

Université Paris II - Panthéon-Assas

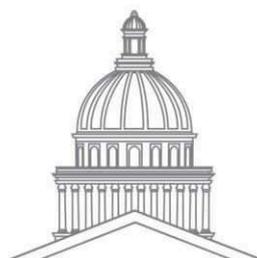
Ecole doctorale d'économie, gestion, information et
communication

Thèse de doctorat en Sciences de Gestion
soutenue le 8 mars 2018

La normalisation des formations supérieures non universitaires de gestion en action :

Une analyse pragmatique des pratiques rhétoriques
de la Commission d'Evaluation des Formations et
Diplômes de Gestion (CEFDG)

Thèse de Doctorat / mars 2018



UNIVERSITÉ PARIS II
PANTHÉON-ASSAS

Guillaume Talut

Sous la direction du Professeur **Frank BOURNOIS**, Directeur
Général de l'ESCP Europe et du Professeur **Véronique
CHANUT** de l'Université Paris-II Panthéon-Assas

Membres du jury :

Madame Isabelle BARTH – Rapporteur
Professeur, EM Strasbourg

Madame Marianne BLANCHARD – Suffragant
Maître de Conférences, Université de Toulouse 2

Madame Carole DRUCKER-GODARD – Rapporteur
Professeur, Université Paris Ouest Nanterre La-Défense

Monsieur Jean-Pierre HELFER – Suffragant
Professeur, IAE de Paris

Monsieur Jean-Pierre NIOCHE – Suffragant
Professeur, HEC Paris

Avertissement

La Faculté n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

Remerciements

Mes plus vifs remerciements s'adressent aux Professeurs Bournois et Chanut sans qui rien de tout ceci n'aurait jamais vu le jour.

Qu'y soient associés l'ensemble des membres de jury dont la présence m'honore : Jean-Pierre Helfer, qui a permis à ce terrain de recherche d'exister, Isabelle Barth et Carole Drucker-Godard pour leur investissement en tant que rapporteurs, et enfin Jean-Pierre Nioche et Marianne Blanchard pour les travaux dont cette thèse est si redevable.

J'exprime de même ma grande reconnaissance à Jean-G. Padioleau pour sa précieuse aide, ses conseils d'une grande qualité ; pour l'acuité de son regard de chercheur et pour son infinie patience devant une bourrique (moi) qui a certainement dû mettre ses nerfs à mal plus que de raison.

Enfin, ces remerciements seraient imparfaits sans qu'ils ne soient aussi adressés à Catherine, Christine et Jean-Michel.

Pour le reste, il n'est jamais de bon ton de s'écarter des usages d'un milieu quand on en dépend totalement, mais j'ai souvent remarqué que les remerciements du thésard s'apparentaient davantage à un exercice de faux-semblant, à un exercice de style propre à camoufler l'ennui que représente la lecture de sa recherche qu'à autre chose. Et comme j'en manque (de style), je préfère utiliser cet espace pour délivrer un message de prévention à toutes les futures lectrices et tous les futurs lecteurs qui auraient le malheur de s'attaquer à ces quelques 400 pages sans y être contraints par des nécessités qui leur seraient imposées du dehors. Je les assure d'un authentique sentiment de sympathie dont mon phrasé altèrerait la pureté si je m'épanchais davantage. Que la certitude d'être présents dans mes pensées aux côtés de celles et ceux que cinq ans de mes geignardises ont convaincus de s'épargner une telle épreuve leur soit garantie. Mais réfléchissez-y à deux fois. 400 pages, c'est long ; 400 pages sur une seule commission, ça frise la punition.

Pour les autres, j'espère qu'à défaut d'être agréable, la lecture de cette thèse vous soit instructive. Je sais bien qu'une telle besogne ne mérite d'être vécue que si elle procure en plus un peu de plaisir, mais, à mon grand regret, je ne peux vous certifier qu'elle vous ravisse autant qu'imaginer ma tête déconfite par le choix de ces dernières lignes.

Sur ce, je remercie tout le monde, et tout particulièrement les trois talentueux relecteurs qui m'auront permis de passer pour moins analphabète, illettré et incompetent en Word que je ne le suis réellement.

Bonne lecture,

A Paris, le 24 janvier 2018

Résumé

La mise en œuvre du processus de Bologne en 1999 fait entrer la France de plain-pied dans le mouvement global de régulation de l'enseignement supérieur par l'évaluation. Pour évaluer les formations supérieures non universitaires de gestion qui jouissaient depuis le début des années 1990 d'une relative autonomie, la puissance publique crée une commission spécifique, la Commission d'Evaluation des Formations et Diplômes de Gestion (CEFDG) chargée notamment de formuler au ministre de l'Enseignement Supérieur (MSR) des avis relatifs à l'octroi du grade de Master fraîchement créé. Installée par décret en avril 2001, la CEFDG réussit malgré des contraintes initiales importantes à normaliser les formations assujetties à son évaluation, et à s'établir comme un organisme national majeur de régulation. Après avoir détaillé la démarche pragmatique employée, le propos s'attache dans un premier temps à mettre à jour les spécificités de la Commission vis-à-vis d'autres organismes d'évaluation et à identifier les conditions qui lui permettent de réaliser légitimement, efficacement et pérennément l'évaluation des formations. Dans un deuxième temps, le déploiement d'une analyse pragmatique des pratiques rhétoriques permet d'identifier les conditions qui favorisent le développement des dispositifs procéduraux et instrumentaux d'évaluation ainsi que la génération d'une valorisation des formations acceptable par l'ensemble des acteurs. En vue de formuler des recommandations, le dernier volet de la recherche précise les effets sur l'évaluation d'une caractéristique majeure du dispositif régulateur : la possibilité d'existence simultanée de deux régimes de normalisation des formations supérieures non universitaires de gestion, l'un sécuritaire, l'autre disciplinaire.

Mots clés : *management public, enseignement supérieur, gestion, évaluation, régulation, normalisation, normes, légitimité, pratiques rhétoriques, valorisation, théorie Acteur-Réseau, ethnométhodologie, Foucault*

Abstract

Normalizing French Higher Education Management Programs: a Pragmatic Analysis of Rhetorical Practises

This research looks into the regulation of the French Higher Education in Management system by focusing on a major body: the “Committee for evaluation of management programs” known as the “Commission d’Evaluation des Formations et Diplômes de Gestion” (CEFDG). The CEFDG advises the Minister for higher education on the awarding of quality recognition to non-public higher education institutions. Drawing upon the Actor-Network Theory, ethnomethodology and Foucauldism, the research intends to identify the specificities of the CEFDG by comparing it with other significant bodies: the AACSB (U.S.), the QAA (U.K.), the EQUIS system (transnational) and the “Commission des Titres d’Ingénieur” (French regulator in charge of engineers’ programmes). Based on in-situ participant observation, archives and statistical data, an analysis of the rhetorical practices within CEFDG was carried out to identify key factors enabling conditions of success. Results show that two "normalization regimes" coexist and contribute to a better understanding of the French higher education regulation and its operating conditions.

Keywords: *public management, higher education, management, evaluation, regulation, normalization, norms, legitimacy, rhetorical practices, valuation, actor-network theory, ethnomethodology, Foucault*

Principales abréviations

AACSB	Association to Advance Collegiate Schools of Business
AAU	Academic Audit Unit
ABS	Association of Business Schools
ACBSP	Association of Collegiate Business Schools and Programs
ACFCI	Association des Chambres Françaises de Commerce et d'Industrie
AERES	Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur
AMBA	Association of MBAs
ANT	Actor-Network Theory
AST	Admissions sur Titres
CCI	Chambre de Commerce et de l'Industrie
CDEFI	Conférence des Directeurs des Ecoles Françaises d'Ingénieurs
CEFDG	Commission d'Evaluation des Formations et Diplômes de Gestion
CESE	Conseil Economique Social et Environnemental
CGE	Conférence des Grandes Ecoles
CGPME	Confédération Générale des Petites et Moyennes Entreprises
CHEA	Council for Higher Education Accreditation
CNCP	Commission Nationale de la Certification Professionnelle
CNE	Conseil National d'Evaluation
CNESER	Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
CNGE	Collège National des Généralistes Enseignants
CPGE	Classe(s) Préparatoire(s) aux Grandes Ecoles
CPP	Corps Professoral Permanent
CPU	Conférence des Présidents d'Université
CTi	Commission des Titres d'Ingénieur
DAP	Degree Awarding Powers
DES	Direction de l'Enseignement Supérieur
DGES	Direction Générale de l'Enseignement Supérieur
DGESIP	Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de l'Insertion Professionnelle
DNM	Diplômes Nationaux de Master

EESTPC	Etablissement(s) d'Enseignement Supérieur Technique(s) Privé(s) et Consulaire(s)
EFMD	European Foundation for Management Development
EGC	Ecole de Gestion et de Commerce
EM Lyon	Ecole de Management de Lyon
EPSCP	Etablissement Public à Caractère Scientifique, Culturel et Professionnel
EQUIS	European Quality Improvement System
ESC	Ecole Supérieure de Commerce
FESIC	Fédération d'Ecoles Supérieures d'Ingénieurs et de Cadres
FNEGE	Fondation Nationale pour l'Education à la Gestion
HDR	Habilitation à Diriger des Recherches
HEC	Ecole des Hautes études Commerciales
HEFCE	Higher Education Funding Council for England
HEQC	Higher Education Quality Council
IACBE	International Assembly for Collegiate Business Education
IAE	Institut d'Administration des Entreprises
IESEG	Institut d'Economie Scientifique Et de Gestion
IECS	Institut Européen d'Etudes Commerciales Supérieures
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
LMD	Licence, Master, Doctorat
MEDEF	Mouvement des Entreprises de France
MESESP	Mission des Ecoles Supérieures et de l'Enseignement Supérieur Privé
MeSR	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MINEFI	Ministère de l'Economie, des Finances et de l'Industrie
MSR	Ministre en charge de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
MSTP	Mission Scientifique, Technique et Pédagogique
ONG	Organisation Non Gouvernementale
PCFC	Polytechnics and College Funding Council
PECGL	paradigme épistémologique constructiviste selon Guba et Lincoln
PECP	paradigme épistémologique constructiviste radical
PGE	Programme Grande Ecole
PP	Professeur Permanent
PRES	Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur

PV	procès-verbal
QAA	Quality Assurance Agency
RAE	Research Assessment Exercise
REF	Research Education Framework
RNCP	Répertoire National de la Certification Professionnelle
RTP	Régulation Transnationale Privée
SIGEM	Système d'Intégration aux Grandes Écoles de Management
SKEMA	School of Knowledge Economy and Management
TEF	Teaching Excellence Framework
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
UFC	University Funding Council
UGEI	Union des Grandes Ecoles Indépendantes

Sommaire

<i>Introduction générale.....</i>	<i>15</i>
<i>PARTIE I : Démarche de recherche.....</i>	<i>27</i>
Chapitre 1. Méthodologie employée	29
1.1. L'utilité du recours à l'Actor-Network Theory (ANT)	30
1.2. Les deux concepts fondamentaux de « champ » et de « dispositif » foucauldien	40
Chapitre 2. Positionnement théorique de la recherche	47
2.1. Le pragmatisme, son rapport avec l'ANT et l'utilité de l'ethnométhodologie.....	48
2.2. Déployer concrètement l'analyse des pratiques des membres de la Commission	60
<i>PARTIE II : L'installation de la CEFDG comme principal régulateur des formations supérieures non universitaires de gestion.....</i>	<i>71</i>
Chapitre 3. Un organisme de régulation pas comme les autres	73
3.1. La régulation des dispositifs d'évaluation de l'enseignement supérieur de gestion	74
3.2. Les modes de régulation par accréditation	93
3.3. Les modes de régulation basés sur des organismes nationaux.....	103
3.4. Le cas particulier des classements médiatiques	122
3.5. La CEFDG : un organisme de régulation tout à fait particulier	129
Chapitre 4. Vers la formulation d'une problématique.....	133
4.1. L'incorporation de la CEFDG dans le dispositif de garantie de la qualité de l'Etat	134
4.2. La structuration du champ de l'enseignement supérieur de gestion par la CEFDG	144
4.3. Une Commission d'évaluation qui régule et... normalise	156
Chapitre 5. La construction des légitimités internes et externes de la CEFDG	165
5.1. Etudier les légitimités internes et externes de la Commission	166
5.2. La genèse de la Commission (1999-2000).....	171
5.3. L'émergence et la difficile construction des principes d'évaluation (2001-2006)	187
5.4. La Commission à l'épreuve de la fabrique de ses légitimités (2001 à 2009)	203
Conclusion des premières analyses : la CEFDG, un régulateur légitime aux conditions d'opération particulières.....	225
<i>PARTIE III : La normalisation des formations supérieures non universitaires de gestion en action</i>	<i>233</i>
Chapitre 6. L'évolution procédurale et instrumentale de la CEFDG	235
6.1. Les facteurs régissant l'évolution de la composition de la CEFDG	236
6.2. La constitution d'un groupe central de membres	250

6.3. L'endogénéisation et le cadrage progressif des activités de la Commission	260
Chapitre 7. Les dispositifs rhétoriques de la Commission	287
7.1. Un cadre d'analyse pragmatique des rhétoriques d'argumentation	289
7.2. Rhétoriques de construction de l'évaluation et de valorisation des formations	304
7.3. La construction et l'application de la norme : le cas du corps professoral permanent.....	339
<i>PARTIE IV : Mise en perspective et discussions.....</i>	351
Chapitre 8. Mise en perspective des principaux résultats	353
8.1. La valorisation des formations sous le régime de la CEFDG (2001-2013).....	354
8.2. Un phénomène particulier à prendre en compte : le dualisme normatif	363
Chapitre 9. Contributions et discussions des résultats de la recherche	369
9.1. Habilité à la délivrance du DNM sous certaines conditions	370
9.2. Propositions, discussions et apports de la recherche	377
9.3. Poursuivre l'étude des pratiques de valorisation des formations	389
<i>Bibliographie.....</i>	393
<i>Sources.....</i>	407
<i>Table des Annexes.....</i>	433
<i>Table des Illustrations</i>	437

INTRODUCTION GENERALE

La Commission d'Evaluation des Formations et Diplômes de Gestion

En 1998, les ministres de l'Education français, allemand, italien et britannique signent « l'accord de la Sorbonne », première étape du rapprochement à terme des enseignements supérieurs européens. La déclaration de Bologne en précise l'année suivante les modalités processuelles et engage vingt-neuf pays signataires, dont la France. L'application du « processus de Bologne » à l'enseignement supérieur français entraîne i) la généralisation de l'évaluation de la qualité, et ii) la mise en place du schéma de formation dit « schéma Licence / Mastaire / Doctorat »¹ fixant les conditions de délivrance des diplômes nationaux éponymes pour les formations en trois, cinq et huit ans d'études supérieures. Astucieusement, l'Etat remet au goût du jour la notion de « grade »² afin d'établir la comparabilité à l'échelle continentale des diplômés de l'ensemble des domaines de formation du supérieur sans garantir aux établissements les mêmes droits de délivrance des diplômes nationaux correspondants³. L'existence juridique des seuls grades du Baccalauréat, de la Licence et du Doctorat nécessite la création par décret en 1999 du « grade de Mastaire » attribuable aux diplômés de formations supérieures en 5 ans⁴. L'application des engagements de Bologne aux formations supérieures de gestion délivrées par des établissements non universitaires conduit le gouvernement français à créer le 4 avril 2001, par décret du Premier Ministre⁵, une commission d'évaluation placée auprès du Ministre en charge de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MSR) et du Ministre de l'Industrie et du Commerce : la Commission d'Evaluation des Formations

¹ Désigné aussi sous le terme de « schéma LMD » ou « d'architecture LMD » correspondant respectivement aux initiales des trois diplômes conférant les grades correspondants : Licence, Master et Doctorat.

² MUSSELIN, Christine ; « Les paradoxes de Bologne : l'enseignement supérieur français face à un double processus de normalisation et de diversifications » ; in Jean-P. Leresche, L. Benninghoff, M. Crettaz von Roten, F. et M. Merz (s.d.) ; « La fabrique des sciences. Des institutions aux pratiques » ; Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes ; (2006) ; p.28

³ Dans le cas qui nous occupe, le Diplôme National de Master (DNM) créé par le [décret n°2002-481 du 25 avril 2002](#) n'est avant 2014 délivrable que par les des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP). Les Etablissements Publics Administratifs (EPA) sont finalement pleinement habilités à la délivrance du DNM le 17 novembre 2014 avec la modification de l'article 18 de l'arrêté du 22 janvier 2014.

⁴ [Décret n°99-747 du 30 août 1999](#) relatif à la création du grade de mastaire, modifié par le [décret 2002-480 du 8 avril 2002](#) qui substitue le terme « Master » à celui de « Mastaire ». Le décret de 2002 ne modifiant aucunement la nature du grade mais seulement l'orthographe, les deux termes « grade de mastaire » et « grade de master » sont indistinctement employés dans la suite de la recherche. Toutefois, les analyses qui traitent d'événements antérieurs à la promulgation du décret préféreront le terme de « grade de Mastaire ». A contrario, les analyses incluant des événements postérieurs au décret emploieront plus volontiers le terme « grade de Master ».

⁵ [Décret n°2001-295 du 4 avril 2001](#) portant création de la Commission d'Evaluation des Formations et Diplômes de Gestion.

*et Diplômes de Gestion (CEFDG). Selon les textes, la Commission peut être consultée pour toute question relative aux formations supérieures de commerce et de gestion, et est compétente pour évaluer les formations des établissements de statut privé, associatif et consulaire désireuses d'obtenir les labels qualité de l'Etat⁶. Héritière de l'organisation préexistante à sa création et à celle du grade de Mastaire, la CEFDG formule principalement au MSR des avis relatifs i) à la **Reconnaissance** par l'Etat d'un établissement sans limite de durée ; des avis relatifs ii) à l'habilitation temporaire des établissements à délivrer un diplôme revêtu du **Visa de l'Etat**, et enfin des avis relatifs iii) à l'habilitation temporaire des établissements à délivrer un diplôme revêtu du Visa de l'Etat et conférant le **grade de Mastaire** à son titulaire. L'installation d'une Commission d'évaluation spécifique provoque deux évolutions majeures : d'une part, et pour la première fois de leur histoire, les « écoles de commerce » peuvent obtenir un grade de nature universitaire, et d'autre part, la création de la CEFDG introduit un régime d'évaluation périodique et permanent. Périodique parce que l'autorisation de délivrance se limite à une durée comprise entre 1 et 6 années⁷, et permanent parce que l'évaluation se déploie selon six « vagues » annuelles, chaque vague incluant les programmes de formation des établissements situés dans une zone géographique du territoire national⁸.*

⁶ C'est-à-dire les établissements non universitaires de formation supérieure à la gestion. L'encadré 1. ci-dessous détaille le champ de compétence de la Commission.

⁷ La période d'observation s'étend sur les douze premières années d'activité de la CEFDG, soit entre 2001 et 2013. Entre 2001 et 2014, la durée maximale d'habilitation des diplômes est de 6 ans. En 2015, la durée maximale est ramenée à 5 ans.

⁸ Précisons dès à présent que l'évaluation ne deviendra réellement périodique permanente qu'à la fin de l'été 2003, l'arrêté instaurant le régime périodique d'évaluation étant promulgué le 22 août 2003. La période entre 2001 et mi-2003 est consacrée à la réévaluation des Visas accordés sans limitation de durée avant la création de la CEFDG en 2001 ainsi qu'à l'examen des premières évaluations pour l'octroi du grade de Mastaire (ou grade de « Master ») nouvellement créé. [L'arrêté](#) est publié au Journal Officiel de la République française (J.O) daté du 23 septembre 2003 et paraît dans le Bulletin Officiel du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (B.O MeSR) daté du 9 octobre 2003.

Encadré 1. Le champ de compétence de la CEFDG

Bref aperçu des activités principales de la CEFDG

La CEFDG traite les demandes provenant des établissements de statuts privés, associatifs ou consulaires ; c'est-à-dire de statuts non universitaires. Dans le langage usuel, ces établissements sont désignés sous le terme d'« écoles de commerce », d'« écoles de gestion », ou plus récemment sous le terme de « business schools » ou encore d'« écoles de management ». La majorité des demandes concerne les trois « labels » de qualité que le MSR octroie à ces établissements après avis de la Commission :

- i)** la « **Reconnaissance par l'Etat** », qui porte sur un **établissement** ;
- ii)** le « **Visa de l'Etat** », qui porte sur un **diplôme** d'établissement ;
- iii)** le « **grade de Master** », qui est conféré au **titulaire** d'un diplôme visé.

Chaque label nécessite le précédent : la *Reconnaissance par l'Etat* est un prérequis à l'octroi du *Visa*, lui-même prérequis pour l'octroi du *grade de Master*. L'avis de la Commission, favorable ou défavorable, est transmis au MSR qui dispose seul de la compétence de Reconnaissance et d'habilitation des établissements.

Les trois labels présentent des singularités en termes de durée de délivrance et de niveau d'octroi. En termes de **durée**, **i)** la Reconnaissance d'un établissement par l'Etat est octroyée pour une durée **illimitée**. En revanche, le MSR habilite à la délivrance du **ii)** Visa et **iii)** du grade de Master, pour une durée **temporaire** allant d'une à six années⁹. Les durées d'octroi du Visa et du grade de Master sont indépendantes. En termes de « **niveau** », le Visa est octroyé aux diplômes de formations diplômant à **bac+3, bac+4** ou **bac+5** ; tandis que le grade de Master est uniquement octroyé aux titulaires d'un diplôme **bac+5**.

Selon le langage formel, le MSR **ii)** habilite un établissement reconnu à délivrer un diplôme revêtu du Visa de l'Etat pour une formation de niveau bac+3, bac+4 ou bac+5 ; et **iii)** habilite un établissement reconnu à délivrer un diplôme sanctionnant une formation bac+5, revêtu du Visa de l'Etat et pouvant conférer le grade de Master à son titulaire.

Par exemple, le *Programme Grande Ecole* (PGE) de l'école des Hautes Etudes Commerciales (HEC) entre dans le périmètre de compétence de la Commission pour toute demande relative à l'octroi du Visa et/ou du grade de Master pour des durées de six ans. Après son évaluation, la Commission formule un avis, qui, une fois ratifié par le MSR et fixé par arrêté, autorise l'établissement à délivrer un diplôme gratifié des labels de qualité de l'Etat.

Les établissements peuvent délivrer plusieurs diplômes revêtus du Visa de l'Etat. A l'inverse, rares sont ceux qui délivrent plus d'un diplôme conférant le grade de Master (hormis HEC, ESSEC et ESCP Europe). Précisons que les formations dispensées par les Instituts d'Administration des Entreprises (IAE), composantes des universités, restent en dehors du périmètre de compétence de la CEFDG.

Cinq cas particuliers méritent une précision.

Les formations **i)** de l'université Paris-IX Dauphine, au statut de « Grand Etablissement », **n'entrent pas** dans le champ de compétence de la CEFDG. Pour la même raison, **ii)** les formations de l'« école du Management et de l'innovation » de l'IEP Paris n'y entrent pas non plus. En revanche, **iii)** les formations MBA et EMBA de l'Institut Européen d'administration des affaires (INSEAD) y **entrent**. Plus spécifiquement la commission ne formule qu'un avis pour l'octroi du grade de Master aux diplômés du PGE de **iv)** l'EM Strasbourg, ex-Institut Européen d'Etudes Commerciales Supérieures de Strasbourg (IECS), dans la mesure où l'établissement constitue depuis 2009 une composante de l'université Robert Schuman. A l'identique, **v)** la Commission ne formule qu'un avis d'octroi du grade de Master pour la formation bac+5 de l'école Telecom Management (ex-INT Evry) puisque l'établissement, de statut public et administratif sous tutelle du Minéfi, délivre un diplôme visé par le ministre en charge des télécommunications sans requérir, pour le Visa, d'habilitation par le MSR.

⁹ La durée maximale est ramenée en 2015 à 5 ans sur décision interne de la Commission, sans modification des textes réglementaires.

Le traité de Bologne, la régulation du champ de l'enseignement supérieur non universitaire de gestion et l'institutionnalisation de la Commission

Quoique la mise en œuvre du processus de Bologne fournisse l'argument pour satisfaire les écoles en termes de délivrance des labels de qualité de l'Etat, la création de la CEFDG semble, en reprenant l'analyse Christine Musselin, s'inscrire dans un mouvement plus large de transformations des « *relations qu'entretiennent les acteurs publics et politiques avec les établissements d'enseignement supérieur* » (Musselin ; 2008)¹⁰, où dorénavant l'Etat, loin de se désengager de ses prérogatives, « *évalue et régule en amont de l'enseignement supérieur* »¹¹. L'installation de la Commission peut à ce titre s'interpréter comme une reprise en main par la puissance publique de la régulation des établissements non universitaires de formation supérieure à la gestion dont l'autonomisation croît depuis les années 1960 (Blanchard ; 2012)¹². Quoique créée d'un trait de plume, la CEFDG réussit à s'installer et développer un réseau de relations suffisamment stable pour constituer et maintenir une activité légitime jusqu'à aujourd'hui. Partant de ce constat très général de réussite, cette recherche entreprend de comprendre les conditions qui permettent à la Commission de pérenniser son activité et finalement de s'institutionnaliser.

L'évaluation, la recherche et l'enseignement supérieur français

En un mot, la CEFDG « *évalue* ». Mais finalement qu'est-ce qu'évaluer ? Les auteurs de l'ouvrage *The SAGE Handbook of evaluation*¹³ Melvin Mark, Jennifer Greene et Ian Shaw (Mark [et al.] ; 2006) fournissent une définition de l'évaluation qui se décline en deux volets. Evaluer correspond premièrement à « *une activité naturelle et quotidienne de la vie humaine. Les gens évaluent en permanence, sous la forme de jugements évaluatifs du bon, du mauvais du désirable d'une chose* »¹⁴. Sous cet angle l'évaluation constitue une activité informelle et subjective, limitée par les inclinations ou les attentes individuelles. Evaluer correspond deuxièmement à une activité humaine organisée de manière systémique permettant de « *mettre en évidence les preuves et les*

¹⁰ MUSSELIN, Christine ; « *Vers un marché international de l'enseignement supérieur ?* » ; Critique internationale ; (2008) ; 39(2):13-24

¹¹ *Ibid*

¹² BLANCHARD, Marianne ; « *Socio-histoire d'une entreprise éducative : Le développement des Écoles supérieures de commerce en France (fin du XIXe siècle – 2010)* » ; Thèse de doctorat en sociologie ; Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales ; (2012) ; p.357

¹³ MARK, Melvin M. ; GREEN Jennifer C. ; SHAW Ian F. ; « *The Sage Handbook of Evaluation* » ; SAGE ; (2006) ; pp.1-2

¹⁴ *Ibid*.

critères sur lesquels baser des jugements évaluatifs » afin d'éliminer les biais de subjectivité. Le *design* de l'évaluation formelle « *systématique* » permet « *d'atteindre plusieurs objectifs (...) (et) son orientation peut être très diverse, incluant par exemple l'évaluation des politiques et de la transparence publique, l'amélioration organisationnelle, le développement du savoir, le progrès de la justice sociale etc.* » (Mark [et al.] ; 2006). L'évaluation s'envisage donc selon deux angles : **i) individuel**, sous la forme des jugements quotidiens formalisés ou non, ou **ii) systémique**, sous la forme d'un phénomène global qui se répand dans toutes les sphères de la société.

Les deux volets de la définition ne sont pas sans pertinence dans le cas de l'enseignement supérieur : les étudiants ou leurs parents portent effectivement des jugements évaluatifs *individuels* sur les établissements, sur les programmes, sur les formations ; tandis qu'inversement, la littérature académique s'attache à étudier l'évaluation davantage sous l'angle *systémique*. La thématique de l'évaluation prend d'ailleurs une place importante dans les travaux relatifs à l'enseignement supérieur. Par exemple, au sein du bimensuel « *Higher Education* » créé en 1972, 93 des 200 articles publiés dans les deux premiers volumes de 2017 évoquent le thème de l'évaluation. La qualité dans l'enseignement supérieur – et son évaluation – fait même l'objet d'une revue quadri mensuelle « *Quality in Higher Education* » créée en 1995. Quoique prolifique, la littérature se focalise sur une problématique récurrente que Murray Saunders et ses coauteurs ne manquent pas d'évoquer : « *les chercheurs développent un effort considérable pour contrôler, changer et améliorer l'enseignement supérieur.* »¹⁵ (Saunders [et al.] ; 2011). Deux axes principaux orientent l'effort de recherche : **i)** l'analyse des mécanismes d'évaluation, de ses modes de fonctionnements, et la critique de ses conséquences ; **ii)** le *redesign* des systèmes d'éducation au management et de leurs régulations.

S'agissant de **i)** l'évaluation et de ses modes de fonctionnements, une tendance se dessine nettement. Comme le constatent Lee Harvey et James Williams (Harvey & Williams ; 2010) dans le cas des universités : « *L'évaluation de la qualité (de l'enseignement supérieur) est devenue une préoccupation internationale et les*

¹⁵ SAUNDERS, Murray ; TROWLER, Paul ; BAMBER, Veronica ; « *Reconceptualising Evaluation in Higher Education: The Practice Turn.* » ; SRHE and Open University Press; (2011).

procédures sont devenues de plus en plus standardisées dépassant les frontières nationales »¹⁶. Benoît Crêt (Crêt ; 2007) dont les travaux portent davantage sur les modes d'évaluation propres aux formations supérieures de gestion, n'est pas en désaccord lorsqu'il ajoute que : « *Les systèmes de classification, les standards les 'règles' ont tendance à se multiplier, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des frontières de l'État (...)* »¹⁷. Roger Brown (Brown ; 2013) résume la situation : « *les processus formels et informels de contrôle de la qualité sont devenus une caractéristique importante de l'enseignement supérieur moderne* »¹⁸. Stefan Collini (Collini ; 2010) parle à ce titre de « *manie de l'évaluation permanente* »¹⁹. L'impératif évaluatif n'est pas sans engendrer des conséquences plus ou moins désirables que ne manquent pas d'épingler les chercheurs. Les universités – notamment anglo-saxonnes – font figure de terrain privilégié de recherche car précurseurs en matière d'évaluation. Pour Lee Parker (Parker ; 2011) l'évaluation provoque une « *redéfinition des universités* »²⁰ qui aboutit à davantage de corporatisme, et citant les travaux de David Harvey (Harvey ; 2005)²¹, concorde avec les conclusions d'Elsa Boulet et Hugo Harari et (Boulet et Harari-Kermadec ; 2014)²² sur l'effet de « marchandisation » des produits d'enseignement supérieur. Russell Craig et ses coauteurs (Craig [*et al.*] ; 2014) montrent quant à eux les effets anxiogènes liés à l'émergence d'une « *culture* » de l'audit permanent²³. Dans la même veine, en transposant les travaux de Wendy Espeland et Michael Sauder sur les classements médiatiques (Espeland et Sauder ; 2007)²⁴, Stéphanie Mignot-Gérard (Mignot-Gérard ; 2012)²⁵ analyse l'anxiété que génère la multiplication du nombre d'initiatives publiques, notamment évaluatives, au

¹⁶ HARVEY, Lee et WILLIAM James ; « *Fifteen Years of Quality in Higher Education (Part Two)* » ; Quality in Higher Education ; (2010) ; 16(2):81-113

¹⁷ CRET, Benoît, « *L'émergence de l'accréditation, origine et efficacité d'un label* » ; Thèse de doctorat en sociologie ; Institut d'Etudes Politiques de Paris ; (2007) ; p.16

¹⁸ BROWN, Roger ; « *Mutuality meets the Market* » ; Higher Education Quarterly ; (2013) ; 67-4 ; pp.420-37

¹⁹ COLLINI, Stefan ; « *Browne's Gamble* » ; London Review of Books ; (2010) ; 32(21):23-25 ; Publié sur <http://www.lrb.co.uk/v32/n21/stefan-collini/browne-gamble> [consulté le 31.01.15]. "This does, of course, leave them vulnerable to the winds of political fashion, not just in terms of fluctuations in funding but also in such matters as the recent mania for constant assessment."

