigms, challenges.

Références bibliographiques

- Ardoino J. & Berger G. (1989) *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités*. Paris : Matrice Andsha.
- Barbier J.-M. (2001) « Quelques questions pour la recherche dans le domaine de l'évaluation » — in : G. Figari et M. Achouche (éds.) *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels* (351-360). Bruxelles : De Boeck.
- Bart D. (2008) *Les modes de valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation et le développement professionnel des enseignants-chercheurs de la discipline*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction d'A. Jorro et le tutorat de V. Bedin, Université de Toulouse-Le Mirail.
- Beaud O. (2008) « Note sur le projet de décret modifiant le statut des enseignants-chercheurs » – http://www.qsf.fr/QSF_Note_Beaud_statut.pdf.
- Bedin V. (2009) (éd.) *L'évaluation à l'université. Évaluer ou conseiller ?* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bedin V. (2010) « L'exercice de responsabilités impulsé par les réformes universitaires : une épreuve de professionnalité pour les enseignants-chercheurs ? » – Actes du 26^e Congrès international *Réformes et changements pédagogiques dans l'enseignement supérieur* (AIPU), 17 au 21 mai 2010, Université de Rabat (Maroc).
- Bedin V. & Saint-Jean M. (2011) « Réformes, crises et/ou changements : l'université française en ordre de bataille et/ou en marche ? » – Communication présentée au colloque international *Crise et/en éducation. Épreuves, controverses et enjeux nouveaux* (AECSE et CREF), 28 au 28 octobre 2011, Université Paris-Ouest Nanterre La Défense.
- Belloc B. (2003) *Propositions pour une modification du décret 84-431 portant statut des enseignants* – Rapport établi à la demande du Ministre Luc Ferry. Paris : Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche.
- Berthelot J.-M. (1996) *Les vertus de l'incertitude. Le travail de l'analyse dans les sciences sociales*. Paris : PUF.
- Blay M. (2009) « L'évaluation par indicateurs dans la vie scientifique : choix politique et fin de la connaissance » – *Cités* 37 (15-25).
- Bonniol J.-J. & Vial M. (1997/2000) *Les modèles de l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Broussal D. (2010) « Évaluation des dispositifs de formation des professions paramédicales dans un contexte d'universitarisation : quelle place pour la professionnalité ? » – Communication présentée au Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), 13 au 16 septembre 2010, Université de Genève (Suisse).
- Bruno I. (2008) « La recherche scientifique au crible du Benchmarking. Petite histoire d'une technologie de gouvernement » – *Revue d'Histoire Moderne Contemporaine* 55-4 bis (28-45).
- Callon M., Lascoumes P. & Barthe Y. (2001) *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Paris : Le Seuil.

- Corcuff P. (2003) *Bourdieu autrement. Fragilités d'un sociologue de combat*. Paris : Textuel.
- Crahay M. (2006) « Qualitatif-Quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents ? » – in : L. Paquay, M. Crahay et J.-M. de Kételé (éds.) *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (31-52). Bruxelles : De Boeck.
- Dejean J. (2002) *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises* – Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école. Paris : HCÉÉ.
<http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport5journalistes.pdf>.
- Dejean J. (2006) « Les réticences à l'évaluation de l'enseignement en France, signe de la culture professionnelle des enseignants-chercheurs ou trait de la culture française » – in : M. Romainville et N. Rege Colet (éds.) *La pratique enseignante en mutation à l'université* (61-80). Bruxelles : De Boeck.
- Durkheim E. (1999) *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF.
- Fave-Bonnet M.-F. (2003) « L'évaluation dans les universités en Europe : une décennie de changements » – *Revue des Sciences de l'Éducation* 29, 2 (319-336).
- Fave-Bonnet M.-F. (2010) (éd.) *L'évaluation dans l'enseignement supérieur en questions*. Paris : L'Harmattan.
- Figari G. & Achouche M. (2001) (éd.) *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Friedberg E. & Musselin C. (1992) *Le gouvernement des universités. Perspectives comparatistes*. Paris : L'Harmattan.
- Garcia S. (2007) « L'évaluation des enseignements à l'Université : enjeux socio-politiques et pédagogiques d'une activité de conseil dans la formation supérieure » – *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* 18 (109-118).
- Gingras Y. (2008) « Du mauvais usage de faux indicateurs » – *Revue d'Histoire Moderne Contemporaine* 55-4 bis (67-79).
- Latour B. (2009) « Universitaires, encore un effort pour être autonomes » – *Le Monde* 25 février 2009.
- Lecoite M. (1997) *Les enjeux de l'évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- Merindol J.-Y. (2008) « Comment l'évaluation est arrivée dans les universités françaises ? » – *Revue d'Histoire Moderne Contemporaine* 55-4 bis (7-27).
- Musselin C. (2001) *La longue marche des universités*. Paris : PUF.
- Musselin C. (2008) *Les universitaires*. Paris : La Découverte.
- Romainville M. (2002) *L'évaluation des acquis dans l'enseignement universitaire* – Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école. Paris : HCÉÉ. <http://cisad.adc.education.fr/hcee>.
- Romainville M. (2006) « Quand la coutume tient lieu de compétence : les pratiques d'évaluation des acquis à l'université » – in : M. Romainville et N. Rege Colet (éds.) *La pratique enseignante en mutation à l'université* (19-40). Bruxelles : De Boeck.

- Viry L. (2006) *Le monde vécu des universitaires ou La République des Egos*. Rennes : PUR.
- Weber M. (1971) *Économie et Société*. Paris : Plon.
- Zarka Y.-C. (2009) « L'évaluation : un pouvoir supposé savoir » – *Cités* 37 (113-123).
- Zetlaoui J. (1999) *L'universitaire et ses métiers. Contribution à l'analyse des espaces de travail*. Paris : L'Harmattan.