²⁰ PARKER, Lee ; « *University corporatisation : Driving redefinition* » ; Critical Perspectives on Accounting ; (2011) ; 22(4):434-50

²¹ HARVEY, David ; « *A brief history of neoliberalism.* » ; Oxford: Oxford University Press ; (2005)

²² BOULET, Elsa et HARARI-KERMADEC, Hugo ; « *Le rôle de la quantification dans le processus de marchandisation de l'université* » ; Revue Politiques et Management Public ; (2014) ; 31(4):405-20

²³ CRAIG, Russell ; AMERNIC, Joel ; TOURISH, Dennis ; « *Perverse Audit Culture and Accountability of the Modern Public University* » ; Financial Accountability & Management ; (2014) ; 30(1):1-24

²⁴ ESPELAND, Wendy ; SAUDER, Michael ; « *Rankings and Reactivity : How Public Measures Recreate Social Worlds* » ; American Journal of Sociology ; (2007) ; 113(1):1-40

²⁵ MIGNOT-GERARD, Stéphanie ; « *Le gouvernement d'une université face aux 'Initiatives d'Excellence' : réactivité et micro-résistances* » ; Politiques & Management Public ; (2012) ; 29(3):519-39

sein des universités françaises. En dehors de la littérature académique traditionnelle, les institutions internationales abordent aussi la question de l'évaluation du supérieur. En 2007, la banque mondiale, partenaire de l'OCDE, publie un rapport classifiant exhaustivement l'ensemble des mécanismes d'évaluation des enseignements de formation aux métiers du tertiaire²⁶. Le rapport, très concret, met en lumière les **ii**) défis posés par l'augmentation de la mobilité des étudiants ainsi que par l'émergence de « réseaux d'évaluation de la qualité », et pointe la nécessité d'établir à échelle globale un cadre d'opération coordonnant les différents mécanismes d'évaluation *in fine* réglementaires. Parmi l'ensemble des mécanismes contribuant à la régulation de l'enseignement supérieur pour lesquels les chercheurs affichent parfois leur préférence, l'*accréditation* tient une place spécifique et dominante. Bjørn Stensaker (Stensaker ; 2011) montre que, suivant le modèle des Etats-Unis à l'image des organismes accréditeurs asiatiques²⁷, l'*accréditation* devient le mode préférentiel d'évaluation en Europe²⁸, exception faite du Royaume-Uni dont les caractéristiques principales du dispositif se réplique dans les pays du Commonwealth (Rowlands ; 2013)²⁹. Dans un article le même auteur plaide avec ses coauteurs en faveur du développement de « standards » européens (Stensaker [*et al.*] ; 2010)³⁰ conformément au processus de rapprochement des enseignements supérieurs qu'initie la déclaration de la Sorbonne. Dans une logique davantage académiste et plus proche des sciences de gestion, Stéphanie Dameron et Thomas Durand (Dameron et Durand ; 2011a³¹ et 2011b³²) plaident quant à eux pour une action corporatiste en faveur d'une refondation de la régulation de l'enseignement supérieur de gestion, modifiée en profondeur par les classements médiatiques. Outre les classements, l'enseignement supérieur de gestion n'échappe ni à la régulation globale ni à l'influence de l'accréditation d'origine privée. Christine Musselin note à ce titre que : « (...) le développement des processus

²⁶ **WORLD BANK** ; « *Cross-border Tertiary Education : a way toward building capacity* » ; (2007)

²⁷ **HOU**, Yung-Chi (Angela) ; **MORSE**, Robert ; **INCE**, Martin ; **CHEN**, Hui-Jung ; **CHIANG**, Chung-Lin ; **YING**, Chan ; « *Is the Asian quality assurance system for higher education going global? Assessing the impact of three types of program accreditation on Taiwanese universities* » ; (2015) ; 40(1):83-105

²⁸ **STENSAKER**, Bjørn ; « *Accreditation of higher education in Europe – moving towards the US model ?* » ; *Journal of Education Policy* ; (2011) ; 26(6):757-69

²⁹ **ROWLANDS**, Julie ; *Op. Cit* ; (2013). La suite de l'étude traite du cas de l'évaluation des formations françaises d'ingénieurs et de gestion.

³⁰ **STENSAKER**, Bjørn ; **HARVEY**, Lee ; **HUISMAN**, Jeroen ; **LANGFELDT**, Liv ; **WESTERHEIJDEN**, Don F. ; « *The Impact of the European Standards and Guidelines in Agency Evaluations* » ; *European Journal of Education* ; (2010) ; 45(4):577-87

³¹ **DAMERON**, Stéphanie ; **DURAND**, Thomas ; « *Redesigning Management Education And Research* » ; Cheltenham UK, Edward Elgar Publishing ; (2011a)

³² **DAMERON**, Stéphanie ; **DURAND**, Thomas ; « *Where Have All the Business Schools Gone ?* » ; *British Journal of Management* ; (2011b) ; 22(3):559-63

d'accréditation des formations de gestion passe aussi par des agences qui proposent des services sur l'ensemble de la planète et conduisent ainsi à homogénéiser les pratiques »³³ (Musselin ; 2008). L'accréditation est à ce titre tout à fait dominante dans le domaine spécifique des sciences de gestion et fait même l'objet d'une revue académique, « *Business Education & Accreditation* », fondée en 2009.

Remarquons qu'hormis la thèse de doctorat de Marianne Blanchard (Blanchard ; 2012)³⁴ relatant le développement historique du réseau « *d'écoles de commerce* » au diplôme visé par l'Etat, peu de recherches doctorales étudient l'évaluation des établissements non universitaires de formation supérieure à la gestion par la puissance publique. Encore moins de ces recherches l'étudient de l'intérieur. Aussi, à rebours de la tendance générale, cette recherche propose d'observer de l'intérieur un organisme national d'évaluation de formation supérieure français, ce qu'un large accès aux données de terrain a rendu possible³⁵.

Une question de Management public sur un terrain français

Dans l'article introductif du numéro spécial « *Public Management* » du British Journal of Management intitulé « *Theorizing Contemporary Public Management : International and Comparative Perspectives* » Ewan Ferlie et ses coauteurs (Ferlie [et al.] ; 2013) définissent la recherche en Management Public : « *la recherche en management public procède en grande part de l'étude des réformes publiques et du désir de comprendre, évaluer et théoriser leurs effets* »³⁶. Dans le cas plus particulier de cette thèse, l'objectif est de comprendre les conditions qui ont permis à la CEFDG, commission nationale, de réaliser de manière pérenne une activité d'évaluation dont les effets peuvent être observés. En cela, la thèse correspond à une recherche en management public. Toutefois, selon les auteurs, la recherche en management public souffre d'être insuffisamment pourvoyeuse de théorie, les chercheurs du courant puisant davantage dans le corpus théorique des sciences de gestion générales que leurs travaux ne les fécondent : « *Au contraire, la recherche en management public échoue*

³³ MUSSELIN, Christine ; *Op. cit.* ; (2008)

³⁴ BLANCHARD, Marianne ; *Op. cit.* ; (2012)

³⁵ Voir la fin du chapitre 2 qui détaille l'accès au terrain et l'organisation du traitement des matériaux empiriques collectés.

³⁶ FERLIE Ewan [et al.] ; « *Theorizing Contemporary Public Management : International and Comparative Perspective* » ; British Journal of Management ; (2013) ; 24:S1-S17. Traduit de l'anglais dans le texte original.

à pénétrer la science de gestion »³⁷. Pour remédier à cette faiblesse, Ewan Ferlie et ses coauteurs identifient toutefois trois champs de recherche (« *bodies of work* ») susceptibles de fournir des contributions importantes pour le développement de la recherche en management public :

- L'institutionnalisme sociologique,
- Les approches *foucaaldiennes*, et notamment le concept de *gouvernementalité*,
- Les théories de l'identité.

Les deux premiers champs de recherche semblent particulièrement intéressants dans la mesure où ils permettent de réaliser une thèse en management public tout en puisant légitimement dans les disciplines connexes. Quoique les auteurs du *British Management Journal* s'attardent davantage sur les bénéfices du recours au concept *gouvernementalité*, Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès (Lascoumes & Le Galès ; 2004), dans l'ouvrage « *Gouverner par les instruments* », évoquent les travaux du philosophe-historien sur l'étatisation de la société par l'intermédiaire du développement de « *dispositifs concrets, de pratiques qui fonctionnent plus par la discipline que par la contrainte et cadrent les actions et représentations de tous les acteurs sociaux* »³⁸. Les deux auteurs précisent la définition de dispositif en la rapportant à celle de l'instrument : « *appliqué au champ politique et à l'action publique, nous retiendrons comme définition de travail de l'instrument : un dispositif technique à vocation générique porteur d'une conception concrète du rapport politique/société et soutenu par une conception de la régulation* ». Le propos de Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès permet une première orientation de la tâche à entreprendre : étudier, d'une part, la conception de la régulation propre à la Commission sans entrer dans des questions de l'ordre du politique, et étudier d'autre part, le dispositif que constitue la Commission pour procéder à l'évaluation des formations. Réaliser l'étude de la CEFDG dans cette perspective nécessite donc de porter attention au développement d'un dispositif à la fois technique et social dont l'existence agence les rapports sociaux de manière spécifique. A ce titre, les auteurs notent que les travaux de Bruno Latour et ses collègues sociologues des sciences

³⁷ *Ibid.* Traduction de l'article original par l'auteur de cette recherche.

³⁸ LASCOURMES, Pierre et LE GALES, Patrick ; « *Gouverner par les instruments* » ; Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.) ; (2005) ; p.17

semblent particulièrement pertinents pour étudier les dispositifs dans la mesure où, selon eux, l'instrument est « *saisissable par ses traces matérielles* »³⁹. La sociologie des sciences que Michel Callon et Bruno Latour développent envisage l'étude de l'innovation non pas comme la matérialisation d'une idée initiale, mais comme un processus chaotique de création par mises en relation successives, et propose une théorie de la traduction « *de et par les instruments techniques* » observable concrètement, vue comme « *une mise en relation constante d'informations d'acteurs, régulièrement soumise à une réinterprétation* »⁴⁰. Le recours aux travaux des sociologues des sciences semble d'autant plus adéquat dans le cas de l'enseignement supérieur que, selon Murray Saunders et ses coauteurs (Saunders [*et al.*] ; 2015), les chercheurs plaident pour l'amélioration du secteur de l'enseignement supérieur par l'évaluation, mais échouent à montrer comment la valeur y est attribuée concrètement⁴¹. Une des préoccupations de la recherche réside donc dans le déploiement d'une méthodologie qui permette de représenter précisément le dispositif régulateur d'attribution de la qualité aux formations non universitaires de gestion. En outre, Éric Pezet dans le compte-rendu de l'ouvrage de Benoit Frydman et de Van Waeyenbergen « *Gouverner par les standards et les indicateurs. De Hume aux rankings* » (Frydman et Van Waeyenbergen et ; 2014)⁴² note que les contributeurs, souvent légistes, s'intéressent à la relation entre les valeurs et la production de normes qui en procède, mais mésestiment le phénomène managérial en tant que phénomène singulier visant à ordonner, non pas le monde, mais l'action en vue d'objectifs organisationnels. Le cas du « management public » est ici singulier dans la mesure où l'ordonnement de l'action au sein d'organismes publics disposant d'une autorité ne semble pas sans conséquence sur « l'ordonnement du monde »⁴³. Aussi, en gardant à l'esprit la critique d'Eric Pézet, l'enjeu principal de la thèse consiste donc à adopter une démarche qui permette à la fois de rendre compte des conceptions qui président aux

³⁹ LATOUR, Bruno ; « *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences.* » ; La Découverte ; (1989)

⁴⁰ AKRICH, Madeleine ; CALLON, Michel ; LATOUR, Bruno ; « *A quoi tient le succès des innovations ? 1 : L'art de l'intéressement ; 2 : Le choix des porte-parole* ». Gérer et Comprendre ; Les Annales des Mines ; (1988) ; pp.4-17 & 14-29 ; pp.4-17 & 14-29

⁴¹ SAUNDERS, Murray ; TROWLER, Paul ; BAMBER, Veronica ; *Op. Cit.* ; (2011). Voir pour exemple l'article de STENSAKER, Bjørn et LEIBER Theodor « *Assessing the organisational impact of external quality assurance: hypothesising key dimensions and mechanisms* » ; Quality in Higher Education ; (2015) ; 21(3):328-42. L'article offre un bon exemple de recherche sur l'amélioration du système de standards européen de l'enseignement supérieur.

⁴² FRYDMAN, Benoit ; VAN WAEYENBERGEN, Arnaud ; « *Gouverner par les standards et les indicateurs. De Hume aux rankings* » ; Bruxelles : Bruylant, collection « *Penser le droit* » ; (2014)

⁴³ Voir à ce titre l'amendement apporté au modèle d'analyse de la construction des légitimités internes et externes de la Commission proposé par Israël Drori et Benson Honig, utilisé dans le volet 5.1.2.2 situé page 170 de la thèse.

développements normatifs de l'évaluation, et de constater par une analyse soignée la nature des relations qu'elles entretiennent avec les dispositifs, les normes, les pratiques d'évaluation, et l'attribution de la qualité des formations régulées.

Encadré 2. Présentation du déroulement de la recherche

Déroulement de la recherche

A la suite de l'introduction, deux chapitres précisent la méthodologie et le positionnement épistémologique de la recherche. Les **deux premiers chapitres** prennent soin de spécifier les caractéristiques de l'appareillage théorique notamment celles de l'Actor-Network Theory (ANT) que développe Bruno Latour. Le **chapitre 3** propose de voir l'activité de la Commission sous l'angle de la régulation et d'en préciser les particularités du fonctionnement vis-à-vis d'autres organismes similaires et étrangers (U.S., UK, EU, et Français). De premiers résultats, montrant les spécificités du régime de régulation de la Commission, mis en perspective avec des données statistiques descriptives de son activité permettent de formuler une problématique qui interroge les fondements de la pérennisation de la Commission ainsi que l'influence des normes de l'évaluation sur la valorisation des formations (**chapitre 4**). Le **cinquième chapitre** entreprend d'identifier les facteurs de pérennisation de la CEFDG et les conditions qui permettent de rendre légitime l'évaluation des formations supérieures non universitaires de gestion. L'identification des conditions de succès de la régulation de la Commission permet de proposer une première conclusion et d'ouvrir une nouvelle partie s'intéressant à la caractérisation du régime d'évaluation de la Commission. Le **sixième chapitre**, qui constitue une partie davantage statistique, entre plus en détail dans les procédures, les instruments et les pratiques d'évaluation, afin de fournir une description fine de la morphologie de la CEFDG ; en termes d'activités d'évaluation, de composition et d'évolution instrumentale. Les résultats permettent d'ouvrir l'étude des pratiques rhétoriques concrètes, qui permettent à la CEFDG de construire une évaluation acceptable, de valoriser les formations et de composer avec un régime d'imposition de la norme spécifique et dual (**chapitre 7**). Les deux derniers chapitres synthétisent l'ensemble des résultats et achèvent de formuler des recommandations et d'interroger les résultats obtenus, quant à leurs originalités et à leurs faiblesses (**chapitres 8 et 9**).

PARTIE I : DEMARCHE DE RECHERCHE

Chapitre 1. Méthodologie employée

Suite à la présentation de l'orientation générale de la thèse, le premier volet du chapitre vise plus spécifiquement à inscrire cette thèse dans les sciences de gestion en présentant l'avantage de la méthodologie de l'ANT pour l'étude « *in situ* » des phénomènes organisationnels, et détaille les concepts à la fois conformes à la démarche et utiles pour la réalisation de celle-ci. Les propos du premier chapitre se combinent avec ceux du deuxième chapitre dans la mesure où ces derniers fournissent une description approfondie des principes du pragmatisme et de l'attitude d'analyse qui en découle ; et ce, afin d'asseoir théoriquement le recours à la méthodologie choisie et de caractériser le mode de vérification des assertions formulées.

1.1. L'utilité du recours à l'Actor-Network Theory (ANT)

Deux alternatives s'offrent au chercheur pour réaliser une recherche en sciences de gestion. La première alternative consiste à recourir à des modélisations formelles, à les amender et à les opérationnaliser en vue de répondre à une question de gestion. Celle-ci n'est pas sans comporter des limites. Dans l'ouvrage « *Les formes sociales de la pensée, la sociologie après Wittengstein* », Albert Ogien (Ogien ; 2007)⁴⁴ tire une remarque importante du travail du philosophe Peter Winch sur les sciences sociales : si le philosophe montre bien que « *le social est une matière dont on peut faire la science* » il ajoute que sa nature répugne à la généralisation par modélisation : « *l'objet de cette science est la compréhension (...) comprendre c'est saisir ce dont il est question dans l'action en train de se dérouler (ou dans les énoncés qui l'accompagnent et la justifient). Il serait donc de la nature du phénomène de la compréhension d'échapper à la réduction statistique ou à la subsumation sous des lois causales. Il relèverait exclusivement d'une analyse visant à mettre en évidence les relations internes qui lient une manière de faire ou de penser aux modalités de son actualisation en public ; dans l'interaction ou la description.* » (Ogien ; 2007). La remarque d'Albert Ogien fragilise la validité des recherches réalisées selon la première alternative et semble plaider en faveur d'approches « compréhensives » davantage analytiques et descriptives centrées sur les interactions, les contextes, les acteurs et leurs modes opératoires. Hervé Dumez (Dumez ; 2013) n'est pas en désaccord lorsqu'il souligne que « *l'important ne réside donc pas dans les méthodes mobilisées, mais dans l'objectif de la recherche, qui est de comprendre. Et cet objectif est perdu si la recherche ne rend pas compte des interactions et des stratégies des acteurs* »⁴⁵. Aussi, radicalement inverse à la première, la seconde alternative sélectionne les instruments adéquats permettant de mettre en évidence des relations qui conditionnent l'action des acteurs et, simultanément à l'observation d'un phénomène, s'interroge sur les différences spécifiques des sciences. La seconde alternative offre le double avantage **i)** de raccrocher directement la recherche aux sciences de gestion, ce que la première alternative ne fait qu'indirectement⁴⁶ et **ii)** permet d'éviter le recours à des cadres

⁴⁴ OGIEN, Albert ; « *Les formes sociales de la pensée, la sociologie après Wittengstein* » ; Armand Colin ; (2007) ; p.40

⁴⁵ DUMEZ, Hervé ; « *Méthodologie de la recherche Qualitative* » ; Vuibert ; (2013) ; p.15

⁴⁶ Dans le cas de la première approche, la recherche recourt à un cadre théorique « validé », le transpose et l'actualise dans un « nouvel » environnement. Cette première approche nécessite de démontrer la pertinence du choix du cadre de théorie et de ses éventuels amendements dans l'optique de résoudre le problème - de gestion - posé. La convenance du cadre théorique avec

théoriques « tout faits », parfois peu explicatifs, favorisant la redondance des explications aux phénomènes sociaux (Ogien, 2007 ; Dumez, 2013).

1.1.1. Les limites du recours aux cadres théoriques « tout faits »

Nathalie Heinich (Heinich, 1998) dans son ouvrage « *Ce que l'art fait à la sociologie* »⁴⁷ dresse un constat critique identique sur les démarches traditionnelles des sciences humaines – et notamment sociologiques –. Selon la sociologue, les démarches usuelles ne permettent pas d'expliquer correctement certains phénomènes sociaux, notamment artistiques. Dans le cas de l'art, l'abstraction généralisatrice tend à réduire la création, en fonction des croyances des chercheurs, tantôt à une réalisation « exceptionnelle » tantôt à l'exercice de forces collectives. Le diagnostic de Nathalie Heinich montre la dépendance *in fine des* outils explicatifs des phénomènes sociaux aux sensibilités des chercheurs. Pour éviter ce biais, la sociologue propose une approche qu'elle qualifie de « *pragmatique* », c'est-à-dire « *au sens large de l'intérêt pour les situations réelles, comme au sens le plus spécifique de l'intérêt pour l'action exercée par les objets.* ». La mise en application de l'approche *pragmatique* emprunte aux travaux des anthropologues et des sociologues dits du « tournant pragmatique », notamment ceux de l'Actor-Network Theory⁴⁸ (ANT ou Théorie de l'Acteur-Réseau) dont la « *posture de recherche (...) a également en commun avec l'anthropologie de devoir s'appuyer sur des descriptions concrètes, en situation : c'est le propre de ce qu'on a appelé le 'tournant pragmatique' en sociologie.* », tournant qui, en outre, n'interdit pas de considérer les actions exercées par les non-humains. Le recours aux travaux des chercheurs de l'ANT et aux techniques descriptives qu'ils emploient ne semble donc pas sans pertinence avec le déploiement d'une recherche « pragmatique » qui bâtit, à mesure que l'enquête progresse, un appareillage d'observation adéquat à l'étude d'un phénomène.

les sciences de gestion n'est pas systématiquement démontrée mais repose généralement sur l'appartenance du cadre aux panels mobilisable en sciences de gestion du fait d'utilisation dans des travaux antérieurs estampillés « sciences de gestion ». A l'opposé, la seconde approche construit l'appareillage théorique de la recherche selon la différence spécifique des Sciences de gestion vis-à-vis des autres disciplines, mais nécessite aussi de justifier l'adéquation de l'appareillage déployé au traitement de la question posée.

⁴⁷ HEINICH, Nathalie ; « *Ce que l'art fait à la sociologie* » ; Les Editions de Minuit, collection Paradoxe ; (1998)

⁴⁸ *Ibid.* ; p.39

1.1.1.1. L'apport des chercheurs du « tournant pragmatique »

A l'instar de Nathalie Heinich, les chercheurs de l'ANT reprochent aux chercheurs en sciences humaines – incluant les chercheurs en sciences de gestion – l'usage d'instruments « tout faits » explicatifs du « social »⁴⁹. Dans les premières pages de son ouvrage « *Changer la société, refaire de la sociologie* »⁵⁰, Bruno Latour (Latour ; 2007) critique à ce titre l'attribution de propriétés naturelles⁵¹ au « social » : « *Lorsque les chercheurs en sciences sociales ajoutent l'adjectif 'social' à un phénomène, ils désignent un état de choses stabilisé, un assemblage de liens qu'ils peuvent ensuite invoquer, si nécessaire, pour rendre compte d'un phénomène. Il n'y a rien à redire à cet usage du terme, tant qu'il désigne ce qui est déjà assemblé et qu'il n'implique aucune hypothèse superflue quant à la nature de ce qui est assemblé. Les problèmes commencent toutefois à surgir lorsque l'adjectif 'social' se met à désigner un type de matériau, comme si le mot était comparable à des adjectifs comme 'métallique', 'biologique' (...). A ce stade, le sens du mot se dédouble, puisqu'il désigne désormais deux choses totalement différentes : d'une part, un mouvement qui se produit au cours d'un processus d'assemblage ; et d'autre part, un ingrédient spécifique distinct d'autres types de matériaux.* »⁵². A grands traits, Bruno Latour reproche aux praticiens des sciences humaines – quantitativistes comme qualitativistes – d'extraire les concepts de leur situation d'élaboration et de les plaquer sur un phénomène distinct en invoquant *une nature* « sociale » qui les prédisposerait à être transposables tels quels. La critique de Bruno Latour n'est pas sans se rapprocher de la remarque d'Albert Ogien sur les réductions statistiques et causales. Par exemple, le *modèle de Bass*⁵³ d'adoption prévisionnelle d'une innovation s'appliquerait indistinctement aux consommateurs de tout temps, de tous horizons, en les considérant comme un *matériau* uniforme ; la *classe sociale* constituerait une catégorie appliquant une force homogène sur l'ensemble d'une population et conditionnerait (voire déterminerait) univoquement ses comportements.

⁴⁹ Les chercheurs du courant des conventions, Luc Boltanski et Laurent Thevenot ont aussi contribué au « tournant pragmatique » en cherchant à identifier les registres qui produisent un effet sur les actions ou les jugements des acteurs.

⁵⁰ LATOUR, Bruno ; « *Changer la société, Refaire de la Sociologie* » ; La Découverte ; (2007)

⁵¹ Au sens de « *qui a en soi le principe de son action* ».

⁵² LATOUR, Bruno ; *Op. cit.* ; (2007) ; p.1

⁵³ BASS, Frank ; "A new product growth for model consumer durables" ; Management Science ; (1969) ; 15(5):215-27 ; doi:10.1287/mnsc.15.5.215

A l'inverse, l'ANT prend comme fil directeur la reconstitution – indéterminée *a priori* – des liens entre des éléments composites formant le social : « *Une solution consiste à s'en tenir à la nouvelle définition du social comme fluide qui devient visible seulement lorsque de nouvelles associations sont fabriquées. Tel est le « terrain » propre de la sociologie de l'acteur-réseau, même s'il ne s'agit pas d'un domaine particulier, mais plutôt de moments brefs, de changements de phase, qui peuvent se produire à tout moment ou n'importe où.* »⁵⁴. L'ANT fonde sa démarche sur l'identification et la description de ce qui produit un changement dans un état de choses stabilisé : la description des assemblages constitutifs d'un « état de choses » stable, permet de représenter la constitution d'un phénomène observé. La démarche minimise – sans interdire⁵⁵ – le recours aux concepts explicatifs, évite l'identification d'un phénomène et le « plaquage » d'un concept ou d'un modèle explicatif conduisant à confondre ce qui explique (*explanans*) avec ce qui doit être expliqué (*explanandum*)⁵⁶. Par exemple, dans le cas de l'ANT, le recours au concept de *classe sociale* ou de *légitimité* n'explique pas le comportement des acteurs, mais en revanche, le retraçage de la fabrication d'une catégorie comme la « *classe sociale* » fournit une explication sur la manière dont sont attribués les comportements à une population. De même, les assemblages « sociaux » des acteurs fournissent une explication à la formation de la *légitimité* d'une organisation, tandis que le modèle de Bass n'explique pas *pourquoi* ou *comment* les consommateurs adoptent une innovation mais seulement *combien*. Comme l'indique Hervé Dumez (Dumez ; 2013) l'enjeu consiste à reconstituer les liens entre des phénomènes observés et leurs « causes possibles » en mettant en évidence des « mécanismes sociaux » qui fournissent des explications aux actions des acteurs⁵⁷. Pour cela, l'ANT fournit un instrument permettant de tracer avec un œil extérieur, mais au plus près du terrain, la construction du social et de ses mécanismes par les acteurs eux-mêmes, et de construire un outil adéquat pour étudier un phénomène sans recourir aux concepts stéréotypés ou à des méthodes standardisées d'analyse du social⁵⁸.

⁵⁴ LATOUR, Bruno ; *Op. cit.* ; (2007) ; p.113.

⁵⁵ Voir dans la suite du chapitre dans quelle mesure le recours à des concepts reste possible.

⁵⁶ Ce n'est pas, par exemple, parce qu'une domination s'applique à des individus qu'elle explique pourquoi et comment ils agissent, mais c'est la domination et son application que l'étude doit expliquer à partir des actions des individus.

⁵⁷ DUMEZ, Hervé ; *Op. cit.* ; (2013) ; p.147-150 et p.13

⁵⁸ *Ibid.*

1.1.1.2. Importer l'ANT pour réaliser une recherche en sciences de gestion

Recourir à la méthode descriptive de l'ANT présente plusieurs intérêts pour une recherche en sciences de gestion. Un intérêt d'ordre pratique premièrement, puisque la méthodologie permet de produire une représentation riche, concrète, précise, de phénomènes sociaux, et permet de représenter la modification des « états de fait » sociaux en plus favoriser la familiarisation du chercheur avec les phénomènes observés. Deuxièmement, l'intérêt est aussi méthodologique puisque son déploiement, conforme à une attitude pragmatique⁵⁹, facilite la mise en place des « *cadres théoriques, la revue de littérature, les considérations épistémologiques, et même les « résultats », et les explications (discussion de ces résultats)* »⁶⁰. En outre, l'ANT réduit le risque de tomber dans la réutilisation « *circulaire* » des mêmes cadres théoriques⁶¹.

Troisièmement, la méthodologie revêt un intérêt spécifique pour effectuer une recherche selon la différence spécifique des sciences de gestion, conformément à la seconde alternative évoquée ci-dessus. Jacques Girin (Girin ; 1995) synthétise la différence spécifique des sciences de gestion : « *Le problème du management est celui du faire faire* »⁶² et de son exécution. Le « *faire faire* » induit une « *dissymétrie fondamentale (...)* : le fait que le mandant 'dit' et que le mandataire 'fait'. »⁶³. Quiconque enjoint quelqu'un d'autre à faire quelque chose s'expose à des « *divergences d'intérêts, à des difficultés (...) de contrôle, d'évaluation, etc.* »⁶⁴. L'action de la CEFDG pose dans cette perspective un problème de gestion puisque l'Etat la mandate pour l'évaluation des écoles de commerce dans le cadre de l'octroi des labels de qualité. L'Etat *fait faire* à une commission extérieure, la CEFDG, les activités requises pour l'élaboration et l'établissement des règles qui s'appliquent aux établissements non universitaires de formation supérieure de gestion français. Selon Jacques Girin, la tâche induit des divergences non seulement entre les acteurs mais aussi sur la mise en place des instruments d'évaluation : « *Le 'faire faire' ne se joue pas seulement entre des agents ou des acteurs, mais aussi avec des objets, des lieux,*

⁵⁹ Le deuxième chapitre détaille plus largement l'accord entre le pragmatisme, l'attitude pragmatique et l'ANT.

⁶⁰ DUMEZ, Hervé ; « *L'Actor-Network-Theory (ANT) comme technologie de la description Ou pourquoi nous sommes tous des fourmis décrivantes* » ; Le Libellio d'Aegis ; (Hiver 2011) ; 7(4):27-38

⁶¹ DUMEZ, Hervé ; *Op. cit.* ; (2013) ; p.19-20

⁶² GIRIN, Jacques ; « *Les agencements organisationnels* » ; paru dans Charue-Duboc, F. [et al.] : « *Des savoirs en action, Contributions de la recherche en gestion* » ; L'Harmattan, collection Logiques de gestion ; (1995) ; p.262

⁶³ *Ibid.* ; p.263

⁶⁴ *Ibid.* ; p.263

des textes, des procédures, des automatismes, etc. Le 'faire faire' porte sur des composites, non sur des individus, ni même sur des groupes. »⁶⁵. L'inclusion des « objets » dans la mise en place des instruments est fondamentale : les sciences de gestion ne prennent pas uniquement en compte les « agents ou les acteurs » mais incluent l'ensemble de l'organisation instrumentale qui permet de « *faire faire* ».

S'appuyant sur les travaux de Jacques Girin, Hervé Dumez (Dumez ; 2013) recourt à la notion de « dispositif » pour démarquer les Sciences de Gestion des disciplines connexes d'une part et pour rendre compte de *l'agencement* qui permet l'action d'autre part : « *La thèse défendue ici (note : dans son ouvrage « Méthodologie de la recherche qualitative ») est que la gestion se distingue de l'économie et de la sociologie, même si les frontières ne sont évidemment pas étanches. En effet, la gestion étudie la manière dont des acteurs parviennent ou non à réaliser leurs choix en élaborant des dispositifs* »⁶⁶ avant d'ajouter : « *Que ce soit en finance, en comptabilité-contrôle de gestion, en ressources humaines, en stratégie, en marketing, en systèmes d'information, ce qui fait la nature de la gestion comme discipline est l'intérêt qu'elle porte aux dispositifs, aux agencements (Callon, 2013)*⁶⁷, notamment organisationnels (Girin, 1995), visant à coordonner l'action et obtenir un résultat. »⁶⁸. Dans cette perspective, une recherche en gestion consiste en l'étude du travail d'assemblage⁶⁹ des dispositifs qui conditionnent l'action des acteurs dans un but connu⁷⁰. Le déploiement de l'ANT permet d'effectuer une première étape du travail : représenter le social par l'intermédiaire d'un *réseau*.

⁶⁵ *Ibid.* ; p.263

⁶⁶ DUMEZ, Hervé ; *Op. cit.* ; (2013)

⁶⁷ CALLON, Michel ; « *Elaborating the notion of performativity* », Le Libellio d'Aegis ; (2009) ; 5(1):18-29

⁶⁸ DUMEZ, Hervé ; « *Qu'est-ce qui fait la spécificité des sciences de gestion ? Dispositifs et performance* » ; Le Libellio d'Aegis ; (Printemps 2014) ; 10(1):65-68 ; p.1

⁶⁹ Jacques Girin utilise le terme de « *composites* » caractérisant l'hétérogénéité des éléments du 'faire faire'. Le terme assemblage insiste sur les liens qui existent entre les éléments composites.

⁷⁰ En synthèse ; conformément à l'alternative n°2 décrite plus haut, la recherche s'inscrit en sciences de gestion parce que l'appareillage déployé pour la mettre en œuvre est adéquat à un objectif défini selon *ce qui fait la spécificité* des sciences de gestion, l'étude des dispositifs du *faire faire dans un but donné*. L'autre méthode d'inscription de la recherche en sciences de gestion aurait été de recourir à un cadre théorique déjà utilisé au risque d'accroître la circularité des explications aux phénomènes étudiés et de plaquer des concepts sans vérifier leur adéquation au terrain d'étude.

1.1.2. L'Actor-Network Theory (ANT)

1.1.2.1. Les notions fondamentales de « Réseaux » et de « médiateurs »

Dans son ouvrage « *Changer la société, Refaire de la Sociologie* », Bruno Latour (Latour ; 2007) développe en détail la méthode de production d'une description conforme à la méthodologie de l'ANT. Pour Bruno Latour, c'est le *disruptif* qui permet d'appréhender le social « collectif » : le social n'est pas « visible », « appréhendable » par les sens comme le sont les couleurs, le son ou la sensation tactile. Ce sont les *ruptures* entre des « liens collectifs » qui engendrent des transformations, des *traductions* rendant intelligible la construction d'un *réseau*. Le concept de « réseau » est central dans l'élaboration d'une description : « *Le réseau est un concept, et non une chose ; c'est un outil qui aide à décrire quelque chose et non ce qui est décrit* »⁷¹. La qualité descriptive du *réseau* détermine la qualité de la représentation du social : « *Un réseau qualifie le degré d'objectivité d'un récit, c'est-à-dire la capacité de chaque acteur à faire faire des choses inattendues aux autres acteurs.* »⁷². Dans le cadre de l'ANT, le « réseau » s'entend d'une manière particulière : le terme ne correspond pas à un réseau de type ferroviaire, c'en est précisément l'inverse. Un réseau ferroviaire est homogène et se constitue d'un nombre déterminé de rails fondus d'un même alliage de métal soudé sur plusieurs centaines de kilomètres représentables sur la carte d'un territoire. A l'inverse le « réseau » qu'entend définir l'ANT se constitue d'un nombre indéterminé d'éléments hétérogènes qu'assemblent les acteurs de manière plus ou moins distendue – il peut y avoir des « vides » –. Le réseau représente le dispositif par lequel circule et se constitue « le social » : « *le social (...) peut être alors transmis par certains dispositifs bien choisis – y compris des textes, des rapports, des comptes rendus, ou des traceurs quelconques.* »⁷³. Le dispositif n'est pas seulement le produit de l'action d'acteurs humains mais le produit d'*actants*, c'est-à-dire des acteurs humains et des acteurs non humains. Citant Emile Durkheim (Durkheim ; 1988), Bruno Latour définit les actants, en distinguant les effets engendrés par les acteurs humains de ceux engendrés par des acteurs non humains :

⁷¹ LATOUR, Bruno ; *Op. cit.* ; (2007) ; p.191

⁷² *Ibid.* ; p.190

⁷³ *Ibid.* ; p.186

« Parmi les choses, il faut comprendre, outre les objets matériels qui sont incorporés à la société, les produits de l'activité sociale antérieure, le droit constitué, les mœurs établies, les monuments littéraires, artistiques, etc. Mais il est clair que ce n'est ni des uns ni des autres que peut venir l'impulsion qui détermine les transformations sociales ; car ils ne recèlent aucune puissance motrice. Il y (a) assurément lieu d'en tenir compte dans les explications que l'on tente. Ils pèsent, en effet, d'un certain poids sur l'évolution sociale dont la vitesse et la direction même varient suivant ce qu'ils sont ; mais ils n'ont rien de ce qui est nécessaire pour la mettre en branle. Ils sont la matière à laquelle s'appliquent les forces vives de la société, mais ils ne dégagent par eux-mêmes aucune force vive.' Reste donc, comme facteur actif, le milieu proprement humain »⁷⁴.

Quoique les acteurs non humains n'agissent qu'en faisant agir les humains, l'ensemble des actants doit être traité selon un principe de « symétrie ». Par conséquent, l'ANT attribue des capacités de transformation « du social » aux facteurs générés par l'action des actants : « Ces auteurs (qui suivent le principe de symétrie) affirment qu'un facteur est un acteur au sein d'une concaténation d'acteurs, et non pas une cause suivie par une chaîne d'intermédiaires. ». A la différence des préceptes du courant du « déterminisme technique », les instruments ne déterminent pas univoquement la conduite des acteurs. Les acteurs ne sont pas uniquement des *intermédiaires* « transparents » que les « forces instrumentales ou sociales » traverseraient sans subir de transformation. Les acteurs sont des *médiateurs*. Mis bout à bout⁷⁵ leurs actions transforment, traduisent tour à tour le social, de telle manière que les résultats ne sont a priori pleinement connus antérieurement à leur exécution. A la différence des *intermédiaires*, les *médiateurs* modifient une donnée d'entrée sans que la donnée de sortie ne soit certaine a priori : « (...) nous pouvons désormais adopter comme réglage par défaut, avant que l'enquête ne commence, le principe selon lequel tous les acteurs que nous allons déployer peuvent se trouver 'associés' » de telle sorte qu'ils font agir les autres. Ils n'y parviennent non pas à titre d'*intermédiaires fidèles* transportant une force qui resterait tout du moins semblable à elle-même, mais en entraînant des

⁷⁴ DURKHEIM, Emile ; « Règles de la méthode sociologique » ; édition Flammarion ; (1988) ; p.205

⁷⁵ Bruno Latour emploie le terme de « concaténation d'acteurs » qui s'assimile à une mise « bout à bout ».

transformations manifestées par les nombreux évènements inattendus déclenchés chez les autres médiateurs qui les suivent tout au long de la chaîne. ». Pratiquement, déployer la démarche de l'ANT consiste à lier des traductions entre elles et à les représenter sous la forme un réseau descriptif facilitant l'étude d'un phénomène social.

1.1.2.2. Partir à la recherche des controverses

Pour définir la méthode de l'ANT, Bruno Latour (Latour ; 2007) parle de « sociologie des associations » ou « d'associologie »⁷⁶ : « *Je ne saurais exprimer plus clairement le but de cette sociologie des associations : il n'y a pas de société, de domaine social, ni de liens sociaux, mais il existe des traductions entre des médiateurs susceptibles de générer des associations qui peuvent être tracées* »⁷⁷. Conformément au principe de l'ANT qui rejette le placage d'explications « toutes faites » sur les phénomènes et l'idée d'une nature « fixe » du social, tracer le réseau selon l'ANT nécessite d'identifier empiriquement les controverses déployées par les actants mis bout à bout au sein d'une chaîne de « concaténation »⁷⁸ : « (...) *au lieu d'adopter une position raisonnable et d'assigner un ordre défini par avance, la sociologie de l'acteur-réseau prétend être mieux en mesure de trouver de l'ordre après avoir laissé les acteurs déployer toute la gamme des controverses dans lesquelles ils se trouvent plongés* ». Les controverses permettent d'identifier des ruptures, « là où » le social se forme en manifestant l'existence des multiples « traductions » sans souscrire à l'existence de forces sociales « cachées » : « *C'est pourquoi, si l'on veut retrouver un certain sens de l'ordre la meilleure solution consiste à tracer des connexions entre les controverses elles-mêmes plutôt que d'essayer de décider comment résoudre une controverse donnée* ». In fine, le déploiement de l'ANT consiste à identifier des controverses afin de tracer un réseau représentatif de médiateurs, mis bout à bout, qui forment le social par leurs activités de traduction : « *Si le social est quelque chose qui circule et qui ne devient visible que lorsqu'il se reflète à travers la concaténation de médiateurs, c'est cela que nos comptes-rendus textuels doivent répliquer, cultiver, induire et exprimer. Le travail consiste à déployer les acteurs en tant que réseaux de médiation (...)* ». Mettre en lumière les assemblages fait émerger le mécanisme qui performe⁷⁹ le social et permet

⁷⁶ LATOUR, Bruno ; *Op. cit.* ; (2007) ; p.157

⁷⁷ *Ibid.*

⁷⁸ Concaténer signifie étymologiquement « mettre bout à bout ».

⁷⁹ Au sens de « donner forme à »

de rendre pérennes les relations collectives. Ce travail laborieux de description est nécessaire « (...) *dans la mesure où la sociologie doit en effet s'acquitter des trois tâches suivantes : i) Déployer toute la gamme des controverses sur les associations possibles, ii) Montrer par quels dispositifs pratiques ces controverses se trouvent stabilisées dans l'espace et le temps, iii) Et enfin, définir les procédures acceptables pour composer le collectif en se rendant utile à ceux qui ont fait l'objet de l'étude.* », mais aussi dans la mesure où « *évaluer la capacité d'un agencement existant à accomplir le mandat qui lui a été confié* »⁸⁰ constitue selon Jacques Girin (Girin ; 1995) une réponse à la problématique du faire faire⁸¹.

1.1.2.3. Comment déployer l'ANT pour étudier la CEFDG ?

En synthèse, pour reprendre le terme d'Hervé Dumez, l'ANT est une « *technologie de la description* »⁸². La méthodologie permet la construction d'un instrument adéquat à l'étude managériale, et plus spécifiquement à l'étude de la CEFDG. Le déploiement de l'ANT permet de décrire le dispositif que la Commission constitue pour effectuer de manière pérenne l'évaluation des formations supérieures non universitaires de gestion, et de spécifier, « en laissant parler le terrain », les modifications qu'induit sa mise en place, qu'il s'agisse de l'évolution du système de garantie de la qualité des formations par l'Etat, ou qu'il s'agisse des effets du réagencement sur leur mode de valorisation. Le déploiement de l'ANT requiert de **i)** faire état des *éléments factuels* et matériels constitutifs de *l'assemblage* concret. En cela les textes réglementaires, précisant les modalités d'organisations et de fonctionnement de la Commission, et les corpus de données collectées sur le terrain sont précieux. Le déploiement requiert aussi de **ii)** déployer la *gamme des controverses*, ce en quoi le recours à la littérature et aux données d'observation participantes s'avère pertinent pour identifier les sujets susceptibles de faire l'objet de discussions.

Bruno Latour (Latour ; 2007) précise qu'évoquer un phénomène en recourant au terme *social* reste possible s'il s'agit de désigner un état de choses « stabilisé », figé⁸³. Or rares sont les phénomènes sociaux « immobiles ». De fait, combiner l'ANT avec

⁸⁰ GIRIN, Jacques ; *Op. cit.* ; (1995) ; p.263

⁸¹ *Ibid.*

⁸² DUMEZ, Hervé ; *Op. cit.* ; (2011) ; p.17

⁸³ LATOUR, Bruno ; *Op. cit.* ; (2007) ; p.7

l'utilisation des concepts qui permettent d'approcher la mesure dans laquelle un état de choses est « stabilisé » ou « figé » s'avère à la fois pertinent et conforme à la méthodologie que propose le sociologue. Le recours à deux concepts selon des définitions compatibles avec les principes de l'ANT facilite le traçage, la délimitation et la compréhension du réseau d'associations mises en jeu par l'existence de la CEFDG. Premièrement, le concept de *champ* permet de tracer l'enceinte au sein de laquelle les associations engendrent une stabilisation des relations entre les acteurs. Deuxièmement, la notion essentielle en gestion de *dispositif* que développe Michel Foucault (Foucault ; 1975)⁸⁴, permet de faire le lien entre l'assemblage d'éléments hétérogènes et la visée normative des comportements.

1.2. Les deux concepts fondamentaux de « champ » et de « dispositif » foucauldien

1.2.1. Le concept de champ et son utilité

1.2.1.1. Les principales acceptations du concept de « champ » en sociologie

Comme l'indique Marianne Blanchard (Blanchard ; 2012) dans sa thèse de doctorat, le concept de *champ* fait l'objet de plusieurs acceptations, les plus sophistiquées étant tirées des travaux de Pierre Bourdieu et des chercheurs du courant dit « néo-institutionnel », notamment Paul Di Maggio et Walter Powell (Di Maggio & Powell ; 1983)⁸⁵ : « *Si elle apparaît proche des travaux de P. Bourdieu, la théorie des champs organisationnels [organizational fields] telle qu'elle est développée par les néo-institutionnalistes à la suite du texte fondateur de P. Di Maggio et W. Powell, s'en distingue néanmoins par plusieurs aspects [...] le champ organisationnel permet de décrire les rapports non pas entre des individus, mais exclusivement entre des organisations, ce qui constitue une première différence avec l'approche de P. Bourdieu* »⁸⁶. Effectivement : « (...) dans la théorie néo institutionnelle, ce n'est pas la

⁸⁴ FOUCAULT, Michel ; « *Surveiller et punir* » ; Gallimard ; (1975)

⁸⁵ DI MAGGIO, Paul J. ; POWELL, Walter W. ; « *The Iron Cage Revisited : Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields* » ; American Sociological Review ; (1983) ; 48(2):147-60

⁸⁶ BLANCHARD, Marianne ; *Op. cit.* ; (2012) ; p.34

compétition pour l'obtention d'un capital déterminé qui joue comme source d'évolution du champ, mais la recherche de légitimité, qui entraîne des processus d'homogénéisation ou 'isomorphisme' ». Marianne Blanchard ajoute plus loin : « Le 'champ organisationnel' peut-être dès lors être considéré comme une forme particulière de sous-champ, relativement réduite et plus structurée. »⁸⁷

Résumons. Le raisonnement des chercheurs néo-institutionnalistes part d'une constatation simple : les structures formelles et les pratiques organisationnelles diffèrent peu entre certaines organisations. Aussi questionnent-ils simplement l'homogénéité organisationnelle : « *Qu'est-ce qui fait que les organisations sont aussi similaires ?* »⁸⁸ (Di Maggio & Powell ; 1983). Pour répondre à cette question, les auteurs proposent un cadre explicatif simple : l'environnement économique, social et politique au sein duquel une organisation s'encastre étroitement, modèle davantage les structures et les pratiques organisationnelles que la poursuite de l'efficacité opérationnelle, que les contraintes techniques, ou encore que la dépendance aux ressources. Le contact entre les organisations et l'environnement produit des contraintes « institutionnelles » qui structurent et stabilisent les interactions ; qu'il s'agisse d'interactions entre organisations, entre individus, ou d'interactions croisées entre organisations et individus. Les contraintes peuvent prendre différentes formes comme par exemple, des systèmes symboliques, des « scripts » culturels et des schémas cognitifs. Les pressions – ou contraintes –, légitimées par le biais des lois, des institutions etc., se diffusent au sein d'un champ institutionnel et des organisations qui y sont incluses. Dans cette perspective le concept de *champ* délimite le périmètre au sein duquel les organisations ou les individus se trouvent en rapport et exercent mutuellement des influences qui pérennisent leurs relations et produit des ressemblances. Pour lier le concept à l'ANT, Bruno Latour évoque : « *S'il apparaît qu'une forme de causalité est transportée de façon routinière et prévisible, c'est la preuve que d'autres médiateurs ont été mis en place afin de rendre ce déplacement fluide et prévisible, c'est la preuve que d'autres médiateurs ont été mis en place afin de rendre ce déplacement fluide et prévisible.* »⁸⁹. Tel que présenté (ou « stabilisé » pour reprendre le terme de Bruno Latour) le concept de *champ* se combine

⁸⁷ *Ibid.* ; p.35

⁸⁸ DI MAGGIO, Paul J. [et al.] ; *Op. cit.* ; (1983)

⁸⁹ LATOUR, Bruno ; *Op. cit.* ; (2007) ; p.157

adéquatement aux principes de l'ANT. Leur articulation se laisse résumer par la phrase suivante : la mise en place par traductions successives des acteurs d'une chaîne associant des éléments hétérogènes engendre la stabilisation de leurs relations. Aussi la perspective néo-institutionnelle fournit-elle avec le concept *champ* un instrument qui permet de rendre compte du développement des associations entre la Commission et les organismes d'évaluation des formations supérieures de gestion.

1.2.1.2. La légitimité comme concept fondamental auquel appliquer le principe de l'ANT

Deux concepts fondamentaux émergent des travaux de Pierre Bourdieu et des chercheurs néo-institutionnalistes :

1. *L'isomorphisme*, qui permet d'analyser les éléments de similitude des organisations et de rendre compte de leur dynamique de diffusion au sein d'un espace social.
2. *La légitimité*, qui permet d'approcher à la fois la perception qu'ont les acteurs de la convenance de leurs actions vis-à-vis d'un construit social, et à la fois de rendre compte la construction de ce construit – ou système - social.

Dans la perspective néo-institutionnaliste, les processus de reproduction des éléments institutionnalisés (Di Maggio & Powell ; 1983) expliquent l'établissement de relations pérennes et fournissent un cadre explicatif aux similitudes constatées entre les organisations. Pour autant, en envisageant les organisations comme constituées en partie d'agencements répliqués depuis un *champ*, le concept d'isomorphisme s'oppose radicalement à la démarche de l'ANT qui les considère comme le résultat d'associations singulières d'éléments divers. Des deux concepts, seule la légitimité est adéquate lors du déploiement d'une ANT. Le concept de légitimité mérite donc d'être gardé à l'esprit pour la suite de la recherche.

1.2.2. Le concept de dispositif

Si le concept de *champ* permet d'appréhender un phénomène social ou organisationnel à l'échelle « globale », la notion de dispositif permet de poursuivre la description selon

un « *étagement ordonné* »⁹⁰ pour reprendre le terme d'Hervé Dumez (Dumez ; 2013). Le volet suivant montre que la notion de *dispositif* s'articule adéquatement avec le concept de *champ* pour éviter les problèmes de traçage des limites en assignant une finalité à l'action des actants d'un même champ.

1.2.2.1. Le dispositif foucauldien : un réseau d'objets hétérogènes normant les comportements des acteurs d'un champ

Sverre Raffnsøe⁹¹ (Raffnsøe ; 2008), philosophe, résume dans l'article « *Qu'est-ce qu'un dispositif ? L'analytique sociale de Foucault* » la conception foucauldienne de la notion de dispositif : « *Chez Foucault le dispositif se réfère (ainsi) à un appareil formé d'une série de parties agencées entre elles de telle manière qu'elles influent sur le champ d'action. Un dispositif indique un arrangement qui a un effet normatif sur son 'environnement' puisqu'il y introduit certaines dispositions* »⁹². Un *dispositif* désigne donc un assemblage quelconque à la finalité spécifique : normer les comportements. En un mot un *dispositif* constitue une technologie « disciplinaire ». Citant Michel Foucault⁹³, le philosophe précise le lien entre les notions de *réseau* et de *dispositif* : « *Le dispositif est une organisation, un arrangement ou un réseau : 'Ce que j'essaie de repérer sous ce nom [i.e. dispositif] c'est [...] premièrement, un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements d'architectures, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propos philosophiques, moraux, philanthropiques, bref : du dit aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments*⁹⁴. »⁹⁵. Tel que conçu, le dispositif foucauldien constitue un ensemble d'éléments hétéroclites qui « donne corps » à l'assemblage que l'ANT représente sous la forme d'un *réseau*. Sverre Raffnsøe ajoute au sujet de la nature modifiable du dispositif : « *Par dispositif, Foucault comprend*

⁹⁰ DUMEZ, Hervé ; *Op. cit.* ; (2011) ; p.27

⁹¹ RAFFNSØE, Sverre ; « *Qu'est-ce qu'un dispositif ? L'analytique sociale de Michel Foucault* » ; Symposium (Canadian Journal of Continental Philosophy / Revue canadienne de philosophie continentale) ; (2008) ; 12(1) - article 5 ; version anglaise [disponible en ligne](#) (accès le 21 janvier 2018).

⁹² *Ibid.* p.47. A contrario, Jacques Girin (Girin ; 1995) en parlant « d'agencements » insiste davantage sur le caractère modifiable et construit de l'environnement sous l'effet de l'action des acteurs ('agency' selon le terme anglo-saxon). Michel Foucault appuie davantage sur le caractère concret et réalisé du dispositif. La notion foucauldienne de dispositif semble plus adéquatement taillée pour rendre compte des mécanismes sociaux de la CEFDG comme y invite la démarche compréhensive décrite par Hervé Dumez (Dumez ; 2013).

⁹³ FOUCAULT, Michel ; « *Entrevue. Le jeu de Michel Foucault* » ; Ornicar ? ; Bulletin périodique du champ freudien ; (juillet 1977) ; 10:62-93

⁹⁴ FOUCAULT, Michel ; « *Dits et Ecrits* » ; Gallimard ; III ; (1994) ; p299

⁹⁵ RAFFNSØE, Sverre ; *Op. cit.* ; (2008) ; p.58

d'abord le projet d'un arrangement d'une 'matière' qui distribue une série d'éléments dans une relation mutuelle qui les met en contact (...) ». Déployer les controverses conformément à la méthodologie de l'ANT permet de rendre compte de la manière dont les acteurs construisent l'assemblage hétérogène, c'est-à-dire le dispositif, qui *performe*, c'est-à-dire qui « donne forme » au social.

1.2.2.2. L'utilité de combiner le concept de champ avec la notion de dispositif pour le déploiement de l'ANT

Aussi, pour résumer, l'emploi du concept de *champ* et de la notion de *dispositif* est particulièrement pertinent pour deux raisons. Premièrement, le concept de *champ* permet de délimiter l'enceinte au sein de laquelle les acteurs des organisations mettent en place les assemblages hétérogènes stabilisant leurs relations, et fournit un mobile à leur activité : la quête de légitimité. A côté, le *dispositif* foucauldien désigne un assemblage modifiable d'éléments hétéroclites induisant une action disciplinaire. Les deux notions se combinent avec profit à l'ANT : la méthodologie que développe Bruno Latour (Latour, 2007) fournit l'instrumentation d'identification des situations (les controverses) qui génèrent l'assemblage et rendent visible la construction de légitimité. Deuxièmement, la notion de *dispositif* permet d'éviter les problèmes du recours au concept de *champ*, notamment celui relatif au choix de l'unité de mesure de la description. Patrick Champagne (Champagne ; 2013) évoque à ce propos : « *Un des problèmes fondamentaux posé par les notions de champ et de capital (qui sont deux notions substituables dans une certaine mesure) est celui de la convertibilité qui permet de restaurer l'unité après avoir construit la diversité. Dans un premier temps, la notion de champ conduit à diviser (universitaires/facs/disciplines, etc.) entre des univers ayant toujours une certaine autonomie, c'est-à-dire qu'on y joue à des jeux légèrement différents avec des règles légèrement différentes, pour des enjeux légèrement différents. Donc on peut diversifier à l'infini.* ». Patrick Champagne résume le problème de la création artificielle de la frontière d'un champ : comment et jusqu'où « délimiter » les frontières du champ ? La notion de *champ* se heurte donc au problème de la réductibilité. Pour être « parfaitement » appliqué, le recours au concept de *champ* induit i) la réduction à l'unité du nombre d'individus (un individu constitue un champ

à lui seul, ce qui peut sembler absurde) ou induit ii) une délimitation par l'établissement de critères spécifiques après recherche sur le terrain⁹⁶.

La notion de *dispositif*, davantage concrète, peut être mise à profit : y recourir permet de considérer comme unitaire un appareillage normatif incorporé dans un champ. Par suite, un aspect important nécessite d'être mentionné. Si la réductibilité constitue un problème important pour les limites d'emploi du concept de *champ*, la multiplicité des dispositifs normatifs pose le problème de l'activité combinée - intriquée - des dispositifs. Sverre Raffnsøe remarque avec pertinence que : « (*Michel Foucault*) montre (au contraire) comment les différentes modalités peuvent exister ensemble et même dépendre l'une de l'autre (...) Rétrospectivement, on peut voir que plusieurs dispositifs peuvent être implicitement coprésents afin de faire fonctionner la loi. »⁹⁷. La remarque n'est pas neutre : le déploiement de la méthodologie nécessite de prendre en compte la possibilité de différents dispositifs opérant simultanément.

1.2.2.3. Vers une étude comparative des dispositifs normant le champ de l'enseignement supérieur de gestion

Bruno Latour (Latour ; 2007) évoque un aspect important de la constitution du social, la circulation des *normes* : « *Nous suivrons avec beaucoup plus de facilité la stabilisation des controverses si nous faisons passer au premier plan la notion cruciale de normalisation* ». Les traductions successives induisent en effet la constitution d'entités métrologiques dont les assemblages sociaux assurent la circulation : « (...) *on pourrait dire que le social circule de la même façon que les normes physiques ou encore plus précisément, on pourrait comparer les sciences sociales et la métrologie (...),[où] apparaissent en plein milieu de la scène l'importance décisive des étalons des normes, des standards, des benchmarks, et les avantages immenses que nous tirons de la métrologie au sens le plus large du terme.* »⁹⁸. La remarque met en lumière les effets des multiples traçages des

⁹⁶ CHAMPAGNE, Patrick ; « *Séminaires sur le concept de champ, 1972-1975* » par Pierre Bourdieu ; Le Seuil Actes de la recherche en sciences sociales ; (2013) ; 200(5):4-37 ; p. 18 : « *La définition des limites d'un champ est en même temps un pari sur l'objet : on ne la connaît qu'au terme de la recherche, parce que c'est l'objet même de la recherche. Cela dit, il faut bien commencer des recherches (sinon c'est la fausse alternative entre « je prépare mes outils théoriques car je ne vais pas sur le terrain sans réfléchir » ou « je vais sur le terrain tout de suite sans réfléchir »).* Et il faut accepter le fait qu'on ne sait pas à l'avance. On tire souvent des échantillons alors qu'on ne sait pas ce qu'il faut mettre dedans. Ce type de réflexion sert dépendant à savoir de quel côté il faut chercher ».

⁹⁷ RAFFNSØE, Sverre ; *Op. cit.* ; (2008) ; p.57

⁹⁸ LATOUR, Bruno ; *Op. cit.* ; (2007) ; p.328

associations et leur aboutissement finalisé dans la production de normes (Bruno Latour emploie le terme de « *quasi standards* »). De fait l'activité évaluative de la Commission s'effectue simultanément à d'autres opérées par des organismes producteurs de normes. Comme l'indique Patrick Champagne (Champagne ; 2013) en reprenant les propos de Pierre Bourdieu durant son séminaire sur le concept de *champ* à la fin des années 70 (Champagne ; 2013) : « *Divers points à propos de la notion de champ ont été abordés (...) : 1) c'est une méthode permettant de traiter un cas comme cas particulier de cas possibles (méthode comparative) (...)* »⁹⁹. Aussi, plutôt que de raisonner en termes de similitudes « isomorphiques », recourir au concept de *champ* s'avère pertinent pour effectuer une analyse comparative de la Commission avec des dispositifs similaires, dont les conduites visent à la stabilisation des relations qu'ils entretiennent avec leur environnement et dont les actions « performant » la qualité des formations par l'intermédiaire de productions métrologiques normatives.

Déployer l'ANT en combinant le concept de *champ* et la notion de *dispositif* est donc pertinent pour tracer l'assemblage constitutif de la CEFDG mais aussi pour identifier les similitudes ou les différences de la Commission vis-à-vis d'organismes aux missions similaires. Plus, analyser le déploiement des controverses de la Commission selon la combinaison des deux concepts permet de comprendre la manière par laquelle la Commission réussit à mettre en place les assemblages qui permettent son fonctionnement stable et pérenne. Toutefois l'introduction des deux concepts fondamentaux ne suffit pas à épuiser l'étude du lien entre le dispositif et les pratiques (ou mode d'action) internes à la Commission comme le mentionne Albert Ogien (Ogien ; 2007), et n'évoque pas les questions relatives à la validité des résultats avancés. Le prochain volet présente les bénéfices de **i)** recourir à une attitude « pragmatique » pour, d'une part, remettre au centre de la recherche la question des conceptions de la qualité des formations et de ses effets, et d'autre part, pour traiter les questions d'ordre épistémologique. En sus, le prochain volet présente les avantages **ii)** d'introduire des fondamentaux de l'ethnométhodologie afin de mettre en relation l'environnement d'action de la Commission et les pratiques des acteurs de l'évaluation.

⁹⁹ CHAMPAGNE, Patrick ; *Op. cit.* ; (2013) ; p.12

Chapitre 2. Positionnement théorique de la recherche

L'adoption de l'ANT interdit d'autant moins le recours au pragmatisme que Bruno Latour s'affirme « *jamesien et deweyen* »¹⁰⁰, et dans la mesure où l'ANT repose en partie sur des principes fondamentaux du « pragmatisme »¹⁰¹ : le pluralisme ontologique et l'empirisme radical¹⁰². A grands traits, dans pragmatisme, la création d'une mise en relation vérifiée suffit à l'existence de réalités objectives – « vraies » pourrait-on dire. De manière quasi similaire, dans la perspective « latourienne », les relations – qui parviennent à l'existence par l'intermédiaire d'un dispositif – constituent elles-mêmes une ou plusieurs des réalités objectives dès lors que des *conditions de félicités* sont réunies. En sus l'ANT, par la fine méthodologie d'enquête qu'elle propose, permet de construire pas à pas l'appareillage théorique que nécessite l'étude de l'institutionnalisation de la CEFDG conformément aux préceptes du pragmatisme. Aussi, faire un retour sur ce qu'Emile Durkheim (Durkheim ; 1955) et Albert Ogien (Ogien ; 2014)¹⁰³ appellent « *l'attitude pragmatiste* » s'avère pertinent pour doter le déploiement de l'ANT d'une assise théorique, et comme prélude aux discussions relatives à la validité des résultats.

¹⁰⁰ FOSSIER, Arnaud et GARDELLA, Edouard ; « *Entretien avec Bruno Latour* » ; Tracés. Revue de Sciences humaines ; (2006) ; 10:113-29

¹⁰¹ HENNION, Antoine ; « *D'une sociologie de la médiation à une pragmatique des attachements* » ; SociologieS [En ligne] ; Théories et recherches ; (2013) ; mis en ligne le 25 juin 2013 ; consulté le 10 janvier 2017 ; URL : <http://sociologies.revues.org/4353>

¹⁰² DELCHAMBRE, Jean-Pierre ; MARQUIS, Nicolas ; « *Les modes d'existence expliqués aux modernes, ou le monde pluriel selon Bruno Latour* » ; SociologieS [En ligne], Débats, La situation actuelle de la sociologie ; (2013) ; mis en ligne le 19 novembre 2013 ; [disponible en ligne](#) (accès le 21 janvier 2018).

¹⁰³ OGIEN, Albert ; « *Pragmatismes et sociologie* » ; Revue Française de Sociologie ; (2014) ; 55(3):563-79

2.1. Le pragmatisme, son rapport avec l'ANT et l'utilité de l'ethnométhodologie

2.1.1. Le pragmatisme en une maxime

A l'image des chercheurs du tournant pragmatique, Albert Ogien (Ogien ; 2007, 2014, 2016) plaide pour l'introduction en sciences sociales, et notamment en sociologie, de démarches pragmatiques. A la différence de certains chercheurs qui y recourent pour escamoter les questions d'ordre épistémologique, Albert Ogien (Ogien ; 2014) ne considère pas l'apport du pragmatisme uniquement comme la justification à moindres frais d'un positionnement plus méthodologique que théorique, mais considère, à l'image d'Emile Durkheim, le pragmatisme comme une « attitude ». Le sociologue traduit l'adoption de l'attitude pragmatique par l'application de six principes d'analyse :

*« L'absence d'une définition rigide n'empêche cependant pas d'identifier un style de pensée singulier. De fait, le pragmatisme se présente moins comme un dogme que comme une attitude ou une méthode, qui se caractérise par l'adoption de quelques principes d'analyse : a) **réalisme** : admettre que le monde extérieur existe indépendamment des descriptions que nous en faisons et que cette existence exerce un contrôle sur nos pensées et nos actions ; b) **faillibilisme** : envisager le doute comme principe de connaissance, c'est-à-dire tenir l'indétermination des situations pour le moteur des pratiques sociales et leur stabilisation pour un phénomène toujours provisoire et révisable ; c) **pluralisme** : endosser l'idée selon laquelle, puisqu'il existe une multiplicité de conceptions de ce qu'il convient de faire dans une situation donnée, c'est de l'échange entre tenants de ces conceptions qu'émerge une solution collectivement acceptable ; d) **holisme** : renoncer à tout dualisme, c'est-à-dire rejeter les séparations entre nature et culture, corps et esprit, faits et valeurs, connaissance et action ; e) **naturalisme** : concevoir l'être humain et la vie sociale comme irrémédiablement liés à leur environnement ; f) **socialité de la normativité** : admettre que l'objectivité et*

l'ordre se constituent dans une action en commun, toujours totalement dépendante de son cadre d'émergence. »¹⁰⁴.

Albert Ogien remarque la diversité des pensées du courant pragmatiste et évoque le peu de familiarité en France des chercheurs en sciences sociales avec la démarche¹⁰⁵, et ce malgré d'importants travaux en faveur de son introduction. L'encadré suivant propose une brève revue du pragmatisme, courant philosophique d'où découlent l'attitude pragmatique et les principes d'analyse qu'évoque le sociologue.

¹⁰⁴ **OGIEN**, Albert ; « *Pragmatismes et sociologie* » ; Revue Française de Sociologie ; (2014) ; 55(3):563-79 ; p.565 et **OGIEN**, Albert ; "Garfinkel et la naissance de l'ethnométhodologie" ; Occasional Paper 34 ; Paris, Institut Marcel Mauss – CEMS ; (avril 2016)

¹⁰⁵ **OGIEN**, Albert ; *Op. cit.* ; (2014) ; p.563

Encadré 3. Le pragmatisme à grands traits

Brève revue du pragmatisme

Le pragmatisme est un courant philosophique qui peut être qualifié de récent, son émergence remontant à la seconde moitié du XIX^{ème} siècle. Quoiqu'initialement courant philosophique, le pragmatisme fournit un corpus intellectuel intéressant pour les sciences sociales et plus spécifiquement la sociologie où depuis la fin des années 80 la « sociologie pragmatique » constitue un courant de recherche non unifié.

Dans ses cours donnés à la Sorbonne¹⁰⁶ et restitués par Armand Cuvillier, Emile Durkheim compare sociologie, rationalisme et pragmatisme. Pour Emile Durkheim, les premiers auteurs remontent au XIX^{ème} siècle, avec Friedrich Nietzsche et Ferdinand Schiller que suivent William James, James Dewey et Charles Sanders Pierce¹⁰⁷. A grands traits le pragmatisme qui, comme la sociologie s'intéresse à la constitution de la réalité sociale, s'oppose aux philosophies européennes traditionnelles par le refus d'admettre un « *au-delà de la pensée* »¹⁰⁸ de réalités fixes, réelles, vraies, distinctes de nos représentations subjectives, qu'elles soient pleinement atteignables par notre intelligence ou non¹⁰⁹. A ce titre, Emile Durkheim note : « *A vrai dire, le Pragmatisme ne s'est pas préoccupé de nous dessiner un idéal déterminé. Ce qui y domine, c'est le besoin d'assouplir la vérité, de la 'déraidir' comme dit James, c'est-à-dire, en somme, de l'affranchir de la discipline de la pensée logique.*¹¹⁰ *C'est ce qui apparaît très nettement dans le livre de James La Volonté de croire. - Ceci posé, tout s'explique. Si la pensée avait pour objet de « reproduire » simplement le réel, elle serait esclave des choses, enchaînée à la réalité ; elle n'aurait qu'à « copier » servilement un modèle qu'elle aurait devant elle. Pour que la pensée soit libérée, il faut donc qu'elle devienne créatrice de son propre objet, et le seul moyen pour atteindre ce but est de lui donner une réalité à faire, à construire.* »¹¹¹. De fait, si la pensée n'est pas une « copie du réel » mais un instrument de sa création, reste à comprendre « pour quoi » et comment elle opère.

Emile Durkheim ajoute dans ses cours : « *Qu'est-ce en effet qu'expliquer ? Pour les pragmatistes comme pour nous*¹¹², *c'est établir des relations entre les choses.* »¹¹³. Expliquer correspond à établir des relations. Mais encore reste-t-il à établir la nature des deux termes mis en relation puisque la posture pragmatiste abolit la « *reproduction du réel* ». A cette question, Emile Durkheim ajoute : « *Mais, de deux choses l'une. Ou bien l'on admet que le réel est composé de parties distinctes, alors les rapports qui les unissent ne peuvent être qu'extérieurs à ces parties. Dire que les choses sont discontinues, c'est dire que leurs éléments sont séparés, distincts, et donc qu'ils n'ont pas en eux-mêmes leur principe d'union. Ce principe doit être alors en dehors des choses dans une pensée qui crée ces rapports et les leur impose du dehors, que cette pensée soit la pensée de l'homme 'ou que ce soit celle d'un esprit absolu (...)* Ou bien - deuxième hypothèse, et c'est celle de James - *le monde est continu, tout est lié dans l'univers* ». Résumons : ou bien le contact entre sujet et objet est discontinu, l'objet existant autrement que « dans » l'esprit, et à ce titre la formation de l'idée intellectuelle d'un objet nécessite la détermination (ou l'identification) d'une correspondance relationnelle entre la pensée et la réalité de l'objet (que cette correspondance intellectuelle soit imposée arbitrairement par l'homme aux objets ou qu'elle s'impose naturellement à l'intelligence), ou bien la réalité de l'expérience subjective et l'existence des choses sont indistinctes l'une de l'autre, auquel cas la certitude de la validité des relations dépend des lois du raisonnement dont chacun jouit de la faculté¹¹⁴. Le pragmatisme postule l'indistinction de l'expérience et de la réalité, la continuité entre la réalité de l'objet et la pensée de celui qui le conçoit.

¹⁰⁶ DURKHEIM, Emile ; « *Pragmatisme et sociologie* » ; Cours dispensé à la Sorbonne en 1913-1914 et restitué par Armand Cuvillier ; Librairie philosophique J. Vrin, Paris ; (1955)

¹⁰⁷ Quoique Pierce refusera d'être affilié au courant « pragmatiste ».

¹⁰⁸ Pour reprendre la formule d'Edouard Le Roy.

¹⁰⁹ Le terme *intelligence* s'entend comme la faculté de l'homme à comprendre ou connaître.

¹¹⁰ La suite du propos précise la pensée de Durkheim sur ce point, le pragmatisme s'éloignant davantage de la conception d'un réel accessible aux facultés de l'homme qu'il n'envisage la soustraction de la logique au raisonnement intellectuel.

¹¹¹ DURKHEIM, Emile ; *Op. cit.* ; (1955) ; p.76

¹¹² Durkheim se pose en tant qu'héritier des rationalistes et s'oppose au pragmatisme.

¹¹³ DURKHEIM, Emile ; *Op. cit.* ; (1955) ; p.42

¹¹⁴ En témoigne l'importance des considérations relatives à la logique de Pierce et Dewey.

Comme l'indique Emile Durkheim, le pragmatisme fonde son origine sur l'empirisme « traditionnel » de David Hume, bien que ce dernier postule la discontinuité du réel et de la pensée, la vérité (ou certitude) étant, comme pour les sceptiques grecs, inatteignable. En effet, pour les empiristes disciples de David Hume, l'intelligence de l'homme ne lui permet pas d'atteindre la nature des choses mais la perception des phénomènes sensibles (la vue, l'ouïe, etc.) fonde la certitude de son affirmation. Si la correspondance réelle entre les choses et l'intelligence n'est pas déterminable avec certitude, le jugement ne peut rien conclure absolument sur leur valeur (ontologique). Les *choses* sont mais peuvent ne pas ou ne plus être. Les objets (ou les *substances*) et les *choses* correspondent à des entités verbales qui permettent de représenter une réalité sensible ou phénoménale à des fins de pratiques discursives. Expliquer correspond à établir une relation entre deux phénomènes constants, ou deux images par voie de démonstration logique¹¹⁵. Ce n'est pas l'adéquation de l'esprit à la chose qui constitue la certitude mais la constance d'une relation et son explication par des liens logiques. Malgré tout, la conception de la *cosmologie*¹¹⁶ de David Hume reste dans la lignée de ses prédécesseurs, la connaissance et les objets des connaissances forment « deux mondes » distincts, les choses existant réellement à l'extérieur de l'esprit. William James tire les conclusions de la position empiriste et reproche astucieusement à David Hume de ne pas admettre abolir le « monde des substances ou des choses en soi » lorsqu'il affirme qu'elles ne sont pas accessibles à l'intelligence humaine¹¹⁷. Le pragmatisme, s'il emprunte à l'empirisme le caractère confusionnel de l'expérience sensible¹¹⁸, refuse d'admettre l'existence d'un monde de *substances*, fixes, contenu *en puissance* dans les choses, accessible ou non à l'intelligence des hommes, et postule en revanche l'identité de l'objet et de l'idée qui en est formée dans l'esprit qui le conçoit¹¹⁹. Le réel est fondamentalement relatif aux possibilités de l'expérience, et correspond à l'ensemble des liens subjectifs et virtuels¹²⁰, variables en permanence, qui sont susceptibles de lier les choses entre elles¹²¹. L'unité du monde ne tient plus dans un ensemble ordonné antérieurement à la pensée, intellectuellement appréhendable, mais dans l'établissement de liens d'influences réciproques, subjectifs, qui unissent les choses, telle la diffusion de chaleur entre les corps ou des variations de la couleur dans le monde physique visibles dans les phénomènes saisonniers ou encore dans les réseaux encastés dans la société. Grâce au concept, qui « encapsule » une collection de caractéristiques universelles, la pensée donne forme à la réalité en perpétuelle évolution. Si l'expérience immédiate, sensible, est confuse, l'activité intellectuelle – notamment par la conceptualisation – permet de clarifier les idées, de tracer des liens entre les choses qui se présentent à l'expérience, de représenter les traits communs d'une réalité.

Le rôle des concepts dans la pensée selon la conception pragmatiste

A ce titre, Emile Durkheim précise le rôle du concept pour le pragmatisme en citant William James dans *l'Idée de Vérité* :

« Étant universel, chaque concept renferme, ramassés pour ainsi dire sous un petit volume, une multitude de cas particuliers : c'est ainsi que le géomètre qui a devant lui une figure définie, sait parfaitement que ses raisonnements s'appliquent à d'innombrables figures de même espèce. En outre, les concepts sont des 'raccourcis' : ils nous 'fournissent des transitions d'une inconcevable rapidité', et « grâce à leur caractère universel et à leur pouvoir de s'associer les unes avec les autres en de vastes systèmes, les idées devancent le lent enchaînement des choses elles-mêmes et nous entraînent vers le terme final avec beaucoup moins de peine qu'il ne nous en coûterait si 'nous devions suivre le fil de l'expérience sensible. »¹²²

¹¹⁵ SENTROUL, Charles ; « *L'objet de la métaphysique selon Kant et selon Aristote* » ; Felix Alcan ; deuxième édition française ; (1913) ; p.115-116.

¹¹⁶ Pour reprendre le terme de Durkheim

¹¹⁷ Emmanuel Kant rétablira « le monde des choses en soi », toujours non accessible à l'intelligence.

¹¹⁸ La « rhapsodie des sensations ».

¹¹⁹ Ici le pragmatisme se distingue du Kantisme. Kant rétablit les « choses en soi » catégories conçues subjectivement dans l'esprit et répondant à des lois logiques qui s'imposent à l'intelligence. Fichte remarque que l'attribution des catégories reste arbitraire.

¹²⁰ Virtuel est préféré à « *en puissance* », ce dernier induisant une détermination essentielle de l'intelligence qui, selon la philosophie grecque antique, oriente la spéculation.

¹²¹ Sauf pour C.S. Pierce voir ci-après

¹²² DURKHEIM, Emile ; *Op. cit.* ; (1955) ; p.55

Le concept ne signifie plus la raison d'être d'une chose, mais représente les multiples modalités particulières des individus d'une même espèce : par exemple le pragmatiste définit le cercle comme l'ensemble des figures représentables par un disque. A l'opposé, dans la conception grecque et plus particulièrement aristotélicienne, un cercle est une figure formée par l'ensemble des points situés à même distance d'un centre. Pratiquement, les propriétés du concept s'appliquent à l'ensemble des cas particuliers ; la combinaison de concepts représente, par modélisation, la réalité naturelle ou sociale. La validité d'une combinaison de concepts s'établit par satisfaction des critères énoncés avant expérience concrète, pratique. Illustrons d'un exemple. En sociologie, le concept de « légitimité » peut s'entendre de différentes manières, mais exprime toujours un lien (qui peut être considéré selon certaines acceptations comme « constitutif du réel ») entre la perception des individus - ou des organisations - et ce qui fonde leurs actions. Bien qu'il existe plusieurs acceptations de la définition de la légitimité¹²³, le recours dans le cadre d'une étude au concept sous le même entendement peut être appliqué.

Le pragmatisme et ses nuances

Comme le note Emile Durkheim, d'importantes nuances existent entre les penseurs du courant pragmatiste. Les divergences entre Charles S. Pierce et William James illustrent les écarts entre deux conceptions « pragmatistes », même si celles-ci se rejoignent parce qu'elles ont - entre autres - en commun d'établir la croyance comme un principe générateur des conceptions et des actions¹²⁴. Charles S. Pierce cède toutefois moins à l'objectivité de la connaissance que William James dont la position induit une acceptation davantage subjective de la connaissance (Durkheim, 1955 ; Garrigou-Lagrange, 1951). A l'image des penseurs du pragmatisme, Charles S. Pierce affirme qu'un objet n'existe pas indépendamment de l'esprit qui le conçoit, mais en revanche n'admet pas la pluralité sans limite des conceptions qui peuvent en être faites. Deux objets conçus de manière différente aboutissant à des constatations d'effets similaires indiquent qu'il s'agit d'un même objet. L'identité des effets pratiques imputables à un objet permet de conclure à son unicité ainsi qu'à la véracité de sa(s) conception(s). Par conséquent la position du philosophe se rapproche de l'antique acceptation de l'existence de « substances immutables ». A ce titre Emile Durkheim note que Charles S. Pierce ne s'oppose pas totalement à la différence de William James au « rationalisme » historique, la liberté de conception dont jouit l'esprit étant, pour de Charles S. Pierce, limitée. Précisons que le philosophe n'élabore d'ailleurs pas une théorie de la vérité mais tente d'établir une méthode de clarification des idées, le flot des sensations étant confus conformément à l'axiomatique empirique.

In fine, la conception pragmatique établit que la correspondance entre les effets conçus et les effets pratiques observés témoignent de la validité d'une proposition. Par suite, la « vérité », qui s'identifie à sa validité, dicte la conduite pratique à tenir.

Pour la résumer en une seule maxime, la démarche pragmatique prend pour critère de validité « la constatation des effets pratiques imaginables lors de la mise à l'épreuve d'un objet de notre conception »¹²⁵. Conséquemment, loin de s'opposer au rationalisme sur des questions de rectitude du raisonnement, le pragmatisme place la question de la scientificité (et de mise à l'épreuve) comme centrale dans l'établissement de la certitude de la validité d'une affirmation là où le rationalisme place la certitude de l'affirmation dans la tendance naturelle de la raison au vrai.

Pour résumer, le pragmatisme fournit une aide importante pour l'analyse des pratiques sociales parce qu'il autorise la « libre » construction d'outils adéquats au plus proche des phénomènes et des situations. Pour résumer, en reprenant les principes d'analyse que propose Albert Ogien (Ogien ; 2014)¹²⁶, le rejet par les pragmatistes du déterminisme intellectuel conduit au rejet de l'unicité des conceptions de l'action

¹²³ DEEPHOUSE, David L. ; SUCHMAN, Mark C. ; « *Legitimacy in Organizational Institutionalism* », in R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin and R. Suddaby (eds) ; *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism* ; (2008) ; pp.49-77

¹²⁴ DURKHEIM, Emile ; *Op. cit.* ; (1955) ; p.13-14

¹²⁵ La définition est réutilisée dans le chapitre 7.

¹²⁶ OGIEN, Albert ; *Op. cit.* ; (2014) ; p.563

(pluralisme), sans reniement des contraintes qu'exerce l'environnement sur les pensées (réalisme) et conduit à considérer les phénomènes organisationnels comme déterminés par la conception faite de l'environnement (holisme) et par les possibilités concrètes d'agencement envisagées (naturalisme). Par suite il s'agit de conclure en admettant que la normativité émerge d'une mise en ordre relative du monde (normativisme). Remarquons qui plus est que le pragmatisme remet au centre de la recherche les questions de conception de l'environnement dans son rapport avec l'action, ce qui peut être intéressant dans la mesure où mettre en relation *dispositif*, *conceptions* et *normes*, constitue un enjeu central de l'étude. Aussi, quoique l'attitude pragmatique d'analyse qui en découle semble adéquate pour effectuer une recherche en science de gestion, encore reste-t-il à justifier la pertinence de son recours, notamment vis-à-vis des démarches usuelles de validation des connaissances en sciences humaines et plus particulièrement dans les sciences de gestion.

2.1.2. Justifier la combinaison de l'ANT, du pragmatisme et de l'ethnométhodologie

2.1.2.1. Le cadrage épistémologique et ses limites

A grands traits, lorsqu'il s'agit de formuler l'axiomatique qui fonde la validité d'une recherche en sciences humaines, la réduction formelle aboutit traditionnellement à deux postures de recherche opposées : le *positivisme* et le *constructivisme*. Le *positivisme* postule qu'il existe des phénomènes extérieurs à l'esprit, naturels et sociaux, régis par des lois que l'intelligence peut plus ou moins parfaitement saisir. Le *constructivisme* tient pour axiome que la réalité sociale ou naturelle étudiée n'est qu'un objet artificiellement créé, une représentation de l'expérience du réel¹²⁷, construite ou bien socialement ou bien par la pensée. Selon cette catégorisation, en affirmant la réalité comme construite, le pragmatisme s'insère *a priori* dans le courant dit *constructiviste* ; ce qui mérite d'être interrogé. Marie-José Avenier¹²⁸ (Avenier ; 2011), chercheur en Sciences de Gestion, propose une classification des courants constructivistes selon les similitudes et différences auxquelles se réduisent leurs postulats fondateurs. L'auteur,

¹²⁷ LE MOIGNE, Jean-Louis ; « *Les épistémologies constructivistes* » ; Que sais-je n°2969 ; PUF ; (1995).

¹²⁸ AVENIER, Marie-José ; « *Les paradigmes épistémologiques constructivistes : post-modernisme ou pragmatisme ?* » ; Management & Avenir ; (2011) ; 43(3):372-91

en reprenant notamment les travaux de Jean-Louis Le Moigne¹²⁹, distingue deux paradigmes généraux, dont un relevant, selon elle, du pragmatisme :

« Au niveau gnoséologique (note : connaissance du réel), le paradigme épistémologique constructiviste selon Guba et Lincoln (désormais PECGL dans le texte de M.J Avenier) comporte une hypothèse fondatrice d'ordre ontologique, que ces auteurs dénomment l'hypothèse d'ontologie relativiste. Celle-ci pose qu'il n'existe pas de réalité objective, mais de multiples réalités socialement construites, et que celles-ci ne sont pas gouvernées par des lois naturelles, causales ou d'autre sorte. (...). Le paradigme épistémologique constructiviste radical (note : PECP) prend une position radicalement différente, que Riegler (2001) qualifie métaphoriquement d'agnostique : dans ce paradigme épistémologique, on ne se prononce pas sur l'existence, ou la non-existence, d'un monde peuplé d'entités indépendantes de l'esprit humain. On postule que, si un tel monde existe, un humain n'a pas la possibilité de le connaître de manière rationnelle au-delà de l'expérience qu'il en a (von Glasersfeld, 2001) ».

Malgré leurs différences, les paradigmes constructivistes ont en commun de référer, en dernière analyse, les connaissances produites à un réel ; un réel qui ne serait pas pleinement atteignable à l'intelligence de l'homme. Les deux paradigmes divergent quant à la faculté de l'intelligence à atteindre plus ou moins le réel, à déterminer le rapport des connaissances avec celui-ci, et à statuer sur le statut des connaissances produites. Le PECGL induit l'inintelligibilité d'un réel fixe s'il existe, les connaissances constituées étant purement relatives ; tandis que le PECP, plus prudent, n'induit rien d'autre que l'intelligibilité partielle du réel, les réalités connues après rationalisation de l'expérience le constituant possiblement en partie¹³⁰.

¹²⁹ LE MOIGNE, Jean-Louis ; *Op. cit* ; (1995)

¹³⁰ Marie-José Avenier (2011) poursuit en ce sens p.379 : « Il s'en suit que dans le paradigme épistémologique constructiviste radical, l'élaboration de connaissances ne vise pas à développer des théories du réel tel qu'il peut être en lui-même. Il s'agit exclusivement de mettre en ordre et d'organiser un monde constitué par l'expérience humaine. La divergence entre les deux paradigmes épistémologiques est essentielle : dans le PECGL on postule que le réel ontologique est relatif, alors que dans le paradigme épistémologique constructiviste radical on ne formule aucune hypothèse fondatrice concernant la nature du réel, et on se donne pour projet de développer des connaissances susceptibles de fournir des repères convenant à l'expérience des humains et viables pour cheminer vers leurs buts. Le PECGL relève du post-modernisme, alors que le paradigme épistémologique constructiviste radical relève du pragmatisme. ». Dans le PECGL les réalités sociales, construites, sont nécessairement connaissables par des représentations sinon elles ne seraient pas communicables et ne pourraient faire l'objet de consensus.

Encadré 4. Epistémologie : un complément

Epistémologie : un complément

La réduction à deux paradigmes fondamentaux de Marie-José Avenier, permet de saisir les différences majeures mais ne doit pas conduire à omettre les multiples cadres épistémologiques particuliers dont les contours et différences sont plus ou moins flous (c'est le « *Blurring of genres* » dont parlait Clifford Geertz en 1983 et 1988), dont les méthodologies doivent être rigoureusement suivies¹³¹. Norman Denzin et Simone Lincoln¹³² (Denzin & al ; 2011) dressent dans l'ouvrage référence « *The SAGE Handbook of Qualitative Research* » un éventail de la majeure partie des cadres épistémologiques constructivistes, pour la plupart rattachables au PECGL¹³³. La posture de recherche des deux auteurs fait explicitement référence à une volonté de prescription pratique conforme à l'insertion de leurs recherches dans une perspective pragmatique : « *As with previous editions, their aim is to show how the practices of qualitative research can effect change in the world in positive ways* »¹³⁴.

Dans cet ouvrage, les auteurs détaillent les conditions de validité des cadres ainsi que leurs différences non pas seulement intellectuelles mais de leur impact (ou influence sociale). Plus particulièrement, Yvonne S. Lincoln, Susan A. Lynham et Egon G. Guba notent : « *In our chapter in the first edition of this handbook, we presented two tables that summarize our positions, first, on the axiomatic nature of paradigms (...); and second, on the issues we believed were most fundamental to differentiating the four paradigms* » (...) « *The issues most often in contention were inquiry aim, nature of knowledge, the way knowledge is accumulated, goodness (rigor and validity) or quality criteria, values, ethics, voice, training (the nature of preparatory work that goes into preparing researcher to engage in responsible and reflective fieldwork), accomodation, and hegemony (...)* »¹³⁵. Dans la version revue de 2011, les auteurs comparent cinq paradigmes selon les mêmes critères établis selon les controverses suscitées¹³⁶.

Aux deux paradigmes détaillés par Marie-José Avenier (Avenier ; 2011)¹³⁷, il convient de mentionner le paradigme *constructionniste* ou *constructiviste du social*, différent en ceci que le social constitue le(s) réel(s) par lequel la connaissance se forme. Par exemple, la connaissance, pour Kenneth J. Gergen, est un phénomène subjectif qui procède des interactions sociales « avec les autres ». Les liens sociaux reconstituent la réalité au sein du sujet qui, à la différence du constructivisme traditionnel, ne reproduit pas 'simplement' dans son esprit une impression d'une réalité provenant de l'extérieur, mais conçoit la réalité (parce qu'elle est) engendrée par les liens sociaux¹³⁸. A ce titre Marie-José Avenier note : « (...) *il est indispensable que ceux-ci explicitent précisément à quel type de constructivisme ils se réfèrent. D'où la vigilance exercée dans cet article à systématiquement préciser que l'on traite de paradigmes épistémologiques (constructivistes) plutôt que, par exemple, de théories constructivistes du social (par exemple Gergen, 2001) ; et, que, à l'intérieur de ces paradigmes épistémologiques constructivistes, on se réfère à celui selon Guba et Lincoln, ou à celui désormais qualifié ici de pragmatique.* »¹³⁹.

¹³¹ Les modalités propres des méthodologies relatives à chaque paradigme ne font ici l'objet que d'une mention, pas d'un développement.

¹³² DENZIN, Norman K., LINCOLN, Yvonne S. ; « *The SAGE Handbook of Qualitative Research* » ; SAGE ; 4^{ème} édition ; (2011)

¹³³ Les travaux de Glaserfeld sont peu ou pas mentionnés.

¹³⁴ Description / summary : SAGE

¹³⁵ LINCOLN Yvonne S. ; LYNHAM, Susan A. ; GUBA, Egon G. ; « *Paradigmatic controversies, contradiction and emerging confluences, revisited* » ; In « *The SAGE Handbook of Qualitative Research* » ; SAGE ; (2011) ; 4^{ème} édition ; p.67

¹³⁶ Tableau 6.1 p.98 : « L'ontologie positiviste correspond à un réalisme « naïf », le réel (ou réalité réelle) est compréhensible » (...) « L'ontologie post-positiviste correspond à un réalisme « critique », le réel (ou réalité réelle) ne peut être compréhensible qu'en partie et uniquement par probabilisme » (...) « L'ontologie des théories critiques correspond à un réalisme historique, la réalité virtuelle est formée par les valeurs sociales, politiques, culturelles, ethniques, de genres, cristallisées au fil du temps » (...) « L'ontologie constructiviste est relativiste, co-construite localement et spécifiquement »

¹³⁷ L'auteur mentionne rapidement les paradigmes *constructivistes du social* dans l'article précédemment cité.

¹³⁸ La position de Bruno Latour est sensiblement différente quoiqu'assimilable au constructionnisme social.

¹³⁹ AVENIER, Marie-José ; *Op. cit.* ; (2011) ; p.10

Aussi l'attitude « pragmatique » s'oppose aux deux postures de recherche traditionnelles – positivisme et constructivisme – sur deux points : **i)** le rapport de l'intelligence au réel, et sur **ii)** le mode de véridiction des résultats.

Le pragmatisme **i)** ne cède ni de capacité à l'intelligence vis-à-vis du réel, ni n'abandonne la question de la vérité au profit de celle du statut des connaissances vis-à-vis de celui-ci. Les philosophes pragmatistes¹⁴⁰, loin de retrancher aux facultés de l'homme et à l'objectivité des connaissances produites, comme le font les chercheurs des courants constructivistes, attribuent au contraire à l'intelligence et à l'intention une capacité d'agencement du réel, ce qui répugne au positivisme pour lequel les chaînes relationnelles préexistent antérieurement à la considération de l'esprit. Pour le pragmatiste, la certitude d'une affirmation procède de la vérification par raisonnement logique : « est vrai ce qui marche après vérification logique », et de fait se rapproche sous cet aspect du positivisme. Le « réel » du pragmatisme, à mi-chemin entre positivisme et constructivisme, correspond à toutes les associations relationnelles intentionnellement démontrables, mais ne correspond ni à des chaînes causales déterminées et préexistantes antérieurement à la conception par l'esprit (positivisme), ni à un horizon de référence qui éclairerait le statut des connaissances produites (constructivisme). Aussi, **ii)** la certitude de l'affirmation pragmatiste repose sur l'établissement des limites de validité des relations causales là où la validité des résultats de recherches réalisées selon les cadres épistémologiques traditionnels repose généralement sur l'application de méthodologies adéquates induites par l'hypothèse d'une relation entre l'intelligence, le réel et les connaissances produites¹⁴¹.

La remarque n'est pas neutre puisqu'elle sépare les questions de la validité des résultats de celle de la méthodologie employée. En ce sens, Hervé Dumez (Dumez ; 2013) en citant Jacques Bouveresse, note que les questions d'ontologie et d'épistémologie relèvent de la métaphysique : « (...) celle qui consiste à se demander si le réel existe ou non indépendamment de nous »¹⁴². Aussi en faveur d'un allègement des considérations épistémologiques au profit d'une attention sur les méthodologies, Hervé

¹⁴⁰ Y compris Charles S. Peirce.

¹⁴¹ La tendance actuelle en recherche qualitative réfute cette assertion voir : **DAVID**, Albert ; « *Logique, méthodologie et épistémologie en sciences de gestion : trois hypothèses revisitées* » in David, A., Hatchuel, A. et Laufer, R., *Les nouvelles fondations des sciences de gestion* ; Vuibert ; collection FNEGE ; (2000) ; mais aussi **DUMEZ**, Hervé ; *op. cit* ; (2013)

¹⁴² **BOUVERESSE**, Jacques ; « *Essais VI. Les lumières des positivistes* » ; Marseille ; Agone ; (2011)

Dumez propose de raisonner en termes de « *paradigmes* » conformément à l'acceptation de la notion par son auteur (Kuhn ; 1970)¹⁴³. Thomas Kuhn ne donne ni une définition explicite ni n'en affirme une conception normative : le paradigme consiste en une « manière de voir » qui ne s'enracine pas dans une philosophie de la connaissance, c'est-à-dire dans un postulat spécifiant le rapport entre intelligence et réel, qui exclurait du déploiement méthodologique de certaines techniques. Déployer une méthodologie ne correspond pas à l'activation d'un pilote automatique qui amènerait le chercheur à bon port sans qu'il ne se pose de question relative à la validité des résultats de sa recherche. Par suite, adopter une posture constructiviste n'interdit par exemple pas le déploiement d'analyses de type statistique. En ce sens, les problématiques de validité ne semblent ni contraintes ni résolues par des questions exclusivement méthodologiques.

Face à ces questions, le recours au pragmatisme offre ici un avantage certain en fournissant une légitimité aux assertions formulées : **i)** l'ANT, conformément à la vision pragmatique, envisage la réalité objective comme procédant d'un faisceau relationnel validé, et par suite **ii)** la certitude d'affirmation procède de l'adéquation des cadres mobilisés avec l'observation *in situ* du phénomène étudié et de la constatation des conséquences anticipées. Toutefois, les différents travaux de Bruno Latour, qui souvent soulèvent des remarques, nécessitent de préciser le positionnement de l'ANT. Le prochain volet montre les bénéfices de ne pas adopter l'ensemble de la conception et des préoccupations « latouriennes » et tente de mettre en avant l'intérêt pour cette recherche de combiner l'ANT avec l'ethnométhodologie à la fois pour borner l'assurance de la validité des résultats avancés par l'analyse et à la fois pour compléter l'étude des pratiques de la Commission.

2.1.2.2. L'ANT, ses limites et l'apport de l'ethnométhodologie

En résumé, les cadres épistémologiques actuels qui établissent l'assurance-qualité des mécanismes d'extension des connaissances proposent un *régime d'intelligibilité*¹⁴⁴ particulier fondant un système ontologique et épistémologique propre. Quoique Bruno

¹⁴³ KUHN, Thomas ; « *The Structure of Scientific Revolutions* » ; University of Chicago Press ; (1970)

¹⁴⁴ Correspond à un mode de production des connaissances certaines procédant d'une conception de l'intelligence et son rapport au réel. Le terme « régime d'intelligibilité » est tiré des travaux du R.P. Garrigou-Lagrange, « *La synthèse thomiste* » ; Desclée de Brouwer ; (1947).

Latour considère l'épistémologie comme « *de l'amiante* »¹⁴⁵, la conception de la réalité qu'induit le recours à l'ANT ne répugne *a priori* pas à l'adoption d'une attitude pragmatique. Effectivement, le sociologue considère que subsiste, quel que soit le positionnement épistémologique (positiviste ou constructiviste), la dualité entre le sujet et l'objet, à l'image du reproche que formulait William James à David Hume. Selon Bruno Latour, le positionnement n'évacue pas, la question du statut ontologique des connaissances, et par conséquent, la conception discontinue du rapport entre l'objet conçu et la réalité se perpétue. Pour le sociologue (Latour ; 2007) c'est le *disruptif* qui permet d'appréhender le social « collectif » : le social n'est pas « visible », « appréhendable » », sans rupture de liens sociaux¹⁴⁶. Les *ruptures* engendrent une modification des liens sociaux qui rend visible le social. La « traduction » rend intelligible le social en permettant de « voir », de tracer le réseau. Conformément à la conception pragmatiste, la démarche établit « des relations entre les choses » sans « reproduction du réel » mais affirme au contraire son identité objective indissociablement de l'assemblage qui lui confère l'existence. Bruno Latour (Latour ; 2007) note : « *Lorsque nous disons qu'un fait est construit, nous voulons simplement dire que nous rendons compte d'une réalité objective solide en mobilisant diverses entités dont l'assemblage pourrait échouer (...)* »¹⁴⁷. A l'image du pragmatisme, la construction des faits fonde l'objectivité d'une réalité. Retracer l'assemblage qui permet l'existence objective d'une chose (une bactérie, ARAMIS¹⁴⁸, un concept tel que la *classe sociale*, un standard, ou la CEFDG) permet d'aboutir à une réalité parce que la méthodologie conclut à son existence après avoir vérifié les conditions qui induisent son existence (l'assemblage qui est retraçable). Le « dressage » d'« états de faits » conditionne la qualité de la description et des résultats qui en découlent. Précisons que l'artificialité de l'assemblage ne signifie pas « déficit de réalité » (Latour ; 2007)¹⁴⁹. Toutefois d'un point de vue strictement épistémologique, Jean-Pierre Delchambre et Nicolas Marquis montrent que la position de Bruno Latour n'est pas exempte de problèmes, notamment quant à l'articulation entre « pluralisme ontologique » et

¹⁴⁵ Interview donnée par Bruno Latour au journal *Le Monde* daté du 27 avril 2006. L'article disponible sur internet s'intitule « Bruno Latour : "Il faut organiser le tâtonnement" ».

¹⁴⁶ LATOUR, Bruno ; *Op. cit.* ; (2007) ; p.17 : « *Le social ne peut être saisi que par les traces qu'il laisse (au cours d'épreuves) lorsqu'une nouvelle association se crée entre des éléments qui ne sont aucunement sociaux par eux-mêmes* ».

¹⁴⁷ *Ibid.* ; p.131

¹⁴⁸ LATOUR, Bruno ; « *Aramis ou l'amour des techniques* » ; La Découverte ; (1992)

¹⁴⁹ LATOUR, Bruno ; *Op. cit.* ; (2007) ; p.133. Au vu de l'importance de ses travaux, Bruno Latour semble pouvoir échapper à cette critique.

« empirisme radical » (Delchambre et Marquis ; 2013)¹⁵⁰. Le « pluralisme ontologique » induit l'imperméabilité des langages entre eux et par suite la non-compénétration des régimes d'intelligibilité, soulevant alors des problèmes quant à la permanence des interactions sociales :

« Rien d'équivalent chez Bruno Latour, qui postule que chaque mode d'existence a sa clé d'interprétation et son mode de véridiction propres, mais sans toutefois nous dire comment nous pouvons, en passant d'un registre à l'autre, nous mettre d'accord, ou garder une ligne de conduite cohérente, ou même composer et louvoyer, bricoler et mélanger, tout cela sans sombrer dans la cacophonie et la dissociation. Ainsi le pluralisme ontologique latourien s'accompagne-t-il d'un pluralisme linguistique et sémantique – « autant de langues qu'il y a de modes » – mais alors comment pouvons-nous simplement lire et comprendre le tableau synoptique proposé par l'auteur à la fin de son livre ? En quelle sorte d'esperanto est-il rédigé ? À moins qu'il s'agisse du « métalangage » qui donne la clé des clés ? Cela semble peu vraisemblable, mais quand bien même serait-ce le cas, encore conviendrait-il de préciser le statut de ce langage « méta », selon les termes mêmes de la philosophie sous-jacente à cette Enquête... »¹⁵¹.

Face aux objections des auteurs, précisons que la thèse ne tente pas de rentrer dans les préoccupations des travaux latouriens. Les objections invitent toutefois à considérer l'emploi d'une autre méthodologie compatible avec l'ANT comme par exemple l'ethnométhodologie dont les auteurs soulignent la proximité avec la posture latourienne¹⁵². Le prochain volet détaille les principes d'analyse de l'ethnométhodologie et évoque l'intérêt de la combiner avec l'ANT dans le cadre de l'étude de la CEFDG.

¹⁵⁰ DELCHAMBRE, Jean-P. [et al.] ; *Op. cit.* ; (2013)

¹⁵¹ *Ibid.*

¹⁵² *Ibid.* ; paragraphe 5

2.2. Déployer concrètement l'analyse des pratiques des membres de la Commission

Les travaux d'Albert Ogien (Ogien ; 2007, 2014, 2016) sont à ce stade d'un précieux recours dans la mesure où le sociologue évoque la compatibilité entre l'ethnométhodologie et l'ANT, sans contrevenir aux principes de l'attitude pragmatique. A grands traits, les deux méthodologies prennent pour point de départ les situations « *in medias res* » (au milieu des choses). Là où l'ANT fournit une méthode pour tracer l'assemblage que constitue le dispositif d'évaluation de la CEFDG, l'ethnométhodologie s'intéresse à l'étude *in situ* des pratiques et des capacités de conceptualisation des acteurs en considérant que celles-ci s'actualisent au cours de l'action, au sein d'un environnement partiellement contraignant et malléable. « *Le dispositif d'enquête empirique portant sur le conceptuel doit donc être construit de façon à permettre l'observation de ruptures de l'ordre courant des choses telles qu'elles émergent dans les circonstances « naturelles » de l'activité pratique. Cette construction doit respecter deux instructions : (...) se donner les moyens d'observer les ruptures dont on a supposé qu'elles ne devraient pas manquer de se produire et les variations auxquelles donnent lieu les tentatives de réparation* » (Ogien ; 2007)¹⁵³. En cela l'ANT et l'ethnométhodologie semblent « pragmatiques » et complémentaires : le déploiement de l'ANT permet de mettre en évidence les « ruptures de l'ordre courant » tandis que l'ethnométhodologie fournit un instrument d'analyse des « tentatives de réparation ». Le recours à l'ethnométhodologie semble à ce titre particulièrement pertinent puisque la méthodologie permet d'éviter le problème que pose le recours « sec » à l'ANT et permet de projeter la recherche hors de la dimension purement matérielle du dispositif. Aussi à ce stade, il convient de présenter rapidement l'ethnométhodologie et les principes d'analyse que son recours induit.

¹⁵³ OGIEN, Albert ; *Op. cit.* ; (2007) ; p.146

2.2.1. L'apport de l'ethnométhodologie pour l'étude des pratiques de la CEFDG

2.2.1.1. L'ethnométhodologie en bref

A l'appui des travaux d'Harold Garfinkel, Albert Ogien (Ogien ; 2016) évoque les objectifs de l'ethnométhodologie en précisant la distinction fondamentale qui l'oppose aux démarches traditionnelles : « *Il [Harold Garfinkel] essaie de dégager les implications d'une démarche analytique qui prend pour point de départ non pas la société, sa structure et ses inégalités, mais un autre phénomène : l'action ; ou plus précisément : l'accomplissement pratique de l'action en commun telle qu'elle se réalise dans son déroulement temporel.* »¹⁵⁴. L'ethnométhodologie à rebours des démarches sociologiques naturelles prend comme objet initial d'enquête les situations dans lesquelles se déroulent les actions sociales. A l'image de la conception d'Emile Durkheim, les comportements des acteurs ne sont pas univoquement déterminés (Ogien ; 2007, 2016) : « *Pour lui [Emile Durkheim], le social (l'objet même de cette discipline scientifique) nomme cette force contraignante et extérieure qui possède la propriété d'obliger les individus à se comporter de manière relativement déterminée. Cette force est sui generis : elle émerge de l'association, c'est-à-dire du système de relations organisé qui confère à un groupement humain une réalité qui excède la simple somme des individus qui le composent* ». Les comportements ne s'expliquent pas pleinement par l'infusion et l'assujettissement à des règles procédant de la société, et par conséquent, l'explication des comportements par la réduction statistique ou la subsumation sous des lois causales s'avère moins probante que l'étude des manières collectives par lesquelles les acteurs rendent intelligible le monde et l'organisent¹⁵⁵. Selon la perspective de l'ethnométhodologie, l'étude d'un phénomène social procède premièrement d'une enquête de terrain « *in situ* » : « *L'originalité de ce projet*

¹⁵⁴ OGIEN, Albert ; *Op. cit.* ; (2016) ; p.14-16

¹⁵⁵ OGIEN, Albert ; *Op. cit.* ; (2007) ; p.40 et OGIEN, Albert ; *Op. cit.* ; (2016) ; p.3 : « *Pour les tenants de ce que j'appelle l'« interactionnisme réaliste » (dont il faut rappeler qu'il se distingue du « symbolique » et du « constructiviste »), l'individu n'ignore ni ce qui lui arrive ni ce qu'il fait. C'est là une autre rupture majeure avec la tradition qui repose sur le principe de « non-conscience de l'agent » qui, comme 'Le métier de sociologue' l'affirme, est « la condition sine qua non de la constitution de la science sociologique » (Bourdieu, Passeron & Chamboredon, 1970, p. 31). Garfinkel, Becker et Goffman tirent de l'observation des manières d'agir, de parler et de penser telles qu'elles se manifestent dans la vie quotidienne une proposition qui ne choque plus aujourd'hui comme elle a pu le faire en son temps : on peut créditer tout individu de trois attributs : 1) il a une vision pertinente du monde dans lequel il vit et des univers d'action dans lesquels il a l'habitude de s'engager ; 2) il évalue de façon adéquate la forme et le déroulement que devraient avoir les types d'activités conjointes auxquels il lui arrive régulièrement de participer ; et 3) il est capable d'ajuster ses conduites aux circonstances de l'action et de donner une description acceptable des raisons pour lesquelles il l'a fait.* ».

transforme totalement l'objet du travail sociologique : les données empiriques qui alimentent la recherche doivent être recueillies dans l'observation in situ de la manière dont les gens ordinaires (« ethno ») font et disent ce qu'ils font, et disent lorsqu'ils agissent en commun (...) » (Ogien ; 2016). Albert Ogien conçoit à la suite de John Dewey l'enquête comme « 'une méthode d'organisation de l'expérience' qui s'inscrit dans un environnement donné et dont nul ne peut préjuger du résultat dans la mesure où elle est un processus ouvert et pluraliste de découverte. » (Ogien ; 2014). Le but de la collecte de données consiste donc à constituer un matériau empirique pour mettre en lumière les pratiques des acteurs « dans le but de découvrir les 'méthodes' qu'ils utilisent pour accomplir, au moment même où ils le font, l'activité pratique dans laquelle ils sont pris. » (Ogien ; 2016)¹⁵⁶. Au final, à la différence de l'ANT avec laquelle elle se combine avantageusement, la démarche ethnométhodologique ne vise donc pas seulement à retracer un réseau d'actants qui donne existence à une « chose » mais entend aussi rendre compte des manières par lesquels, les acteurs « mettent et remettent en ordre » le social dans un mouvement incessant, partiellement déterminé, dans « la temporalité même de son émergence »¹⁵⁷ :

« Ce que les Recherches démontrent à longueur de pages, c'est qu'une action ne peut se comprendre qu'à partir de l'analyse de la manière dont les individus pris dans sa réalisation parviennent à l'engager et à la conduire à son terme dans les circonstances et dans la durée même où elle s'accomplit. Il [note H. Garfinkel] en tire l'idée selon laquelle toute activité pratique doit être considérée comme socialement organisée au sens où ce sont essentiellement les conditions matérielles et conceptuelles propres à une situation qui orientent les conduites que les individus y adoptent (et pas leur conscience, leur raison délibérative ou leur compétence). Autrement dit, la rationalité est immanente à la situation et aux circonstances de l'action en train de s'y dérouler puisque celles-ci imposent leurs contraintes normatives et logiques à tous ceux qui y participent. »¹⁵⁸

¹⁵⁶ OGIEN, Albert ; *Op. cit.* ; (2016) ; p.5

¹⁵⁷ *Ibid.* ; p.4

¹⁵⁸ *Ibid.* ; en gras dans le texte.

Loin d'être en redondance avec l'ANT, l'ethnométhodologie s'avère pertinente pour contribuer au traçage des réseaux-dispositifs « *in medias res* » et pour reconstituer les situations dans lesquelles émergent les pratiques qui visent à ordonner le monde : « *Le programme de l'ethnométhodologie est délibérément limité et désespérément empirique : fournir une description rigoureuse et détaillée de ce qui ordonne l'agir en commun. (...) Le phénomène dont il (note : Harold Garfinkel) entend rendre compte est plus élémentaire : l'incessante production d'un ordre toujours transitoire et constamment révisé dans le cours même d'une action en train de s'accomplir et afin que cette action puisse s'accomplir.* ». L'ANT met en lumière le dispositif, tandis que l'ethnométhodologie conçoit pragmatiquement les pratiques comme des tentatives de mise en ordre du monde, ou d'ordonnancement du monde pour reprendre le terme d'Eric Pezet. Plus, l'ethnométhodologie permet de contourner les controverses liées aux travaux de Bruno Latour en formulant les contours d'une épistémologie pratique.

2.2.1.2. Analyse causale, coordination et démarche de recherche

L'attention portée par les pionniers du pragmatisme à la démonstration logique pour certifier de la validité d'une assertion¹⁵⁹ requiert de circonscrire les conditions d'une imputation causale valable, notamment s'agissant d'actants dont l'action organisée est intermédiée. Albert Ogien (Ogien ; 2007) en lecteur de Ludwig Wittgenstein prêche pour l'application en sciences sociales d'une attention constante portée à l'assurance de la pertinence des résultats avancés : « *L'œuvre de Wittgenstein (...) possède, à mes yeux, une inestimable vertu : celle de maintenir constante l'attention du sociologue à la nécessité de vérifier la pertinence de la moindre des assertions qu'il émet au sujet d'un phénomène social* »¹⁶⁰. Dans ses travaux Albert Ogien (Ogien ; 2007) tente d'articuler en sciences humaines l'héritage de Ludwig Wittgenstein avec l'ethnométhodologie. Les deux courants ont en commun de fournir un effort important en matière d'épistémologie et considèrent les questions relatives à l'invocation et à la compréhension des règles, comme sensibles en matière de validité. Les règles, et la certitude de leur compréhension, ne peuvent être séparées des conduites qui les rendent visibles. Pour combiner les apports des deux approches, Albert Ogien reprend dans son ouvrage « *Les formes sociales de la pensée* » les travaux de Peter Winch qui selon lui

¹⁵⁹ Charles S. Peirce et John Dewey ont d'ailleurs fourni d'importants travaux de logique.

¹⁶⁰ OGIEN, Albert ; *Op. cit.* ; (2007) ; p.11

a permis de « *fournir à la sociologie la certitude de l'existence du phénomène qui fournit son matériau : le social* », et s'appuie sur les travaux de Georg Henrick Von Wright et de Jeff Coulter afin de borner la portée de l'analyse causale : ne peut-être affirmée que l'action dont les conséquences prévisibles pouvaient être anticipées. La combinaison de ce principe d'analyse, extrêmement proche de la maxime du pragmatisme précédemment évoquée, avec l'ANT semble fort pertinente : le réseau traduisant les « forces sociales » sans que les effets de leurs traductions ne soient pleinement connus *a priori*, seule la correspondance entre les conduites attendues et les conduites observées permettent de conclure positivement sur la compréhension des règles ou la nature de la traduction d'un groupe d'actants (acteurs humains et non-humains).

En sus, reprendre les travaux du sociologue n'est pas sans pertinence pour répondre au problème évoqué par Jean-Pierre Delchambre et Nicolas Marquis relatif aux difficultés de coordination de l'action. Albert Ogien (Ogien ; 2007) complète les apports de l'analyse causale en plaçant la nécessité de coordination comme cause de la régularité des conduites et de la possibilité de l'action pérenne : « *Tel est en effet l'enseignement qu'elle tire de ce que l'enquête empirique sur le raisonnement pratique nous apprend, et qui se réduit, finalement, à une proposition : si les conduites individuelles semblent s'ajuster à celles d'autrui avec une grande régularité, c'est qu'elles peuvent difficilement faire autre chose que se plier aux principes de coordination qu'oblige à mettre en œuvre, dans une circonstance donnée, le rôle qui est occupé ; et les relations que ce rôle devrait normalement entretenir avec les autres rôles qui lui sont typiquement associés* »¹⁶¹. L'intérêt pour cette recherche est majeur : l'argument d'Albert Ogien retourne le problème de la coordination en le plaçant comme principe et preuve du déroulement de l'action organisée pratiquement. Un exemple illustratif s'avère éclairant. L'habilitation, définie comme *un droit octroyé par la puissance publique de faire quelque chose en son nom*, ne correspond pas uniquement à un assemblage d'éléments hétérogènes dont la constitution donne existence à « l'habilitation dans l'enseignement supérieur », et dont l'agencement unique déterminerait univoquement les comportements. L'habilitation correspond, dans cette perspective, à une mise en relation entre la puissance publique et les organismes

¹⁶¹ OGIEN, Albert ; *Op. cit.* ; (2007) ; p.166

habilités, mise en relation qui n'ordonne pas univoquement les pratiques ordinaires des acteurs, mais qui, au contraire, est susceptible d'être agencée et réagencée, chacun d'eux étant pourvu d'une conception de l'environnement qui rend possible l'action pratique dans la mesure des contraintes qu'exige la coordination. La démarche de recherche trouve donc ici sa finalité : tracer le dispositif donnant corps à la réalité sociale, dispositif construit par des acteurs agissant dans un environnement malléable et dont l'agencement procède de raisonnements et d'actions pratiques dont la permanence est assurée par les nécessités de la coordination.

2.2.2. Une double situation d'observation

2.2.2.1. Observations participante et non participante

A ce stade de la démarche de recherche, encore reste-t-il à aborder les questions relatives à la collecte des données et à leur traitement. Entre novembre 2001 et septembre 2013, 99 séances plénières de la Commission se sont tenues. J'ai observé le fonctionnement de la CEFDG en tant qu'observateur participant, comme pour la réalisation de mon mémoire de recherche intitulé « *Construction du tableau d'indicateurs de la CEFDG susceptible d'être mis en ligne* ». Pour le réaliser, les professeurs Bournois et Chanut ont permis que j'assiste aux séances de la Commission de décembre 2011 à septembre 2012. Six séances de l'année universitaire 2011-2012 ont pu être observées. De même dans le cadre de cette recherche, j'ai assisté aux séances de la Commission de l'année universitaire 2012-2013, soit sept séances de la Commission. L'observation de terrain a cessé à l'échéance du premier mandat du Président Bournois, le 30 septembre 2013, après observation de 13 séances de la Commission. Cette situation d'observation a offert un accès privilégié à la Commission contrairement à de nombreux travaux relatifs aux organismes d'évaluation ou d'accréditation qui recourent principalement à des données collectées par entretiens. L'assistance aux séances de la Commission a permis de voir le fonctionnement concret, les acteurs et les jeux de rôles. La posture était en quelque sorte celle d'un « ethnographe » regardant la CEFDG et prenant des notes lors des séances afin de les résumer ensuite sous forme de constats. Cette situation a permis de recueillir des matériaux riches. Outre ce volet « ethnologique », à la demande du Président Bournois et de représentants du ministère, j'ai aussi pu observer la manière dont se fait le travail

de construction des indicateurs de la Commission en participant au « *Groupe de Travail INDICATEURS* ». Ce groupe de travail a réuni durant l'année 2013 des représentants du ministère et des écoles de commerce afin d'élaborer collectivement la liste des indicateurs susceptibles d'être mis en ligne sur le site de la CEFDG¹⁶². Dès lors le rôle n'était pas simplement celui d'un observateur mais d'un producteur. Cette implication a permis d'approcher très concrètement les pratiques des indicateurs.

2.2.2.2. La collecte des données et des documents

Suivant les travaux de Philippe Baumard (Baumard & al. ; 1999) qui détaillent les techniques utilisables en recherche qualitative pour la collecte de documents¹⁶³, le volet suivant s'attache à fournir des informations quant à celle-ci et à l'utilisation des données utiles à la recherche.

Pour le recueil des données d'observations « primaires » des séances de la Commission, sur les treize séances, deux cahiers de 196 pages ont été nécessaires. Sur la page de droite figurent linéairement la date des interventions et le contenu des propos tenus par les membres. La page de gauche consigne les membres présents au début de la séance plénière, les faits remarquables intervenant durant les séances tels que par exemple, l'arrivée d'un membre en cours de séance, un « brouhaha généralisé », ou au contraire un silence prolongé, sur une question particulière, ou des mimiques de désaccord d'un membre durant une intervention. Ces indications revêtent une grande importance lors de la relecture des notes dans la mesure où elles pointent généralement les controverses importantes, et fournissent des indications quant à « l'atmosphère » de l'évaluation. Quelques annotations personnelles, signifiées par l'utilisation d'une couleur d'écriture différente, marquent les événements importants, comme notamment les discussions où surviennent des désaccords majeurs.

En sus, la collecte des documents dits « secondaires » s'est effectuée :

- A partir du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MeSR), qui confectionne et archive les documents utilisés par la Commission. Exemple de documents : les procès-verbaux, les dossiers des écoles, les notifications aux écoles etc.

¹⁶² Disponible à l'adresse suivante www.cefdg.fr. La liste a d'ailleurs été mise en ligne en mars 2015

¹⁶³ BAUMARD, Philippe ; DONADA, Carole ; IBERT, Jérôme ; XUEREB, Jean-Marc ; « *La collecte de données et la gestion de leurs sources* » ; in *Méthodologie de la recherche en gestion* ; Nathan ; (1999)

- A partir des archives de la couverture médiatique des enseignements de gestion :
Exemple de documents : des articles de l'AEF ou d'organismes professionnels tels que la Conférence des Grandes Ecoles (CGE) etc.

Le volume de documents collectés représente plus de 20 000 unités. Une telle masse de documents nécessite de solutionner le formatage, l'organisation et le traitement des données. J'ai donc effectué un travail d'architecture afin de les ordonner : après « nettoyage », les documents sont organisés et mis en forme au sein de trois « banques de données » dont chacune remplit une fonction spécifique. La principale banque, intitulée « Banque Principale », organise les documents utiles de la Commission pour chacune des 99 séances plénières ayant eu lieu entre 2001 et 2013. Les documents nécessaires à la tenue de l'évaluation tels que les procès-verbaux ou, dans la mesure du possible, les dossiers des écoles, y ont été systématiquement libellés selon une nomenclature unique avant d'y être ajoutés. En sus des documents nécessaires au fonctionnement de la Commission, les documents collectés relatifs à des controverses, ou à des évènements majeurs intervenants durant (ou entre) les séances plénières, y ont également été adjoints. Par exemple, les personnels du MeSR tiennent, entre le printemps 2003 et 2004, une liste révisée des décisions relatives à l'octroi des grades de Master. Les différentes versions de la liste corrigée à la suite des séances plénières ont été systématiquement adjoints à la « Banque Principale ». Les doublons ont été systématiquement écartés. Au terme du traitement, la « Banque Principale » contient 3 466 fichiers dont plus de 1950 proviennent des archives de l'administration, sans correspondre pour autant à des documents du fonctionnement récurrent de la Commission. A titre indicatif le tableau suivant fournit une vision d'ensemble exhaustive la plus proche possible à ce stade de la recherche des documents mis en ordre au sein de la « Banque Principale » :

Banque Principale	Date de production	Nombre
Dossiers des écoles	2008-2013	216
Annexes		218
Synthèses chiffrées	2011-2013	73
Rapports d'évaluation	2001-2013	281 ¹⁶⁴
Procès-verbaux	2001-2013	97
Notifications des avis	2001-2013	603
Synthèses d'avis	2011-2013	27
Documents internes / MeSR	2001-2013	1951

A titre informatif, les *dossiers*, les *annexes* et les *synthèses chiffrées* correspondent aux documents que les établissements adressent à la Commission dans le cadre de l'évaluation. Les *rapports d'évaluation* correspondent aux avis des membres qui évaluent individuellement les dossiers. Les *notifications des avis* et les *synthèses d'avis* sont les documents que le greffe du MeSR traite après l'évaluation, les notifications étant envoyées aux établissements tandis que les *synthèses d'avis* ont vocation à une diffusion plus large. Les documents internes au MeSR correspondent au corpus de fichiers que les services du MeSR créent entre 2001 et 2013 dans le cadre des activités de la CEFDG, voire pour certains, de la CTi. La suite de la recherche fournit une description détaillée des différents documents.

En sus de la « Banque Principale », deux autres banques de données majeures ont été créées : une banque de données spécifique aux textes officiels, collectés notamment à partir des Journaux et Bulletins officiels du MeSR (J.O et B.O MeSR), large de 116 documents ; ainsi qu'une banque de données relative aux articles et coupures de presse sélectionnés selon leurs contenus et le point de vue extérieur qu'ils offrent des évènements que traverse la Commission. Cette banque de données est large de 74 articles.

¹⁶⁴ La collecte a originellement permis de disposer de 281 rapports d'évaluation réalisés par les membres de la CEFDG entre 2001 et 2013. Sur ces 281 rapports, 29 correspondent à des rapports d'examens d'Ecoles Supérieures de Gestion, qui *stricto sensu* ne sont pas similaires aux « écoles de gestion » (Menger ; 2015) dans la mesure où ces établissements proposent des formations en 3 ans généralement professionnalisantes, ne recrutent pas dans les mêmes bassins d'étudiants et surtout, ne disposent pas de la marque commune du « Programme Grande Ecoles ». Pour autant, rarement les EGC (et plus généralement les formations en 3 ans hors des « écoles de gestion ») sont considérées distinctement des autres Aussi le choix initial d'analyse établit une séparation entre l'évaluation des formations des EGC des autres formations. Sur 29 rapports collectés, 15 correspondent à des rapports réalisés pour deux séances plénières distantes de 2 ans. A cet égard l'échantillon collecté semble le trop peu représentatif pour pouvoir être correctement traité. Tenant compte de cette remarque, la suite de la recherche s'attache davantage à l'étude des 252 autres rapports d'évaluation.

Banque de données	Dates	Nombre de documents
Journaux ou Bulletins Officiels	2001-2017	115
Couverture médiatique	2001-2013	74

La banque de données « *des textes des J.O et B.O* » organise selon une échelle temporelle l'ensemble des textes réglementaires, des décrets de création de la Commission aux arrêtés du MSR fixant les listes des habilitations en passant par les renouvellements des membres de la Commission. La banque de données « *Journaux et Bulletins Officiels* » offre un accès rapide à l'ensemble du dispositif juridique encadrant l'action de la Commission ainsi qu'aux décisions des MSR. La banque de données « *couverture médiatique* » rassemble quant à elle les documents médiatiques de référence et des réactions des acteurs externes aux travaux de la Commission. Par exemple, s'agissant des critères de l'évaluation, Jean-Pierre Helfer livre une interview à l'agence AEF en septembre 2002 simultanément à la tenue des activités d'évaluation de la Commission.

La constitution de banque de données indépendantes et organisées permet la mise en parallèle des informations. Les trois banques de données offrent un accès rapide aux documents, facilitent leur traitement analytique et favorisent le croisement des informations. En adoptant la technique de l'attention flottante (Dumez ; 2013), la configuration « en parallèle » des trois banques permet de systématiser la lecture des documents et fournit le moyen d'une familiarisation rapide avec les thématiques majeures ou redondantes impactant à la fois la Commission et son environnement extérieur. En cela le travail de codage est grandement facilité : l'organisation systématique des informations, la standardisation des libellés et la routinisation du processus d'acquisition des données simplifient la réalisation des tableaux nécessaires à la production de statistiques descriptives fort utiles pour faire émerger des constats quant à l'évolution de la Commission, de ses activités et de son fonctionnement. Les analyses qui suivent reposent d'ailleurs en grande partie sur les statistiques descriptives des prochains chapitres. En outre, sur la période d'observation participante, les banques permettent de trianguler les données, celles d'observations primaires pouvant être mises en rapport avec les données produites « par » le terrain (c'est-à-dire l'administration pour la grande majorité des documents) et des informations extérieures médiatiques notamment.

2.2.2.3. Distanciation et déontologie

Un tel accès, peu fréquent, au terrain n'est pas sans contrepartie dans la mesure où il soulève plusieurs problèmes relatifs à la distance à garder avec celui-ci et à la déontologie.

Cette situation d'observation est particulière à plusieurs égards :

1. Premièrement, « ancrée » dans le terrain cette situation nécessite sans cesse de se regarder et de « regarder à distance ». Ce problème de distance s'avère d'autant plus important que mes directeurs de thèse, les professeurs Bournois et Chanut, sont parties prenantes de cette Commission.
2. Deuxièmement cette situation oblige à une discrétion sur les échanges et activités internes à la CEFDG. L'engagement oblige à une retenue vis-à-vis des gens impliqués. L'objectif de la thèse n'est pas de « raconter des histoires » mais de livrer une analyse en termes de sciences de gestion.

Toutefois un tel accès aux données permet d'éviter certains écueils auxquels doivent faire face les recherches qui ne peuvent bénéficier d'une collecte aussi ample de données « secondaires ». L'abondance de données donne matière à traiter sans faire reposer en grande partie l'analyse causale sur des entretiens, certes toujours utiles, mais maximisant les risques induits par les « *discours tout faits* », rationalisés a posteriori. Aussi cette recherche bénéficie-t-elle de moyens qui permettent d'éviter ces écueils et d'observer de l'intérieur une Commission d'évaluation nationale tout en préservant la possibilité de regarder la manière par laquelle les établissements et leurs représentants se présentent à la Commission plutôt qu'ils communiquent leur image.

**PARTIE II : L'INSTALLATION DE LA CEFDG COMME
PRINCIPAL REGULATEUR DES FORMATIONS SUPERIEURES
NON UNIVERSITAIRES DE GESTION**

Chapitre 3. Un organisme de régulation pas comme les autres

La précédente partie, introductive et méthodologique, évoque la pertinence de raisonner en termes de *champ* et de *dispositif* afin de procéder, sans contrevenir ni à l'ANT ni à l'attitude pragmatique, à une analyse comparative de la CEFDG vis-à-vis d'organismes d'évaluation aux missions similaires et ainsi appréhender, pas à pas, sous un angle très général d'abord, *ce qu'est* l'assemblage de la Commission. Dans cette optique, le chapitre suivant procède en deux étapes. A la suite d'une brève description du dispositif français d'évaluation de l'enseignement supérieur, la première étape du prochain chapitre démontre le caractère « régulateur » de l'activité de la Commission et entreprend d'identifier plus particulièrement cinq organismes susceptibles d'être comparés à elle. A la suite, la deuxième étape vise à décrire et à caractériser les spécificités des six organismes d'évaluation en s'aidant des travaux de Julia Black sur la régulation (Black ; 2001)¹⁶⁵. Au final, un tableau synthétique récapitule les caractéristiques des six dispositifs régulateurs, tandis qu'une analyse conclusive met en lumière une singularité de la Commission héritée de la configuration du système français d'évaluation des formations supérieures.

¹⁶⁵BLACK, Julia ; « *Decentring Regulation : Understanding the role of regulation and self-regulation in a 'post-Regulatory' World* » ; *Current Legal Problems* ; (2001) ; 54(1):103-46

3.1. La régulation des dispositifs d'évaluation de l'enseignement supérieur de gestion

3.1.1. L'insertion dans des champs de régulations préexistants

3.1.1.1. *L'enseignement supérieur de gestion et les dispositifs d'évaluation de la qualité avant l'installation de la CEFDG*

Le système d'enseignement supérieur français se caractérise par la variété de nature des établissements qui forment à la gestion. La citation de Patrick Friendson tiré de la préface de l'ouvrage de Marie-Emmanuel Chessel et Fabienne Pavis (Chessel & Pavis ; 2001) « *Le technocrate le patron et le professeur* » illustre l'hétérogénéité des parties prenantes : « *La France a préparé à la gestion dans des écoles, soit d'ingénieurs (la première, celle des Ponts et Chaussées, date de 1747) soit de commerce (la première, celle de Mulhouse, ouvre ses portes en 1781), et seules deux universités s'y sont risquées : Nancy (1905) et Grenoble (1912).* »¹⁶⁶. Au sein du système français de formation à la gestion, coexistent des écoles de commerce, de statut privé ou consulaire¹⁶⁷, des écoles d'ingénieurs mais peu d'universités comme dans le cas des modèles allemands ou américains du nord¹⁶⁸. Le rôle d'en organiser le développement incombe, sous l'impulsion de l'Etat, à la Fondation Nationale pour l'Education à la Gestion (FNEGE). Jusque dans les années 1980, la fondation s'emploie activement à favoriser l'émergence d'une discipline légitime du point de vue académique et entrepreneurial, et ce en conciliant les intérêts des communautés universitaires, administratives, des milieux patronaux et des enseignants. Quoique la FNEGE puisse être considérée comme « *le pôle autour duquel avait commencé à se construire en France et devait continuer à s'édifier un réseau d'un savoir nouveau, articulant théorie et pratique (...)* »¹⁶⁹, la fondation s'attache davantage à générer une coopération pour développer un nouvel enseignement supérieur au service de l'économie¹⁷⁰ qu'à s'emparer de la question de la qualité des enseignements de gestion, rôle qu'occupe à

¹⁶⁶ CHESSEL, Marie-Emmanuelle ; PAVIS, Fabienne ; « *Le technocrate, le patron et le professeur, une histoire de l'enseignement supérieur de gestion* » ; Belin ; collection Histoire de l'Education ; (2001) ; p.11 ; Préface par Patrick Fridenson

¹⁶⁷ Le statut consulaire indique qu'elle dépend d'une Chambre de commerce et de l'Industrie.

¹⁶⁸ CHESSEL, Marie-Emmanuelle [et al.] ; *Op. cit.* ; (2001)

¹⁶⁹ CUZZI, Jean-Claude ; DOUBLET, Jean-Marie ; postface in « *Le technocrate, le patron et le professeur, une histoire de l'enseignement supérieur de gestion* » ; (2001) ; p.226

¹⁷⁰ *Ibid.* ; p.223

cette époque l'Etat. De manière générale, l'évaluation des formations supérieures de gestion par la puissance publique ne constitue d'ailleurs pas un système unique. Deux systèmes existent : le premier système regroupe les établissements de statut public, c'est-à-dire les universités et leurs composantes, tel que par exemple, *l'Université Paris-II Panthéon-Assas* ou encore *l'Institut d'Administration des Entreprises de Paris* (IAE Paris) ; le second regroupe les établissements consulaires, tels que par exemple *l'Ecole des Hautes Etudes Commerciales* (HEC) ou encore privés comme *L'Institut d'Economie Scientifique et de Gestion* (IESEG). A chaque système correspond un régime d'évaluation spécifique : les établissements de statut public ou universitaire sont soumis à un maillage de dispositifs d'évaluation des organismes et des personnels auxquels ne sont pas assujettis les établissements de statut consulaire ou privé. Au contraire, pour ces derniers, l'assouplissement des conditions de délivrance d'un diplôme visé va croissant depuis la fin des années 1960¹⁷¹. Les organismes consulaires ou privés sont, par exemple, à l'écart, du temps de leur existence, des dispositifs d'évaluation du *Conseil National d'Evaluation*¹⁷² (CNE) ou de ceux, périodiques, des laboratoires de recherche par la Mission Scientifique, Technique et Pédagogique (MSTP)¹⁷³, ou encore de l'évaluation des personnels enseignants par les épreuves d'agrégation. Conséquemment les régimes d'évaluation des établissements de formation supérieure à la gestion varient selon leur statut juridique. Le régime d'évaluation propre aux écoles consulaires et privées et ses évolutions à travers le temps nécessitent à ce titre d'être éclairci.

3.1.1.2. L'évaluation des formations des écoles et la question du Diplôme National de Master (DNM)

A la suite de la loi Freycinet du 15 juillet 1889, le décret du 31 mai 1890, qui en organise les modalités pour les établissements « techniques privés », permet à ces établissements d'obtenir la *Reconnaissance de l'Etat* pour une durée illimitée¹⁷⁴. En contrepartie, l'Etat impose des exigences qualitatives, telles que, par exemple, le droit d'intervenir dans la composition des jurys d'entrée des écoles ou la similitude des

¹⁷¹ Les chapitres 2 et 3 de la thèse de doctorat de Marianne Blanchard développent plus précisément l'évolution des modalités d'évaluation des formations dispensées par les écoles techniques privées de formation à la gestion dont le diplôme est visé par l'Etat ; *Op. cit.* ; (2012)

¹⁷² Sauf demande exceptionnelle, comme celles des ESC Nantes ou des ESC Dijon qui demandèrent à être évaluées par le CNE en 1989. Voir **BLANCHARD**, Marianne ; *Op. cit.* ; (2012) ; p.270

¹⁷³ ex-AERES ; dont le remplacement est intervenu en 2007.

¹⁷⁴ **BLANCHARD**, Marianne ; *Op. cit.* ; (2012) ; p.79

programmes d'admission (Blanchard ; 2012). L'arrêté du 15 février 1921¹⁷⁵, habilite les établissements « techniques privés » reconnus par l'Etat à délivrer un diplôme visé par le sous-secrétaire d'Etat de l'enseignement technique. Le sous-secrétaire nomme le jury des épreuves de sortie et approuve les modalités de diplomation. Jusqu'à la fin des années 1990, les deux dispositifs subsistent et réglementent la délivrance des diplômes des établissements « techniques privés ». A la création de la Commission, la reconnaissance de la qualité des formations des écoles consulaires et privées repose sur l'octroi par le Ministre en charge de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MSR) de deux labels : **i**) la reconnaissance par l'Etat d'un établissement, et **ii**) le Visa d'un diplôme. L'application du traité de Bologne, qui introduit l'obligation d'évaluation et l'application du schéma « LMD », contraint la puissance publique à créer astucieusement en 1999 un troisième label, le *grade de Mastaire*, attribuable aux formations en cinq ans. Recourir à l'ancienne notion juridique de grade n'est pas sans finesse : en distinguant le grade du diplôme, la puissance publique laisse la possibilité d'opérer une distinction entre **i**) les établissements délivrant un Diplôme National éponyme¹⁷⁶ et les **ii**) établissements habilités à délivrer un diplôme d'établissement conférant le grade de Mastaire. Le décret du 30 août 1999¹⁷⁷ relatif à la création du grade de *Mastaire* – dont l'orthographe se transforme en « grade de *Master* » à la suite d'un arrêté pris début avril 2002¹⁷⁸ – modifie le dispositif réglementaire encadrant les établissements non universitaires et leur entouvre, par l'article 2, la possibilité d'obtenir le droit de délivrer un diplôme visé conférant le grade de Master sans qu'il ne soit question d'habilitation à la délivrance du DNM. Toutefois, l'arrêté du Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MSR) relatif au Diplôme National du Master du 25 avril 2002¹⁷⁹ bouleverse la donne à la défaveur des établissements non universitaires. En établissant l'Etat comme seul propriétaire du terme « Master », l'arrêté renforce le monopole de la puissance publique sur la délivrance des grades (Licence, Master et Doctorat). Son application induit deux conséquences majeures pour les établissements non universitaires : **i**) la délivrance des Diplômes Nationaux de

¹⁷⁵ Arrêté qui organise la régulation de l'enseignement technique par homogénéisation du système de délivrance des diplômes.

¹⁷⁶ Qui aurait pu s'intituler : « *Diplôme National de Mastaire* ».

¹⁷⁷ [Décret n°99-747](#), publié au JO du 2/09/1999.

¹⁷⁸ Voir le [décret 2002-480 du 8 avril 2002](#) modifiant le [décret n° 99-747 du 30 août 1999](#) relatif à la création du grade de mastaire et le [décret n° 2001-295 du 4 avril 2001](#) portant création de la commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion.

¹⁷⁹ [Arrêté du 25 avril 2002](#) relatif au diplôme national de master ; JORF n°99 du 27 avril texte n° 256002 page 763 1

Master reste la prérogative des universités seules¹⁸⁰, les autres établissements ne peuvent aspirer qu'à délivrer un diplôme conférant le grade de Master ; et **ii**) empêche les établissements non universitaires d'intituler leur diplôme « Master » sans s'exposer à des poursuites judiciaires¹⁸¹. Plus, à la suite de la publication de l'arrêté, aucun dispositif n'est au moment de la publication des textes pleinement compétent pour formuler des avis au MSR relatifs à l'habilitation des établissements privés et consulaires à la délivrance du grade de Master, et ce malgré l'existence de la CEFDG¹⁸². Aussi, la complexité du dispositif réglementaire qui agite les années qui suivent la création de la Commission invite à explorer les prémices de sa création.

3.1.1.3. Une évaluation nationale mais des enjeux transnationaux de régulation

3.1.1.3.1. La création d'une Commission aux compétences précises

A la fin des années 1990, plusieurs formes d'évaluation des écoles de commerce privées et consulaires sont envisageables : l'évaluation peut être opérée par un organisme corporatiste ou bien par un organisme national représentatif des parties prenantes. La Conférence des Grandes Écoles (CGE) constitue – par exemple – un organisme corporatiste « *visant à préserver la spécificité des grandes écoles* »¹⁸³, au sein duquel le *Chapitre des grandes écoles de management* les représente. La CGE aurait pu constituer l'organisme susceptible d'opérer l'évaluation. Benoît Crêt (Crêt ; 2007) indique à ce titre que : « *L'appartenance à la Conférence des Grandes Écoles (CGE) aurait éventuellement pu permettre aux écoles de commerce d'obtenir la possibilité de délivrer des grades de Master. Plusieurs problèmes se posent cependant. Les Écoles d'ingénieurs y sont tout d'abord surreprésentées : la Conférence compte deux cent cinquante écoles d'ingénieurs, pour seulement vingt-sept écoles de commerce. Par ailleurs, l'adhésion ne repose pas sur des critères d'entrée stricts. Enfin, les relations que le CGE entretient avec l'État sont à l'époque difficiles, car la Conférence venait de créer un diplôme nommé Mastaire, brouillant un peu plus la lisibilité des diplômes*

¹⁸⁰ Plus précisément les établissements qui, de par leurs statuts, ne sont ni des *Etablissements Publics à Caractère Scientifique, Culturel et Professionnel* (EPSCP). Les *Etablissements Publics Administratifs* (EPA) sont pleinement habilités à la délivrance du DNM depuis le 17 novembre 2014 et la [modification de l'article 18](#) de [l'arrêté du 22 janvier 2014](#).

¹⁸¹ C'est encore actuellement le cas.

¹⁸² La suite de la recherche montre que cet état transitoire durera plusieurs mois, la Commission obtenant l'habilitation à la suite d'un arrêté du MSR en juin 2003. Toutefois les dispositions du décret du 25 avril 2002 empêchent toujours la délivrance du DNM par les « écoles supérieures de commerce.

¹⁸³ BLANCHARD, Marianne ; *Op. cit.* ; (2012) ; p.241

*et des grades. Surtout, sa vocation consiste à défendre les intérêts des écoles face à l'État ; il était donc exclu de l'utiliser pour les habilitations. »*¹⁸⁴. L'évaluation des écoles de commerce privées et consulaires de gestion doit donc procéder d'une Commission spécifique pour deux raisons. Spécifique d'une part parce que la puissance publique distingue clairement le système universitaire de celui des écoles privées ou consulaires – où les écoles de commerce sont aux prises avec les écoles d'ingénieurs plus puissantes – ; et spécifique d'autre part, parce qu'aucun organisme antérieur à la CEFDG satisfaisant à la fois l'Etat et les milieux d'enseignement supérieur pour opérer l'évaluation n'existe. Aussi, à son installation, la Commission se trouve à la confluence de tensions : d'un côté la communauté universitaire qui, malgré son monopole sur la délivrance du DNM, voit d'un mauvais œil la possibilité d'obtention du grade de Master par des concurrents directs, et qui pour ces mêmes raisons reste soucieuse d'imposer des règles d'évaluation aux écoles ; et de l'autre, la CGE, dont les labels dits de *marque collective*¹⁸⁵ perdent en partie leur signification au profit du « grade » reconnu à l'échelle européenne.

Le décret du 4 avril 2001¹⁸⁶ change la donne en fixant les dispositions légales réglementant les missions de la CEFDG. Les deux premiers articles définissent la mission de la Commission. La CEFDG est en premier lieu chargée d'« *organiser les modalités de contrôle de la qualité des enseignements supérieurs de gestion dans la perspective de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur.*»¹⁸⁷. La seconde mission consiste en l'examen de « *l'évolution des formations supérieures de commerce et de gestion en cohérence avec le dispositif global des formations supérieures existantes* »¹⁸⁸. Concernant l'évaluation des formations, la CEFDG communique, sous la forme d'une liste, ses avis favorables au *Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche* (CNESER), organe consultatif placé auprès du *Ministre chargé de l'Enseignement Supérieur* (MSR), et transmet celle-ci aux *Ministres de tutelle*¹⁸⁹, avant de la soumettre à la ratification par le MSR dans des

¹⁸⁴ CRET, Benoît ; « *L'émergence de l'accréditation, origine et efficacité d'un label* » ; Thèse de doctorat en sociologie ; Institut d'Etudes Politiques de Paris ; (2007) ; p. 21

¹⁸⁵ La CGE a créé deux labels dits de *marque collective* : le *Master Spécialisé* en 1985 et le *Master of Science* en 2002.

¹⁸⁶ [Décret n°2001-295 du 4 avril 2001](#) portant création de la Commission d'Evaluation des Formations et Diplômes de Gestion.

¹⁸⁷ Article 1, relatif à la création de la Commission d'Evaluation des Formations et Diplômes de Gestion (CEFDG) ; Bulletin officiel du Ministère de l'Education Nationale et du Ministère de la Recherche ; numéro 17 ; avril 2001

¹⁸⁸ *Ibid.* ; Article 2

¹⁸⁹ Le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MSR) et le Ministre de l'Industrie.

conditions définies par arrêté. Les listes des écoles reconnues par l'Etat, des diplômes d'établissement revêtus du Visa de l'Etat et ceux conférant le grade de Master à leurs titulaires sont publiées au Bulletin Officiel (B.O). Outre ces trois avis généraux, les modifications importantes des règlements pédagogiques, l'ouverture de nouvelles formations, l'ouverture de nouveaux campus font l'objet d'une validation par la CEFDG, sans soumission de l'avis au CNESER ou d'arrêté par le MSR. Pour opérer l'évaluation, seize membres nommés par arrêté conjoint des ministres de tutelle composent la CEFDG. La durée des mandats est fixée à quatre ans, renouvelables une fois. La composition de la Commission traduit la volonté de représenter équitablement quatre « collèges » :

- Un collège de représentants des milieux économiques, par exemple : François-Xavier Cornu, directeur de l'enseignement à la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris ;
- Un collège de représentants des enseignants chercheurs dans le domaine du commerce et de la gestion, par exemple : Jean-Pierre Helfer, professeur des universités ;
- Un collège de représentants des écoles privées et consulaires de commerce et de gestion, par exemple : Bernard Ramanantsoa, directeur général du groupe HEC ;
- Un collège de représentants des personnalités qualifiées, par exemple : Jean-Claude Legrand, Directeur des Ressources Humaines de L'Oréal.

Le président de la CEFDG, nommé par le MSR, est un professeur des universités choisi parmi les membres de la Commission. L'*Annexe 1* fournit une vision d'ensemble des membres de la CEFDG, de la longueur de leurs mandats et des instances qu'ils représentent.

3.1.1.3.2. Une Commission aux compétences nationales insérée dans un phénomène de régulation global

A l'évidence, le dispositif mis en place pour évaluer les formations supérieures non universitaires de gestion est étroitement lié à la configuration de l'enseignement supérieur français et à sa régulation. Marianne Blanchard (Blanchard ; 2012) inscrit à

plusieurs reprises la création de la CEFDG dans un mouvement global de re-régulation politique où l'Etat n'assurait plus le contrôle de la qualité de manière régulière : « *Au début des années 2000, la situation change : les conditions d'attribution du Visa sont modifiées et deviennent plus exigeantes, avec la mise en place d'une Commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion (CEFDG), dite 'commission Helfer', chargée de l'évaluation périodique des écoles de commerce. D'un mouvement de relative dérégulation du champ des écoles de commerce [...], on passe ainsi à un phénomène que l'on pourrait qualifier de 're-régulation'* »¹⁹⁰, et ajoute plus loin : « *En outre, la CEFDG participe à l'essor de l'évaluation comme moyen de régulation de ce système (d'enseignement supérieur) à l'échelle nationale* »¹⁹¹. Le périmètre d'action national de la CEFDG ne doit ni dissimuler les origines européennes motivant sa création ni dissimuler son insertion au sein d'un champ plus global de régulation : la re-régulation de l'Etat par l'évaluation s'ajoute aux activités opérées simultanément dans l'enseignement supérieur de gestion par d'autres organismes non étatiques¹⁹². Dirk Van Damme (Van Damme ; 2002) mentionne à ce titre le caractère fondamental des organismes d'évaluation – nationaux ou non – dans la régulation du champ à échelle globale des produits d'enseignement : « *En effet, l'assurance de la qualité et l'accréditation apparaissent comme des éléments essentiels de régulation dans un marché international de l'enseignement supérieur de plus en plus orienté vers le commerce des services d'éducation.* »¹⁹³. Dans la même veine, Marianne Blanchard ajoute : « *En ce sens, les agences d'accréditation [note : correspondant à des organismes d'évaluation parfois non étatiques] sont comparables aux 'multinationales de l'expertise' décrites par Yves Dezalay, qui participent à la structuration d'un nouvel espace et de nouvelles formes de pouvoir. Pour construire le marché transnational qui doit permettre à leurs clients – et à elles-mêmes – de rentabiliser leurs stratégies de 'globalisation', elles travaillent à l'élaboration de règles et de dispositifs transnationaux de régulation qui se substituent ou s'imposent peu à peu aux normes nationales*¹⁹⁴ ». Aussi, Dirk Van Damme et Marianne Blanchard prêtent-ils tous deux

¹⁹⁰ BLANCHARD, Marianne ; *Op. cit.* ; (2012) ; p.357

¹⁹¹ *Ibid.* ; p.385

¹⁹² NIOCHE, Jean-Pierre ; « *La montée en puissance des accréditations non étatiques* » ; *Revue française de gestion* ; (2007) ; 178-179(9):219-32

¹⁹³ VAN DAMME, Dirk ; « *Tendance et modèles de l'assurance internationale de la qualité de l'enseignement supérieur en relation avec le commerce des services d'éducation* » ; *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur* ; (2002) ; 14(3):107-58 ; p.108

¹⁹⁴ DEZALAY, Yves ; *Actes de la recherche en sciences sociales* ; (1993) ; n° 96-97 ; p. 3-20

une finalité mercantiliste aux organismes d'évaluation, et surtout, tous deux s'accordent sur leur effet régulateur. Aussi semble-t-il nécessaire de clarifier la manière par laquelle les organismes d'évaluation – dont la CEFDG, quoiqu'elle dispose de compétences uniquement nationales – contribuent à opérer une régulation de l'enseignement supérieur de gestion à l'échelle globale.

3.1.2. La régulation : entre enjeux transnationaux et contingences nationales

Selon Dirk Van Damme et Marianne Blanchard, les contraintes de régulation s'appliquent par l'intermédiaire de l'établissement de règles, de *normes* de régulation dont les effets convergent actuellement vers la construction d'un marché des produits et des services d'enseignement supérieur. L'action régulatrice des dispositifs d'évaluation, y compris la Commission, peut donc s'envisager sous l'angle du mode de production des normes et de leurs développements récents.

3.1.2.1. Emergence de différents régimes de régulation et leurs influences sur les dispositifs de régulation

Historiquement, la puissance publique constitue le premier et principal producteur de règles normatives. Dans un mouvement qui s'accélère dans le dernier quart du XX^{ème} siècle, la production de règles se diversifie avec l'émergence d'organismes privés de régulation (entreprises, organisations non gouvernementales, experts *etc.*) qui progressivement s'instituent comme des producteurs de normes légitimes (Cafaggi ; 2013). Fabrizio Cafaggi¹⁹⁵, attribue l'émergence des organismes de régulation transnationale privée (RTP) à l'incapacité de la puissance publique à s'imposer comme régulateur global. Par exemple, l'échec de la conférence de Rio pour l'environnement en 1992 illustre les carences de la puissance publique à réguler globalement. Dans la même perspective, Julia Black (Black ; 2002)¹⁹⁶ fournit des instruments théoriques pour étudier les différences des modes de régulation. Au terme d'une revue panoramique de la littérature de la régulation, l'auteure pointe les insuffisances d'une conception de la régulation centrée sur la puissance publique et invite à concevoir la

¹⁹⁵ CAFAGGI, Fabrizio ; « Les nouveaux fondements de la régulation transnationale privée » ; Revue internationale de droit économique ; (2013) ; 27(1):129-61

¹⁹⁶ BLACK, Julia ; « Critical reflections on regulation » ; CARR Discussion Papers, DP 4. Centre for Analysis of Risk and Regulation ; London School of Economics and Political Science ; (2002) ; accessible [en ligne](#) (consulté le 21 janvier 2018).

régulation comme « décentrée » : « *la complexité, la fragmentation du savoir de l'exercice du pouvoir et du contrôle, ainsi que l'autonomie des acteurs, leurs interactions et interdépendances et l'écroulement de la distinction entre les sphères privées et publiques forment la compréhension de la régulation décentralisée.* »¹⁹⁷. Prendre en compte la notion de « *société de régulation* » avantage l'analyse de la régulation en écartant le rôle central de la puissance publique : « *Voir de nouvelles problématiques émergeant suite à l'adoption d'une perspective décentrée ouvre le champ à la conceptualisation et à la représentation de ce que la représentation est, ce qui permet aux commentateurs de 'voir' la régulation dans des 'endroits' insoupçonnés* ». Aussi Julia Black propose une analyse qui associe les conceptions traditionnelles de la régulation et la théorie des systèmes. L'auteure remarque que malgré le décentrement de l'analyse, les études considèrent généralement la régulation comme un mode d'exercice du pouvoir dont la finalité est clairement exprimée. A cette conception, qui envisage de manière traditionnelle la régulation en la transposant de la puissance publique vers la société, Julia Black introduit la notion d'*autorégulation* librement inspirée de la notion d'*autopoïèse* laquelle considère que les organismes traitent de manière spécifique les significations perçues de l'environnement afin de s'adapter. Pour autant, quoiqu'elle ne soit plus l'apanage de la puissance publique seule, la régulation consiste en un mode d'imposition particulier d'une norme sociale à un ensemble quelconque, à l'image de l'action « disciplinante » et instrumentale du dispositif foucauldien. Reprenant les travaux de Julia Black¹⁹⁸ (Black ; 2001) dans l'ouvrage « *The Oxford Handbook of Regulation* », Robert Baldwin, Martin Cave, Martin Lodge (Baldwin [et. al] ; 2010) définissent la régulation comme : « *l'utilisation intentionnelle de l'autorité pour influencer sur le comportement en fonction de standards,*

¹⁹⁷ Traduit du texte original. Le diagnostic de Julia Black repose sur cinq constats d'échec. Les échecs de la régulation centralisée sont divers (...) mais l'entendement (ou la conception) de la régulation décentralisée prend forme à la suite de différents diagnostics : a) La complexité des relations entre les acteurs et leurs natures, finalement mal comprises, b) La fragmentation du savoir et de sa construction sociale, parfois exprimée comme l'asymétrie d'information entre les régulateurs et les régulés. Néanmoins, considérer les organisations comme des systèmes auto poïétiques pose différemment le problème : la fragmentation n'est pas seulement liée à l'asymétrie informationnelle mais procède du traitement des significations selon des lentilles propres à chaque organisation ; c) La fragmentation de l'exercice du pouvoir et du contrôle : les gouvernements seuls n'ont plus l'exercice de l'autorité. Ce qui engendre une nécessaire reconnaissance de l'autonomie des acteurs dans l'application de la régulation. A ce titre l'analyse sous la perspective auto poïétique est la plus radicale : les systèmes s'auto organisent, restent normativement clos mais cognitivement ouverts : conséquemment aucun système ne peut agir directement sur l'autre autrement qu'en ignorant l'intervention régulatrice, la destruction du système ou la destruction du système intervenant ; d) L'interdépendance des acteurs : les gouvernements et la société sont mutuellement liés et dépendants : chacun disposant de capacités et faisant face à des problèmes ; e) La disparition de la distinction entre sphères privées et publiques qui induit la reconceptualisation du rôle de l'autorité formelle dans la régulation et la gouvernance, l'écroulement de la distinction se manifeste dans l'émergence d'organisations ou de réseaux d'organisations hybrides composés d'organismes gouvernementaux et non gouvernementaux dont les mises en relation sont diverses.

¹⁹⁸ BLACK, Julia ; *Op. cit.* ; (2001) ; p.142

en utilisant des instruments de collecte d'informations et de changement de comportements. »¹⁹⁹.

Relativement à cette recherche, les activités de la Commission correspondent à la définition proposée par Julia Black : la CEFDG opère une régulation puisqu'en effet, elle constitue un dispositif d'évaluation nationale qui grâce à des instruments propres (l'habilitation par exemple) applique des règles exprimées (des critères d'évaluation par exemple) auxquels les établissements doivent se plier pour obtenir satisfaction (l'octroi des labels). Julia Black, conformément à ce qu'elle appelle « *société de régulation* », ajoute que « *[L]a tâche consiste non seulement à fournir un appareil de description large des facteurs qui modifient les comportements mais à étudier plus spécifiquement les tentatives intentionnelles d'encadrement des comportements, qui généralement recourent à une imposition normative* »²⁰⁰. Conformément à l'optique de description du « dispositif » foucauldien, étudier un mode de régulation nécessite de décrire la manière selon laquelle s'exerce diffusément mais intentionnellement le pouvoir disciplinaire à travers des assemblages *ad hoc*²⁰¹. Le déploiement de la recherche nécessite donc d'identifier et de caractériser les modes de régulation particuliers, non seulement dans leurs spécificités propres (ou particularités), mais aussi selon une perspective plus large d'interaction avec leur environnement, dans la mesure où le développement de régulateurs privés engendre une modification de la nature du rôle de l'Etat ainsi qu'un changement des règles qui prévalent sur les espaces nationaux. A ce titre, Fabrizio Cafaggi (Cafaggi ; 2013) caractérise l'intrication et les influences réciproques entre les différents niveaux de régulations, nationaux et transnationaux. Selon le chercheur, l'Etat se retrouve ravalé au rang de récipiendaire des règles produites, et ce, malgré la complémentarité des régulations d'origines privée et publique et leur adaptation dans certains cas aux spécificités locales²⁰². A une fragmentation des régulations territoriales, s'ajoute une fragmentation

¹⁹⁹ **BALDWIN**, Robert ; **CAVE**, Martin ; **LODGE**, Martin ; « *Introduction : Regulation : the Field and the Developing Agenda* » ; The Oxford Handbook of Regulation ; (2010) ; p7

²⁰⁰ **BLACK**, Julia ; *Op. cit.* ; (2001) ; p.143

²⁰¹ **FOUCAULT**, Michel ; *Op. cit.* ; (1975)

²⁰² Par exemple, l'Organisation internationale de la normalisation (ISO) est une association de droit suisse regroupant les organismes nationaux de normalisation. L'ISO produit des normes internationales adoptées par les organisations publiques (gouvernements etc.) et privées (entreprises industrielles etc.). En France, l'Association Française de NORmalisation (AFNOR) est l'organisation française placée sous tutelle du Ministère chargé de l'Industrie qui représente la France auprès de l'ISO. La combinaison ISO/AFNOR/Ministère de l'Industrie constitue une combinaison particulière d'acteurs privés et publics œuvrant pour l'élaboration de référentiels sociotechniques applicables en France.

fonctionnelle induite par la concurrence entre organismes producteurs de normes : « à l'intérieur même de l'espace global, la régulation transnationale qui émerge en réponse à la fragmentation nationale a généré une forme de fragmentation internationale, causée par la mise en concurrence des régulations privées. [...] La première est principalement territoriale, tandis que la seconde est essentiellement fonctionnelle. ». Les normes et règles produites par les organismes régulant un même périmètre se superposent²⁰³. La CEFDG n'échappe pas aux influences et pressions d'autres organismes de régulation. Benoît Crêt (Crêt ; 2007) note à ce titre que : « le processus de délivrance d'un grade s'inspire grandement des critères d'accréditation émis par EQUIS²⁰⁴. Les signaux envoyés sur la qualité des diplômes et des établissements semblent à la fois complémentaires et brouillés. Personne en dehors de quelques experts, ne sait quelle différence existe entre un grade, un diplôme, une accréditation, une évaluation et une habilitation »²⁰⁵. Aussi pour Benoît Crêt la spécificité du dispositif de la CEFDG est peu lisible, et son activité d'évaluation, qui emprunte les critères d'évaluation des organismes existants, se superpose et contribue à brouiller la clarté des signaux de qualité émis.

3.1.2.2. Identifier les organismes de régulation du champ de l'enseignement supérieur auxquels comparer la CEFDG

En résumé, selon Fabrizio Cafaggi (Cafaggi ; 2013) les actions des régulateurs se superposent. L'enseignement supérieur et notamment de gestion n'y coupe pas. Dans un article de l'OCDE, Dirk Van Damme²⁰⁶ (Van Damme ; 2002) identifie quatre modèles possibles de mise en relation des mécanismes de régulation de l'enseignement supérieur à échelle globale (voir encadré 5. ci-dessous). L'auteur évoque plus particulièrement le rôle de trois organismes majeurs qui se confrontent aux mêmes problématiques régulatrices que la CEFDG : l'Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) américaine, le système européen *European Quality Improvement System* (EQUIS), la *Quality Assurance Agency* (QAA) anglaise.

²⁰³ HEDMO, Tina ; SAHLIN-ANDERSSON, Kerstin ; WEDLIN, Linda ; « *The Emergence of a European Regulatory Field of Management Education – Standardizing Through Accreditation, Ranking and Guidelines* » ; (2011) ; p.24. Les auteurs considèrent que l'émergence d'un champ régulateur européen de la régulation des formations au management concurrent et complémentaire au modèle de régulation américain aboutit à la globalisation des régulations effaçant les caractéristiques locales. La régulation globale des classements contribuerait à renforcer cette globalisation.

²⁰⁴ EQUIS constitue un système d'évaluation des enseignements supérieurs de gestion non étatique décrit dans la suite du chapitre.

²⁰⁵ CRET, Benoît ; *Op. cit.* ; (2007) ; p.22

²⁰⁶ VAN DAMME, Dirk ; *Op. cit.* ; (2002)

Encadré 5. Les modèles de développement de la régulation de l'enseignement supérieur

Les quatre modèles de développement de la régulation de l'enseignement supérieur de Dirk Van Damme.

Quatre modèles de développement sont possibles, chacun correspond à des relations spécifiques entre les organismes opérants aux ordres nationaux et globaux. Trois critères permettent de caractériser les modèles :

Le **premier** critère constitue l'origine de la légitimité des systèmes d'évaluation - nationale ou internationale – comme critère distinctif. Par exemple, dans le cas étudié, la CEFDG tient sa légitimité d'un mandat d'autorité nationale.

Le **second** critère distingue les organismes en fonction du degré de globalisation auquel s'opère leur activité de régulation. Certains organismes évaluent uniquement les formations dispensées sur les territoires locaux, tandis que d'autres opèrent internationalement.

Le **troisième** critère correspond à la nature de la reconnaissance mutuelle des organismes entre eux, qu'il s'agisse des modes d'évaluation, des cadres communément partagés ou des produits d'évaluation ou autre.

Dans le premier modèle, **i)** la régulation repose sur les organismes nationaux, considérés comme les seuls modes légitimes d'assurance de la qualité. Les défis posés par l'internationalisation des formations et l'émergence de l'enseignement à distance contraignent les puissances publiques à les renforcer. Deux stratégies (a) et (b) de développement des capacités d'évaluation nationales à échelle transnationale sont envisageables.

La première stratégie (**Modèle 1a**) consiste à faire converger les cadres d'évaluation et ainsi rendre comparables les évaluations des organismes nationaux ; qu'il s'agisse des cadres d'évaluation, des instruments d'évaluation, des produits d'évaluation, *etc.* L'action d'organismes de promotion et de mise en réseau – comme par exemple de l'*International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education* (INQAAHE) ou encore l'Union européenne (UE) – favorise la compréhension mutuelle des organismes et vise au développement d'approches, de méthodologies ou de schémas communs aux organismes d'évaluation. Le processus de Bologne, initié en 1999 en faveur de la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur, s'inscrit dans des tentatives par l'Union européenne d'accroître la comparabilité des évaluations par la convergence des systèmes nationaux, aboutissant au renforcement des capacités des organismes d'évaluation nationaux à réguler les enseignements internationalement.

La seconde stratégie (**Modèle 1b**) consiste en une triple ouverture des activités évaluatives des organismes légitimes à échelle locale. La première ouverture est géographique, la seconde ouverture est relative à l'émergence d'un enseignement privé à but lucratif et la troisième est suscitée par l'émergence de l'enseignement à distance comme nouveau mode de formation. Dans ce modèle, qui repose sur les systèmes nationaux, les organismes légitimes – qu'il s'agisse d'agences nationales ou d'organismes privés – évaluent i) les formations dispensées à l'étranger par les établissements *exportateurs* du pays, ii) les fournisseurs privés d'enseignement, et iii) les fournisseurs – universitaires ou privés – d'enseignement à distance. La triple ouverture nécessite le renforcement des capacités des systèmes nationaux d'évaluation. A ce titre, les organismes développent des pratiques (par exemple *des codes de conduite, des audits, des procédures de recrutement* *etc.*) spécifiques à l'évaluation hors des périmètres locaux. Par exemple, les pays anglo-saxons, notamment les Etats-Unis et l'Angleterre ont rapidement adapté leurs pratiques d'évaluation hors des frontières nationales : les organismes américains labélisent les filiales à l'étranger des établissements opérant historiquement sur leurs territoires, tandis que les Anglais procèdent à l'*audit* des programmes britanniques dispensés à l'étranger et les comparent aux prestations délivrées par l'université d'origine au Royaume-Uni.

ii) Le second modèle (**Modèle 2**) repose aussi sur les organismes nationaux mais situe leur coopération à un niveau plus global. A la différence du modèle 1a), la convergence ne procède pas de l'échange d'information ou d'une convergence par l'adoption de cadres communs, mais procède de la reconnaissance mutuelle des modes d'évaluation, des normes, des standards ou des produits d'évaluation. La reconnaissance mutuelle engage dans certains cas plusieurs organismes régulateurs légitimes au sein d'un système d'évaluation particulier. Par exemple, l'agence britannique d'évaluation établit des liens de coopérations avec des organismes d'évaluation de pays dans lesquels des universités du Royaume-Uni dispensent des formations. La reconnaissance mutuelle peut aussi engager dans

d'autres cas des régulateurs et des régulés. Par exemple, certaines Business Schools françaises cherchent à obtenir les labels de qualité délivrés – entre autres – par des organismes américains d'évaluation des enseignements supérieurs de gestion.

Les troisième et quatrième modèles, davantage internationaux, fondent la régulation sur des organismes d'évaluation transnationaux opérant globalement.

iii) Le troisième modèle (**Modèle 3**) propose une régulation par méta-accréditation, où des organismes supranationaux accréditent les organismes d'évaluation opérant à échelle plus locale. A l'heure actuelle, aucun organisme de méta-accréditation de l'enseignement supérieur de gestion opérant globalement n'existe. Seul l'exemple du *Council for Higher Education Accreditation* (CHEA) constituant un important acteur de la régulation de l'enseignement américain peut être mentionné. Le CHEA reconnaît les organismes américains d'évaluation qui satisfont son évaluation. En revanche, le CHEA n'opère qu'aux Etats-Unis et ne reconnaît pas uniquement les organismes d'évaluation des formations supérieures de gestion.

iv) Le quatrième modèle (**Modèle 4**) institue l'accréditation à l'échelle internationale comme mode de régulation. Peu d'organismes correspondant à ce modèle existent. Néanmoins, l'European Foundation for Management Development (EFMD), fondation pour le développement du management, met en place en 1997 un dispositif européen d'évaluation d'échelle internationale des établissements de formation supérieure à la gestion. Le système baptisé EQUIS pour EFMD Quality System correspond au quatrième modèle de D. Van Damme.

En plus de la distinction selon la nature étatique ou non étatique des organismes, le schéma d'analyse de D. Van Damme (Van Damme ; 2002) permet d'identifier deux types d'organisations réduisant les fragmentations fonctionnelles des organismes d'évaluation transnationale : **i)** la convergence des cadres d'évaluation afin d'assurer la comparabilité des enseignements supérieurs de gestion ; **ii)** la reconnaissance mutuelle des organismes d'évaluation des enseignements supérieurs de gestion.

Actuellement aux Etats-Unis, l'évaluation des établissements et/ou des programmes s'effectue par l'intermédiaire d'un système complexe dit « d'accréditation » associant des organismes privés et publics. Le système d'accréditation joue un rôle de gardien de la qualité des programmes, et repose principalement sur des associations privées organisant leurs propres pratiques d'évaluation auxquelles sont soumis leurs membres afin de s'assurer de la qualité de leurs produits et services d'éducation. A la différence d'une logique d'habilitation qui autorise les établissements à délivrer des diplômes au nom de l'Etat, l'accréditation n'implique que l'approbation par l'association d'un projet pour l'octroi des labels. L'accréditation formelle consiste en la délivrance d'un label certifiant la satisfaction de l'évaluation selon un cadre d'évaluation spécifié par l'association. Dans certaines associations, tous les établissements membres ne sont pas accrédités, Benoît Crêt (Crêt, 2007) mentionne dans sa thèse de doctorat qu'il « convient de distinguer les établissements accrédités par les agences des établissements membres des associations correspondantes. »²⁰⁷. Dans le domaine de la gestion, l'*Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB) créée en 1917 constitue l'organisme d'évaluation transnational le plus ancien. En Europe, à

²⁰⁷ CRET, Benoît ; *Op. cit.* ; (2007) ; p. 29

l'image de l'AACSB, l'*European Foundation for Management Development* (EFMD) a pour vocation de constituer un réseau international et associatif d'acteurs de l'enseignement au management. En 1997 l'EFMD crée un système d'évaluation basé sur le modèle de l'association américaine : l'*EFMD Quality Improvement System* généralement appelé EQUIS ou « système EQUIS ». Comparer les modes de régulation de la CEFDG avec ceux de l'AACSB et du système EQUIS semble pertinent dans la mesure où les deux organisations privées – l'AACSB et EQUIS – opèrent depuis plus de 25 ans hors de leurs frontières nationales dans une même logique « d'accréditation ». Plus localement, à échelle nationale, le gouvernement britannique crée en 1997 la Quality Assurance Agency (QAA), organisme national indépendant et paritaire qui œuvre pour la « promotion de la qualité » dans l'enseignement supérieur. La QAA contribue à la régulation du champ de l'enseignement supérieur de gestion britannique de manière particulière : l'agence procède périodiquement à des évaluations – désignées depuis 2011 sous le terme de « reviews » – des départements universitaires. A la différence de la CEFDG, l'évaluation de la QAA s'achève par un avis orientant l'allocation des crédits aux établissements. En France, la *Commission des Titres d'Ingénieur* (CTi) évalue depuis 1934 les formations d'ingénieur en vue de l'habilitation des établissements à la délivrance d'un titre d'*ingénieur diplômé*, titre dont elle précise le libellé. La CTi, aînée de la CEFDG de presque 70 ans, répond à la même logique d'habilitation propre au système national français : **i)** l'habilitation des établissements privés à la délivrance du titre d'ingénieur procède d'une décision de la CTi et est accordée par le(s) Ministre(s) de tutelle, **ii)** tandis que l'habilitation des établissements publics intervient à la suite de la formulation d'un avis de la Commission et est accordée par le(s) Ministre(s) de tutelle²⁰⁸. Bien qu'évoluant originellement hors du champ d'enseignement supérieur de gestion, la récente ouverture des programmes d'ingénieurs aux matières relatives aux sciences de gestion n'est pas sans effet sur la structuration de la concurrence dans celui-ci : les écoles de commerce françaises se trouvent, sur le territoire national, mises en concurrence avec les écoles d'ingénieurs. La tendance récente d'évolution rend pertinente la comparaison entre la CEFDG et la CTi qui d'une part tiennent de la même origine légale leur

²⁰⁸ Plus précisément, depuis 1997 l'évaluation positive de la CTi débouche sur une accréditation à durée limitée des établissements, qui reçoivent pour chaque formation évaluée l'habilitation – pour la même durée – à délivrer le titre d'ingénieur diplômé à leurs titulaires. Le fonctionnement spécifique de la CTi est développé dans la suite de ce chapitre.

légitimité et leur mode d'action par habilitation²⁰⁹, et d'autre part se confrontent aux problématiques de régulations nationales et internationales. Plus récemment, l'essor d'un nouveau mode d'évaluation non évoqué par Dirk Van Damme est manifeste : les classements médiatiques d'évaluation dans le champ l'enseignement supérieur. Le phénomène des classements émerge en Europe depuis une quinzaine d'années. Jean-Pierre Nioche (Nioche, 2007) exprime à ce propos que : « *ces classements tiennent une place grandissante, parce qu'ils sont le reflet du renforcement de la concurrence et de son internationalisation* »²¹⁰. Linda Wedlin²¹¹ (Wedlin ; 2011) souligne quant à elle qu'« *Au début des années 2000 : les classements sont principalement utilisés aux Etats-Unis. Ils le sont peu en Europe, sans que l'on sache si la contagion allait gagner le vieux continent [...] Depuis le début des années 2000, les classements ont proliféré, même en Europe.* ». Si les classements participaient à la régulation de l'enseignement supérieur de gestion américain depuis plusieurs décennies, leur rapide expansion hors des Etats-Unis en fait aujourd'hui des participants majeurs à l'évolution du champ de l'enseignement supérieur de gestion. Pour autant, les classements ne tirent pas leur légitimité de mandats d'autorité ni de l'approbation collective d'experts. S'adressant principalement à des audiences non expertes, leur lisibilité facilite leur diffusion globale sans contrainte territoriale. A l'exception notable du système britannique d'attribution de dotations pour la recherche, peu de classements orientent – à ce jour – les décisions des Etats ou des organismes de certification. Les classements constituent un système spécifique intégré dans des champs²¹², système qui semble davantage façonné par des objectifs commerciaux que par des objectifs de mise en place d'une évaluation équitable pour la régulation globale du champ de l'enseignement supérieur de gestion. Néanmoins l'importance de leur impact sur la structuration des hiérarchies dans l'enseignement supérieur de gestion implique de les prendre en compte dans la suite de la recherche. A ce stade, procéder à une analyse comparative des modes de régulation de la *Commission d'Evaluation des Formations et Diplôme et de Gestion (CEFDG)*, l'*Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB)*, l'*EFMD Quality Improvement System (EQUIS)*, la *Quality Assurance Agency (QAA)*, la

²⁰⁹ Dans les faits « l'accréditation » de la CTi correspond à l'habilitation après évaluation simultanée de plusieurs programmes d'un même établissement.

²¹⁰ NIOCHE, Jean-P. ; *Op. cit.* ; (2007) ; p.231.

²¹¹ WEDLIN Linda ; « *Going Global : Rankings as Rhetorical Devices to Construct an International Field of Management Education* » ; *Management Learning* ; (2011) ; 42(2):199-218

²¹² Le champ de l'enseignement supérieur et de la recherche, dans cette recherche.

Commission des Titres d'Ingénieur (CTi) et les *classements médiatiques* (ou *rankings*) permettrait de clarifier et de mettre en relief les spécificités de ces mécanismes et les contraintes auxquelles leurs logiques de développement répondent²¹³. Le volet suivant entreprend une description des modes de régulation selon les caractéristiques que propose Julia Black (Black ; 2002).

3.1.3. Caractériser les modes de régulation

Julia Black (Black ; 2002) propose un tableau récapitulatif des modes d'exercice de la régulation classifiés selon cinq critères :

- (A) Qu'est-ce que la régulation ?
- (B) Qui ou que fait la régulation ?
- (C) Quelle forme prend la régulation ?
- (D) Sur quels périmètres ?
- (E) Avec quels instruments ?

Par exemple, pour Julia Black, le système régulateur américain prend une forme « composite » : « *la régulation est définie comme l'activité de (A) contrôle (B) par le gouvernement (C) par l'intermédiaire d'agences séparées (D) avec le souci du business (E) en utilisant des règles* »²¹⁴.

²¹³ Prendre en compte l'Association anglaise AMBA (Association of MBA) aurait pu sembler pertinent. Pour autant les deux organismes sont peu similaires. A la différence de la CEFDG et de la CTI, il ne s'agit pas d'un organisme national, mais d'une association privée qui s'intègre dans le système anglais d'évaluation de l'enseignement supérieur en accréditant les formations similaires au MBA américain.

²¹⁴ BLACK, Julia ; *Op. cit.* ; (2001)

Tableau 1. Tableau récapitulatif des modes d'exercice de la régulation

(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Qu'est-ce que la régulation ?	Qui ou Que fait la régulation ?	Quelle forme prend la régulation ?	Sur quels périmètres ?	Par quels instruments/ techniques ?
<p>Un type d'instrument légal</p> <p>Un processus de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contrôle, de gouvernement ou d'orientation, • De changement ou de contrôle de standards • Facilitation, • Coordination, • D'influence, • D'imposition d'un <i>pattern</i> ou un ordonnancement, • Rendre constant <p>Et le processus est :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intentionnel • En vue d'un objectif, ou de résolution de problèmes <p>Un résultat (<i>outcome</i>) de l'interaction d'acteurs, de réseaux ou de forces</p> <p>Une propriété de la réflexivité</p> <p>Une propriété où la nature et l'évolution de l'organisme sont en interaction pour produire un tout unique permettant une adaptation (biologie)</p>	<p>La puissance publique, qu'elle soit régionale, nationale ou transnationale</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ministères, départements, agences, • Organismes supranationaux (U.E.) • Ou internationaux • Cours 	<ul style="list-style-type: none"> • Economiques (entreprises et marchés) • Autres (famille, éducation, santé, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Règles (légales, universelles, sectorielles, etc.) • Autres instruments (financiers, marchés etc.) • Contrôle et sanction
	<p>Des organismes, des acteurs ou des institutions non gouvernementales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Associations • Comités • Entreprises • Particuliers • Communautés épistémiques • Réseaux 	<ul style="list-style-type: none"> • Économique • Autre 	<ul style="list-style-type: none"> • Règles (légales, universelles, sectorielles, etc.) • Autres instruments (financiers, marchés etc.) • Contrôle et sanction • Confiance
	<p>Des forces économiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Marché 	<ul style="list-style-type: none"> • Économique • Autre 	<ul style="list-style-type: none"> • Interaction d'acteurs rationnels
	<p>Des forces sociales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Normes • Institutions • Langages • Schémas cognitifs • Culture • Systèmes • Réseaux 	<ul style="list-style-type: none"> • Économique • Autre 	<ul style="list-style-type: none"> • Structurer • Dimensionner (<i>framing</i>) • Permettre (<i>enabling</i>) • Coordonner • Enjoindre • Traduire • Reproduire selon un référentiel propre
	<p>Des Technologies</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension et faculté de manipuler les environnements physique et humain 	<ul style="list-style-type: none"> • N'importe 	<ul style="list-style-type: none"> • Produits de ces compréhensions : statistiques, probabilités, etc.

3.1.3.1. Organisation de la description

Dans un article panoramique des « *instruments de garantie de la qualité des formations* », Jean-Pierre Nioche (Nioche ; 2007) regroupe sous le terme de « *certification* » l'octroi d'une accréditation et l'octroi de labels nationaux²¹⁵, et oppose le régime d'*accréditation* au régime d'*autorisation*. Selon l'auteur l'accréditation « *se différencie fondamentalement du régime de l'autorisation* » et se définit comme « *la délivrance d'un label, par une autorité indépendante, à une formation, après une évaluation de la qualité de celle-ci au regard d'un référentiel explicite* » (Nioche ; 2007). Toutefois, de ce point de vue, l'accréditation ne se différencie pas fondamentalement d'une autorisation délivrée par un organisme national après satisfaction d'une évaluation. Certes les certifications nationales autorisent bien à arborer les labels dont la délivrance est contrôlée par la puissance publique mais l'accréditation d'un organisme non étatique constitue aussi une autorisation dans la mesure où l'approbation accordée aux établissements permet d'arborer des labels de qualité, dont certains sont reconnus par les puissances publiques et conduisent à l'octroi d'avantages différenciateurs²¹⁶. Plus, la distinction masque une différence fondamentale entre l'accréditation et la certification nationale. A l'inverse des notions de « *grade* » ou de « *degree* »²¹⁷ établies pour signifier l'équivalence et la comparabilité des étudiants et/ou de leurs compétences, quel que soit le statut de leur établissement formateur²¹⁸, l'accréditation trace une ligne de démarcation – certes extrêmement lisible²¹⁹ – entre les établissements accrédités et les autres établissements, mais non entre les étudiants²²⁰. Contrairement aux organismes d'accréditation qui ne font jouer la distinction qu'entre les établissements ou les programmes comparables,

²¹⁵ NIOCHE, Jean-P.; *Op. cit.* ; (2007) ; pp.219-32.

²¹⁶ Voir ci-dessous la description du mode de fonctionnement du système d'accréditation américain où l'accréditation d'organismes reconnus par la puissance publique permet aux étudiants des établissements accrédités de recevoir des aides financières fédérales.

²¹⁷ La suite de la recherche conserve la distinction entre « *grade* » et « *degree* », dans la mesure où il s'agit de deux attributs différents : tandis que le *grade* est un attribut octroyé à une personne signifiant l'atteinte d'un niveau d'équivalence, le *degree* spécifie la discipline, les compétences et sous-tend une notion de finalité (trois différents types de *degrees* existent selon la finalité de la formation, professionnelle, académique ou des *degrees* dits « *foundation degrees* »).

²¹⁸ Par exemple au Royaume-Uni les établissements appartenant à la catégorie des « *Listed Body* » ne sont pas autorisés par le gouvernement à délivrer des grades mais certains de leurs certificats reconnus (les « *Recognized Award* ») confèrent à leur titulaire un *degree* délivré par un établissement habilité à les décerner (établissement appartenant à la catégorie des « *Recognised Body* »). Certes la délivrance de *degrees* au Royaume-Uni dépend *in fine* d'une autorisation de la puissance publique, mais la possibilité de délivrance du *grade* « accorde du crédit » aux formations sans pour autant « accréditer » l'établissement. La distinction entre les régimes « d'accréditation » et « d'autorisation » ne semble pas toujours convenir.

²¹⁹ NIOCHE, Jean-P. ; *Op. cit.* ; (2007) ; p.226

²²⁰ Historiquement le système U.S. d'accréditation, analysé dans le deuxième volet de ce chapitre, constituait un système d'autorisation de circulation des étudiants considérés comme de niveaux équivalents entre les universités avant de muter en un système de distinction hiérarchique.

les dispositifs historiquement mis en place par les puissances publiques – notamment en France et au Royaume-Uni – placent l'étudiant et ses compétences au centre de la garantie de la qualité. Les leviers réputationnels distinguent les établissements et les étudiants selon la nature des attributs distinctifs octroyés (nature des diplômes et hiérarchie qualitative des grades en France ; octroi du titre d'université et autorisation des établissements à la délivrance de grades au Royaume-Uni)²²¹, tandis que d'autres instruments caractérisent ou qualifient les aptitudes des étudiants²²². Quoique la manière d'envisager la qualité d'une formation et le rapport entre puissance publique et établissements universitaires se rapprochent en France et au Royaume-Uni, le développement des organismes d'évaluation répond à des logiques de développement souvent propres et dépendantes de la manière d'envisager *ce qu'est* la qualité. Plus qu'une distinction entre *autorisation* et *accréditation*, il s'agit d'entreprendre une analyse des systèmes de garantie de la qualité, des conceptions qui orientent leur développement, qui président à la « mise en ordre » de l'évaluation. Aussi, une question simple résume l'axe d'analyse : « qu'est-ce qui fait que la 'qualité est qualité' dans tel ou tel système d'évaluation ? ».

Toutefois, la distinction que propose Jean-Pierre Nioche entre mode de régulation par *accréditation* et mode de régulation par *autorisation nationale* permet une présentation pertinente de leurs caractéristiques respectives. Le volet suivant reproduit cette division et présente une description selon les catégories proposées par Julia Black (Black ; 2001, 2002)²²³ des cinq organismes de régulation comparables à la Commission.

²²¹ Les systèmes français et britannique font jouer différemment la distinction entre les établissements. En France les Grands établissements, les Ecoles Nationales Supérieures, sont créées par décret du Conseil d'Etat et les établissements universitaires par décret simple. Les écoles privées peuvent obtenir leur reconnaissance par l'Etat. Au Royaume-Uni, la puissance publique octroie aux établissements le titre d'université, octroie la possibilité aux établissements de conférer des *degrees* ou la possibilité d'en recevoir pour certains diplômes. Les universités en France sont des universités, les établissements ont le titre d'université au Royaume-Uni, pourrait-on dire.

²²² En France la puissance publique fait jouer de manière *ad hoc* la distinction des étudiants à travers le grade de formation, le titre, ou encore la reconnaissance ou non des diplômes. La réputation des établissements contribue à signifier leurs aptitudes. Au Royaume-Uni, le dispositif d'évaluation nationale mis en place par la puissance publique établit ce qui peut être attendu des fournisseurs de services éducatifs et définit les compétences attendues des étudiants pour chaque « degree ». Les universités définissent elles-mêmes leurs niveaux d'exigence et sont évaluées au regard des standards nationaux établis par la QAA (ou le REF en matière de recherche).

²²³ BLACK, Julia ; *Op. cit.* ; (2001, 2002)

3.2. Les modes de régulation par accréditation

3.2.1. Le système américain d'accréditation

Le système d'accréditation américain constitue l'un des plus anciens dispositifs de régulation de la qualité des produits et services d'enseignement supérieur. Vicky Schray²²⁴ (Schray ; 2006) fournit une description historique du développement du système d'accréditation en vigueur aux Etats-Unis. A son origine, à la fin du XIXème siècle, l'accréditation est une pratique mise en place par les universités pour lever l'incertitude sur la 'qualité des produits' d'enseignement des lycées (« *High schools* »). L'accréditation permet aux établissements de sélectionner les étudiants dont le niveau est considéré comme suffisant pour être déclarés admissibles et de rassurer les parents quant à la qualité des services d'éducation d'établissements dont la réputation leur est inconnue. Par la suite, durant la première moitié du XXème siècle, les universités continuent de développer l'accréditation afin de gérer les équivalences des étudiants circulant entre établissements et la font évoluer en un système corporatiste privé, non gouvernemental, d'assurance d'un niveau de qualité suffisant des produits et services d'éducation. Pour évaluer leurs services, les universités se regroupent au sein d'associations et établissent des organismes d'accréditation élaborant des *standards* et construisant collectivement les procédures afin de déterminer les programmes ou les établissements qui les satisfont. Selon cette conception particulière de l'accréditation, le *standard* se conçoit généralement comme un « *seuil minimal à atteindre* ». L'évolution du système d'accréditation au cours de la première moitié du XXème siècle n'est pas neutre dans la mesure où la logique d'accréditation mute : le regroupement associatif qui se substitue au système de comparaison introduit une logique de distinction hiérarchique entre les établissements au détriment du système historique de détermination d'équivalence entre étudiants. Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, le gouvernement fédéral décide de s'appuyer sur le système d'accréditation privé pour allouer les dotations et les aides fédérales aux étudiants. Le gouvernement, par l'intermédiaire du Département d'Education (U.S. DoE), fixe une liste des organismes d'accréditation reconnus. Les étudiants des établissements ou des programmes

²²⁴ SCHRAY, Vicky ; « *Assuring Quality in Higher Education : Key Issues and Questions for Changing Accreditation in the United States* » ; (2006) ; étude réalisée à la demande de Charles Miller, Chairman de la Commission pour le futur de l'enseignement supérieur du secrétaire d'État à l'éducation au sein du Département de l'Education des Etats-Unis

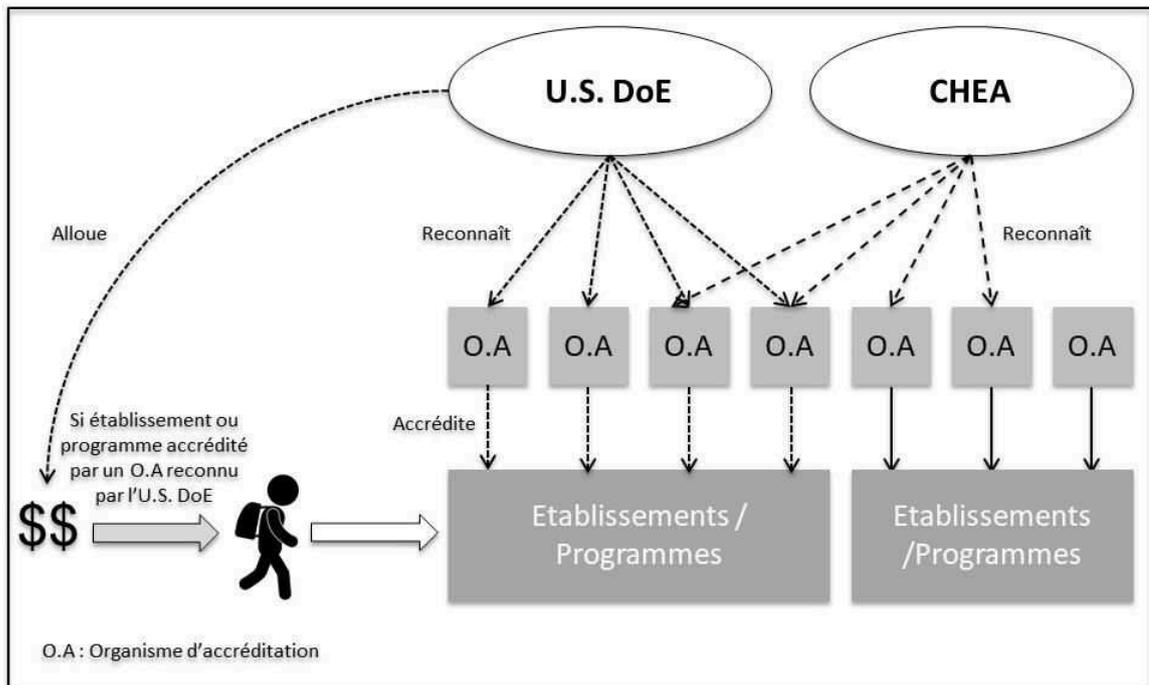
accrédités par les organismes d'accréditation (O.A) que le Département d'Education reconnaît sont éligibles à la perception d'aides publiques pour le financement de leurs études. La création au niveau fédéral d'une activité d'accréditation s'accompagne de la mise en place du *Council for Higher Education Accreditation* (CHEA), organe corporatiste regroupant les organismes d'accréditation dont la mission consiste à coordonner le système d'accréditation à échelle nationale. Le CHEA constitue un dispositif non gouvernemental, autorégulé, de reconnaissance des organismes d'accréditation qui vise à garantir un niveau minimum de qualité des procédures d'évaluation mises en place par les organismes d'accréditation. L'U.S. DoE et le CHEA reconnaissent les organismes d'accréditation, mais seule la reconnaissance par le Département d'Education détermine les organismes dont l'accréditation permet aux établissements ou aux programmes de recevoir des étudiants éligibles aux bourses fédérales. Précisons que les procédures de reconnaissance de l'U.S. DoE et du CHEA sont distinctes l'une de l'autre, de même que leurs critères d'évaluation. Contrairement aux systèmes d'éducation supérieure européens, le rôle du marché n'est pas négligeable au sein du système américain et la dimension d'*accountability* (obligation de transparence) joue un rôle important. Les évaluations des classements se combinent au système d'assurance par l'accréditation/reconnaissance et contribuent à la transparence et la lisibilité de l'ensemble du système en fournissant des informations comparables, mises à disposition des publics demandeurs. L'accréditation aux Etats-Unis constitue donc un système unitaire quasi autonome, décentralisé, combinant l'action de la puissance publique avec celle des organismes corporatistes privés pour l'allocation des aides publiques aux étudiants. Les acteurs parties prenantes y trouvent un intérêt : les organismes d'accréditation ne subissent pas d'intrusion directe de la puissance publique en matière d'évaluation, le gouvernement s'appuie sur un mécanisme efficace et légitime pour déterminer l'éligibilité des étudiants aux bourses fédérales, tandis que les établissements sont parties prenantes du fonctionnement d'une organisation mutuelle, collective, et tirent des intérêts positifs de l'obligation de rendre des comptes. Gary Rhoades & Barbara Sporne²²⁵ (Rhoades & Sporne ; 2002) résument, selon eux, les caractéristiques structurelles du système américain : « *aux Etats- Unis, le niveau*

²²⁵ RHOADES, Gary ; SPORNE, Barbara ; « *Quality assurance in Europe and the U.S. : Professional and Political Framing of Higher Education Policy* » ; Higher Education ; (2002) ; 43(3):355-90

corporatiste ‘intermédiaire’ est fort, tandis que les facultés (ou établissements) et les gouvernements sont ‘faibles’».

Aussi, jusqu’ici la description du système national d’évaluation américain corrobore la proposition de Julia Black : « la régulation nationale est définie comme l’activité de (A) contrôle (B) par le gouvernement (C) par l’intermédiaire d’agences séparées (D) avec le souci du business (E) en utilisant des règles ».

Figure 1. Schéma représentatif du fonctionnement du système d’accréditation U.S.



3.2.2. L’Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB)

3.2.2.1. Une internationalisation tardive mais expansionniste

Trois organismes d’accréditation des établissements de formation au management opèrent dans le système d’accréditation américain :

- L’Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB),
- L’Association of Collegiate Business Schools and Programs (ACBSP),
- L’International Assembly for Collegiate Business Education (IACBE).

Des trois associations, l’AACSB est le plus ancien organisme américain d’accréditation des formations supérieures au management. Créée en 1917, l’accréditation délivrée par l’AACSB constitue le signal de qualité le plus visible. De nombreux chercheurs

considèrent l'agence comme une référence en matière d'évaluation de l'enseignement supérieur de gestion : Rodolphe Durand et Jean McGuire²²⁶ (2005) estiment que l'AACSB, fondée par des institutions américaines prestigieuses comme Harvard, Columbia, Stanford et Wharton, est de loin l'organisme d'accréditation pour l'éducation au management (business) le plus reconnu. Pour Anthony Lowrie et Hugh Willmott²²⁷ (Lowrie & Willmott ; 2009), l'AACSB accrédite « *l'élite* » des établissements. Les deux autres organismes d'accréditation, l'ACBSP et l'IACBE, sont d'ailleurs fondés respectivement en 1988 et 1997 en réaction à la difficulté d'obtenir l'accréditation de l'AACSB. Quoiqu'agence de référence, l'AACSB n'accrédite hors des U.S. que deux établissements avant 1995 dont le premier *l'University of Alberta* obtient le label en 1968. A compter de 1995, l'AACSB entreprend une stratégie d'expansion hors des frontières des Etats-Unis : entre 1999 et 2001, les établissements américains représentent seulement le tiers des institutions nouvellement accréditées. L'expansion à l'international de l'AACSB n'est pas sans générer des contraintes en interne et pousse l'association à définir une nouvelle orientation stratégique ainsi que des standards adéquats prenant en compte les spécificités des établissements étrangers. Anthony Lowrie et Hugh Willmott établissent l'année 1991 comme étant clef dans le changement d'orientation stratégique adoptée par l'AACSB (Lowrie & Willmott ; 2009). A la suite de la parution en 1988 du rapport dit « *Porter & McGibbon report* » du nom de ses auteurs, les membres de l'AACSB acceptent une évolution du mode d'accréditation, passant de standards universaux appliqués indistinctement aux programmes de formation, à un modèle basé sur l'évaluation des missions, incluant l'habituelle procédure de revue par les pairs et mettant, de manière moins traditionnelle, l'accent sur l'amélioration continue/permanente pour la réalisation des missions. Dans ce schéma, les écoles déterminent le contenu de ce qu'elles offrent, tandis que l'évaluation par les pairs vise à juger l'adéquation des procédures et des moyens mis en place pour leur réalisation. L'accréditation de l'AACSB correspond *in fine* à l'approbation par les pairs d'un projet porté par un établissement demandeur. La proposition de Julia Black doit être complétée pour saisir à la fois l'exercice de la régulation au niveau national et le mode d'action particulier de l'AACSB : quoique « *la*

²²⁶ DURAND, Rodolphe ; MCGUIRE, Jean ; « *Legitimizing Agencies in the Face of Selection : The Case of AACSB* » ; *Organization Studies* ; (2005) ; 26(2):165-96

²²⁷ LOWRIE, Anthony ; WILLMOTT, Hugh ; « *Accreditation Sickness in the Consumption of Business Education: The Vacuum in AACSB Standard Setting* » ; *Management Learning* ; (2005) ; 4(40):411-20

régulation nationale (soit) définie comme l'activité de (A) contrôle (B) par le gouvernement (C) par l'intermédiaire d'agences séparées (D) avec le souci du business (E) en utilisant des règles », les modalités de la régulation de l'AACSB (B) procèdent des choix des membres de l'association, (C) association reconnue par l'US DoE et le CHEA²²⁸ comme un organisme d'accréditation, dont l'activité exerce un (A) contrôle en fonction de standards (D) des établissements membres par l'intermédiaire (E) d'une certification renouvelable désignée sous le terme d'accréditation²²⁹. Le terme accréditation correspond à une certification qui exprime le crédit accordé par les membres de l'association à la cohérence d'un projet porté par les établissements. A l'échelle nationale, la position angulaire des *agences séparées* dans le système d'accréditation repose sur une conception d'inspiration pragmatiste de la convenance des institutions sociales : en permettant la confrontation des opinions, « *la société exerce une pression pour imposer aux esprits un certain conformisme. Il y a un étalon de vérité qui se forme peu à peu et que la société tend à patronner et à garantir* »²³⁰ (Durkheim ; 1955). La société doit s'organiser de manière à garantir les multiples expressions des projets et garantir la cohérence de leurs constructions. A l'échelle des organismes, dans la conception pragmatiste la vérité n'étant pas unique mais identifiée à la vérification²³¹, l'approbation des pairs ne porte que sur la cohérence de la construction d'un projet programmatique et sur la convenance des moyens vis-à-vis des ambitions. En conséquence, la logique de garantie de la qualité dans le système U.S. repose sur l'établissement de normes après observation de nombreux comportements individuels et non pas sur la fixation d'attentes générales²³² comme il prévaut dans les systèmes britannique et français²³³. En cela l'organisation de l'enseignement supérieur par l'accréditation est fille de la conception pragmatique du monde, de la société et du vrai, où la construction de la réalité s'identifie avec la construction du valide par vérification logique et où le « *consensus des opinions* »²³⁴ est au fondement du vrai.

²²⁸ A l'heure de l'écriture, en juillet 2017, l'AACSB est reconnue par l'U.S. DoE et le CHEA.

²²⁹ NIOCHE, Jean-P. ; *Op. cit.* ; (2007)

²³⁰ DURKHEIM, Emile ; *Op. cit.* ; (1955)

²³¹ *Ibid.*

²³² Voir universelles.

²³³ Voir à la suite la description des systèmes britanniques et français d'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur.

²³⁴ JAMES, William ; « *L'idée de Vérité* » ; Félix Algan ; (1913)

3.2.2.2. Une réaction européenne

Rodolphe Durand et Jean Mc Guire (Durand & McGuire ; 2005) notent qu'au début des années 1990 l'assouplissement des standards de l'AACSB originellement « universels » en standards relatifs aux missions génère de nouvelles accréditations²³⁵, ce qui n'est pas sans susciter une réaction de la part des Européens. L'*European Foundation For Management Development* (EFMD) crée en 1997, non sans difficultés, une procédure propre d'accréditation : l'*EFMD Quality Improvement System* plus connu sous le nom d'EQUIS ou de *système* EQUIS, instrument qui permet à la fondation de contribuer à la régulation du champ européen de formation au management au même titre que l'AACSB²³⁶.

3.2.3. EQUIS : un système d'accréditation européen...

Fondée en 1971 sous le statut d'association²³⁷, l'EFMD constitue un réseau européen de professionnels de l'enseignement supérieur de gestion qui entend favoriser la compréhension mutuelle des contextes locaux et « faire prendre conscience » de l'importance du management et de la formation au management²³⁸. La création d'EQUIS correspond à la lente prise de conscience par les Européens de l'inévitabilité de la mise en place d'un dispositif d'accréditation capable de rivaliser avec celle de l'AACSB. Benoît Crêt (Crêt ; 2007) détaille l'histoire de son développement et les difficultés rencontrées par les Européens pour mettre en place un système acceptable, dont la concrétisation est finalement hâtée par l'expansion en 1995 de l'accréditeur américain hors de ses frontières historiques.

²³⁵ Selon Rodolphe Durand et Jean McGuire (Durand & McGuire ; 2005), l'internationalisation de l'AACSB semble avoir été motivée par trois forces : (a) l'agence avait atteint les limites de son marché nord-américain traditionnel ; (b) dans le contexte de concurrence au sein du champ de l'enseignement au management bénéficier d'une accréditation constitue un avantage compétitif pour les établissements ; (c) globaliser les activités de l'AACSB est nécessaire pour la conservation de la position en tant que force dominante de l'accréditation pour l'éducation au management.

²³⁶ HEDMO, Tina [et al.] ; *Op. cit.* ; (2011)

²³⁷ Not-for-profit organization

²³⁸ Voir le [site de l'EFMD](#). Tina Hedmo, Kerstin Sahlin-Andersson et Linda Wedlin écrivent : « *By tradition, the EFMD has acted as an arena where both members and non-members can exchange and share management ideas and experiences with each other (Hedmo 1999)* » et ajoutent plus loin : « *Incorporated in EQUIS was also the 'European dimension' of management education: the international dimension, the connections with the corporate world, the personal development of students, the weight of context (interviews, EQUAL project manager 1999-10-05 and EQUIS director 1999-06-16) as well as 'the spirit of EFQM' (interview, EFMD board member 2000-11-08).* » ; Tina Hedmo, Kerstin Sahlin-Andersson et Linda Wedlin ; « *The Emergence of a European Regulatory Field of Management Education – Standardizing Through Accreditation, Ranking and Guidelines* » ; 2011 ; p.9; p.10

3.2.3.1. ... *fortement emprunté à l'AACSB ?*

Quoique le système EQUIS soit lancé en 1997, la tentative de formalisation d'un système d'évaluation par les Européens de l'EFMD remonte au début des années 1980. Dès 1983-1984, l'association développe, dans le cadre de coopération entre membres, une activité dite de *strategic business audit*. L'audit stratégique conseille de manière informelle les établissements – membres de l'EFMD – sur des orientations stratégiques possibles. Benoît Crêt (Crêt ; 2007) note qu'aucune pratique d'audit n'est fermement définie, aucune systématisation des processus ou des standards n'est développée, l'audit ne sort pas d'un cadre « interne ». C'est en 1995, principalement sous la pression d'un membre du *board* de l'association et malgré un manque d'enthousiasme en interne²³⁹, que les membres de l'EFMD réalisent la nécessité de mettre en place une procédure uniforme d'accréditation. L'association crée alors l'*EFMD Quality Link* (EQUAL), réunion des « *plus grandes agences nationales européennes en charge de l'évaluation de la qualité de l'enseignement dispensé en business school : une agence espagnole, le Chapitre des Grandes Écoles en France, la Quality Assurance Agency et l'AMBA*²⁴⁰ au Royaume-Uni... »²⁴¹. Le « forum » EQUAL²⁴² ambitionne de mettre à plat les différentes pratiques et cadres d'évaluation nationaux afin de dégager collectivement un consensus suffisant pour la création d'une accréditation européenne fonctionnant sur des processus et des standards agréés. La variété des modes d'évaluation européens existants engendre dès la création d'EQUAL des divergences entre membres du réseau quant aux modalités d'accréditation à mettre en place. Pendant plusieurs années EQUAL devient un lieu de tensions où se transposent les divergences entre membres du réseau (Hedmo & al ; 2011), qu'elles soient d'ordre national (les Anglais de l'ABS, ancêtre de la QAA, et de l'AMBA entre eux, par exemple) ou régional (opposant notamment les Anglais aux Européens continentaux). L'EFMD, qui pourtant « *assume le secrétariat* »²⁴³, se trouve dans l'incapacité d'imposer une orientation commune suffisamment légitime pour l'élaboration des procédures et des standards d'accréditation²⁴⁴. Rodolphe Durand et Jean Mc Guire (Durand & McGuire ; 2005) notent pourtant que « *l'EFMD a fourni une plateforme*

²³⁹ HEDMO, Tina [et al.] ; *Op. cit.* ; (2011) ; p.10

²⁴⁰ Association of MBAs (AMBA).

²⁴¹ CRET, Benoît ; *Op. cit.* ; (2007)

²⁴² *Ibid.* ; p.73

²⁴³ *Ibid.* ; p.75

²⁴⁴ Les représentants de l'agence anglaise « Association of MBA » (AMBA) quitteront finalement le réseau EQUAL en 1995.

permettant de séparer la mission de l'EFMD de l'organisation chargée de la délivrance des accréditations tout en préservant le capital de réputation d'un adossement à l'EFMD ». Si la légitimité de l'EFMD constitue *a posteriori* un capital réputationnel non négligeable pour l'activité d'accréditation, la concrétisation du système EQUIS n'aura été possible que par la menace d'expansion de l'AACSB. Benoît Crêt indique à ce propos qu'une impulsion « (...) *interne seule aurait été insuffisante à inciter les membres des agences nationales à participer activement à la création de l'accréditation. [...] L'élément déclencheur a été l'annonce par un des deux initiateurs (le membre du conseil d'administration de l'EFMD, également membre du conseil d'administration de l'AACSB), que l'agence américaine souhaitait exporter son processus d'accréditation en Europe.* » (Crêt ; 2007). Au final, même si la concrétisation du système procède de la possibilité offerte par l'association de faire émerger par l'intermédiaire d'EQUAL un corpus de pratiques et de standards acceptables par tous, la menace d'expansion de l'AACSB s'avère être l'élément fondateur d'un discours de préservation des intérêts européens favorable à l'apaisement des tensions et à l'engagement des membres réticents dans la création d'EQUIS²⁴⁵. Précisons par ailleurs qu'au milieu des années 1990, l'AACSB, en proie à des difficultés financières, ne semble pas voir d'un mauvais œil le développement d'un accréditeur européen susceptible de faciliter l'exportation de son label d'accréditation hors de son périmètre nord-américain historique et assurer ainsi sa subsistance.

Toutefois, l'influence de l'AACSB ne se limite pas à un rôle de « *catalyseur* » d'apaisement des tensions au sein d'EQUAL. EQUIS constitue un véritable système d'accréditation et à ce titre, emprunte beaucoup d'éléments importés de l'AACSB. Une analyse rapide montre les similitudes procédurales des deux organismes d'accréditation²⁴⁶. Benoît Crêt montre que l'agence européenne s'est explicitement

²⁴⁵ CRET, Benoît ; *Op. cit.* ; (2007) ; p.75-76. Benoît Crêt évoque davantage les oppositions internes au réseau EQUAL et conclut à la prise en main d'EQUAL par les membres de l'EFMD au détriment des personnels des agences nationales d'évaluation.

²⁴⁶ Les principales étapes des processus d'accréditation sont dans leur ensemble – quasiment – identiques. Pour l'AACSB comme pour EQUIS, la procédure débute par **i**) une candidature volontaire des établissements, **ii**) qui précède, après une première évaluation de la demande en partie faite "sur dossier", une déclaration d'éligibilité, **iii**) donnant suite à la mise en place d'une auto-évaluation préalable à **iv**) une visite sur site effectué par une équipe de "pairs" désignés par les organismes. **v**) La décision d'accréditation prend acte après approbation – ou ratification dans le cas de l'AACSB – de la recommandation des pairs par un comité "central" : le *Board of Directors* pour AACSB et *EQUIS Awarding Body* pour l'EFMD. La candidature volontaire nécessite la rédaction de premiers documents très formels désignés par le terme '*Application form*' qu'un organe administratif traite et valide. Les procédures d'accréditation diffèrent selon le type de demande, l'AACSB et EQUIS ayant développé une procédure spécifique de première accréditation. **vi**) Le renouvellement de l'accréditation s'obtient après satisfaction d'une procédure dite de « réaccréditation », plus légère que la procédure de première accréditation, et nécessite d'avoir mis en place

inspirée de l'objectif de l'accréditation de l'AACSB qui dès 1991 vise à évaluer, selon des standards universels « *mous* » (Crêt ; 2007), l'adéquation des missions exprimées par les établissements avec les moyens engagés pour les réaliser : « *Du fait de son apparition plus tardive, le processus d'accréditation EQUIS est centré dès sa création sur la notion d'ajustement de la mission stratégique de l'établissement à ses ressources et à son environnement [...] La similitude avec la nouvelle orientation du processus d'accréditation développé par les membres de l'AACSB est donc patente, mais peu surprenante.* » (Crêt ; 2007). 'Peu surprenante' dans la mesure où les membres d'EQUAL à l'origine du schéma général d'EQUIS utilisent le processus d'accréditation de l'AACSB comme modèle et dans la mesure où la logique d'adéquation entre moyens et objectifs solutionne le problème de la variété des contextes dans lesquels opèrent les établissements européens. Quelques différences notables dans l'organisation de l'accréditation subsistent toutefois entre les processus de l'AACSB et d'EQUIS²⁴⁷. Le volet suivant les détaille en s'appuyant sur la classification que propose Julia Black.

3.2.3.2. Des procédures proches de l'AACSB, mais une logique d'accréditation propre

L'AACSB opère au sein d'un système « d'accréditation » qualifiable d'unitaire dans la mesure où l'ensemble des organismes privés et publics du système contribuent à la préservation de la qualité des enseignements supérieurs. Le système EQUIS, en revanche, procède – entre autres – de la nécessité qui s'impose aux Européens de

un « monitoring permanent ». Comme évoqué au début du chapitre la lecture des standards adoptée par l'AACSB et EQUIS est qualifiable de « souple ». L'évaluation par les pairs – et leur approbation finale du dossier – porte sur la démonstration du respect des standards établis, c'est-à-dire de "l'alignement des programmes et de ses performances avec les standards spécifiés" dans le cas de l'AACSB ou la "satisfaction des critères de qualité" dans le cas de l'accréditation EQUIS.

²⁴⁷ Des différences d'ordre organisationnel existent : les organes impliqués dans les procédures d'accréditation ne sont pas identiques. La procédure de l'AACSB met en jeu plusieurs instances différentes, dont les deux principales sont l'*Initial Accreditation Committee* (IAC) et le *Board of Directors* (BoD). La mise en place d'un organe spécifique aux demandes de première accréditation, l'*Initial Accreditation Committee* (IAC), permet à l'AACSB de superviser spécifiquement l'ensemble du processus d'accréditation des établissements "primo-accédants" à l'accréditation de l'AACSB. L'IAC n'est pas dotée de "puissance juridique", le *Board of Directors* (BoD) est l'entité qui dispose du pouvoir légal et ratifie les recommandations (ou avis) des "peer-reviewers" et de l'IAC. Inversement, aucun organe dédié aux demandes des établissements "primo-accédants" n'existe au sein de l'EFMD : quel que soit le type de demandes, l'*EQUIS Awarding Body*", organe décisionnaire du système mis en place par l'EFMD, prend les rênes du processus d'accréditation dès la déclaration d'éligibilité. Les différences ne sont pas sans conséquence sur les modalités de labélisation. L'IAC mise en place par l'AACSB est présente sur toute la longueur du processus de première demande d'accréditation de l'AACSB et peut à tout moment interrompre le processus d'accréditation en recommandant à l'établissement de se retirer si elle estime que l'alignement avec les standards dans les délais impartis semble compromis. En plus de son approbation, la visite par les pairs nécessite l'aval du *Board of Directors* (BoD), instance légalement décisionnaire de l'AACSB, qui ratifie la décision de l'IAC et des "pairs" et qui dispose du droit d'opposition aux recommandations des "peer-reviewers" et du droit d'opposition aux avis de l'IAC dès son entrée en jeu dans le processus d'accréditation AACSB (c'est-à-dire dès la demande de visite sur site formulée par les établissements demandeurs). Au contraire, l'*EQUIS Awarding Body* semble être le seul organe décisionnaire du système EQUIS qui approuve (ou non) la recommandation des experts et ratifie la décision de délivrance de l'accréditation. Les documentations fournies par les deux organismes détaillent peu la composition des organes impliqués dans l'évaluation.

s'organiser en dehors de tout système institutionnel sous peine de laisser les Américains occuper cette fonction. Quoique l'accréditation de l'AACSB distingue la procédure d'éligibilité de la procédure générale à l'inverse du système EQUIS qui considère l'éligibilité comme une étape intégrée dans l'accréditation, les deux procédures restent très proches. En suivant les caractéristiques de la régulation proposée par Julia Black, les caractéristiques des modes d'exercice de l'AACSB et de EQUIS sont quasi identiques. Si l'EFMD constitue (C) un facilitateur de relations qui soutient le système EQUIS²⁴⁸, la régulation que l'association opère par l'intermédiaire d'EQUIS est (A) un exercice de contrôle par standards qu'opère (B) l'association privée et indépendante pour favoriser (D) le développement des formations supérieures au management des établissements membres par l'intermédiaire (E) d'une certification renouvelable de type accréditation. Vue sous cet angle, la régulation du système EQUIS s'assimile à celle qu'opère l'AACSB.

Néanmoins la spécificité de l'accréditation « à l'américaine » incite à prendre en compte les conceptions de l'action des deux accréditeurs. La formulation des standards du processus EQUIS répond à une approche qui vise davantage à faire entrer les établissements dans une logique « réflexive ». A la différence de l'AACSB, l'approche semble moins répondre à une logique d'évaluation par l'assurance de l'existence de modalités ou de dispositifs conformes, considérés comme garants d'une qualité qu'à celle d'une injonction à la réflexivité : « *L'école doit être capable de démontrer sa totale connaissance de l'environnement dans lequel elle opère et d'une stratégie cohérente sur les marchés nationaux et internationaux pour ses programmes et services* »²⁴⁹. L'orientation de la logique générale de l'évaluation du système européen se rapporte davantage à une forme altérée de rationalisme qu'à un type de pragmatisme. La conception de l'accréditation correspond moins à une vision pragmatique de la réalité vue comme une construction intellectuelle individuelle qui satisfait des critères vérifiables, profitable à la société, qu'à une conception qui respecte la pluralité des points de vue et où l'accréditation est accordée aux programmes portés par des personnes qui témoignent d'une connaissance suffisante du management et des

²⁴⁸ EQUIS constitue un système d'incitation au changement, l'EFMD constitue la plateforme « *enabler* » pour reprendre le terme original employé par Julia Black qualifiant « *ce qu'est la régulation* ».

²⁴⁹ « *Secondly, the School must be able to demonstrate that it has a full awareness of its operating environment and a coherent strategy towards the national and international markets for its programmes and services* » EQUIS Standards & criteria. Jun 2013.

contingences qui contraignent la mise en place et le bon développement des programmes de formation. Le système d'accréditation ne constitue plus un moyen de garantir par consensus la qualité en sanctionnant la cohérence d'un projet mais vise à juger l'aptitude de l'encadrement à la mise en œuvre de formations au management. Conséquemment, le dossier d'évaluation EQUIS, qui compte près de 700 indicateurs, manifeste davantage l'intention d'évaluer la qualité par une appréciation des justifications fournies par les écoles au sujet d'éventuels écarts à une norme qu'à une lecture de « conformité stricte » à des attentes spécifiées. Par suite l'accréditation opérée par EQUIS constitue de fait une *déterritorialisation*²⁵⁰ : l'import d'une procédure légèrement revisitée et la transposition *sèche* du terme emprunté aux Américains ne masque pas *l'actualisation*²⁵¹ dans un nouveau contexte d'une évaluation dont la logique est différente.

3.3. Les modes de régulation basés sur des organismes nationaux

3.3.1. Le système anglais d'assurance qualité

A la différence du système U.S. d'accréditation, le dispositif d'évaluation de l'enseignement supérieur anglais se développe principalement sur l'action du gouvernement. Roger Brown (Brown ; 2011²⁵², 2012²⁵³, 2013²⁵⁴) caractérise la récente évolution du régime britannique d'évaluation par la mise en place progressive d'organismes de contrôle d'attributs qu'octroie²⁵⁵ ou définit²⁵⁶ la puissance publique. Selon les points de vue, les modifications aboutissent à une réduction de l'autonomie des universités ou bien marquent l'introduction d'une logique de sensibilisation des universités à la demande extérieure²⁵⁷. L'évolution du dispositif permet de comprendre

²⁵⁰ La déterritorialisation est un concept créé par Gilles Deleuze et Félix Guattari qui décrit tout processus de décontextualisation d'un ensemble de relations qui permet leur actualisation dans d'autres contextes.

²⁵¹ « L'actualisation » correspond au passage du virtuel au réel.

²⁵² BROWN, Roger ; « *The New English Quality Assurance Régime* » ; *Quality in Higher Education* ; (2011) ; 17(2):213-29

²⁵³ BROWN, Roger ; « *Quality Assurance 1992-2012* » ; *Perspectives : Policy and Practice in Higher Education* ; (2012) ; 16(4):113-17

²⁵⁴ BROWN, Roger ; « *Mutuality Meets The Market : Analysing Changes in the Control of Quality Assurance in the United Kingdom* » ; *Higher Education Quarterly* ; (2013) ; 67(4):420-37

²⁵⁵ La puissance publique britannique octroie : le titre d'université (University title), des distinctions académiques correspondant en France, et de manière éloignée, à la notion de « niveau », les « *degrees* » ; des qualifications, et des dotations financières. Remarquons que dans le système britannique, les établissements ne sont pas des universités, mais ont le statut d'université, à la différence du système français.

²⁵⁶ Niveaux d'équivalence, compétences, standards etc.

²⁵⁷ HARVEY, Lee ; « *A History and Critique of Quality Evaluation in the UK* » ; *Quality Assurance Education* ; (2005) ; 13(4):263-76

la création de la Quality Assurance Agency (QAA), l'agence nationale comparable à la CEFDG qui se charge de l'évaluation des enseignements et du niveau de formation dispensés au sein des départements des universités britanniques.

3.3.1.1. Les conditions d'émergence de la Quality Assurance Agency (QAA)

A la fin des années 1980, l'enseignement supérieur anglais se compose d'une filière académique et d'une filière à vocation professionnelle dite du « *secteur public* », regroupant les établissements appelés « *polytechnics* ». L'organisation « binaire » du système anglais se désigne traditionnellement sous le terme de « *binary system* »²⁵⁸. Chaque filière est soumise à un mode d'évaluation différent. L'autonomie des universités est importante : hormis la traditionnelle évaluation par les pairs mis en œuvre par la corporation universitaire, aucun dispositif d'évaluation publique à l'échelle nationale n'existe avant la fin des années 1980. Inversement, la puissance publique encadre réglementairement l'évaluation des « *polytechnics* », qu'il s'agisse des enseignements dispensés, de la formation des personnels enseignants ou des « *degrees* » (grades) auxquels leurs formations conduisent. L'année 1988 marque une étape importante vers l'installation d'un système d'évaluation unique recourant au ressort financier. Trois orientations entraînent une reconfiguration du mode d'évaluation de l'enseignement supérieur britannique. **i)** Sous la pression croissante du gouvernement, les universités consentent à instaurer un audit collectif des processus d'assurance qualité interne. Dès 1990, l'*Academic Audit Unit* (AAU) met en œuvre une forme d'évaluation inspirée des techniques d'audits financiers²⁵⁹, conçue comme un examen des procédures et des pratiques dans l'optique de juger de l'adéquation des moyens avec les objectifs ambitieux (Webb ; 1994). Plus, **ii)** L'*Education Reform Act* de 1988 incorpore les établissements « *polytechnics* » dans l'enseignement supérieur académique, ce qui induit à terme le gommage de la séparation des deux filières de l'enseignement supérieur. Enfin, **iii)** après publication en 1987 d'un « White

Entre 1964 et 1997, le dispositif d'évaluation anglais se développe sous l'impulsion du gouvernement britannique. Lee Harvey (Harvey ; 2005) voit l'évolution de l'évaluation comme le résultat de la volonté du gouvernement de sensibiliser les universités à la demande extérieure. Roger Brown (2013) considère que le mouvement général depuis 1980 introduit une régulation davantage concurrentielle aux dépens des universités, même si l'autorégulation reste le mode dominant d'évaluation de la qualité (Brown, 2013).

²⁵⁸ BROWN, Roger ; *Op. cit.* ; (2011) ; pp.213-29

²⁵⁹ WEBB, Carole ; « *Quality Audit in the Universities* » ; (1994) ; in *What is Quality in Higher Education ?* ; Society for Research into Higher Education ; (1994)

Paper » interpellant le gouvernement sur la part de l'enseignement supérieur dans la mauvaise performance économique du Royaume-Uni face à ces concurrents directs (Green²⁶⁰ ; 1994), le gouvernement britannique décide la mise en œuvre d'une politique d'allocation de crédit variable selon les résultats d'une évaluation de la « qualité ». Le gouvernement britannique crée, dans les quatre nations du Royaume-Uni, des « *funding councils* » qui correspondent à des agences d'allocation de crédits. En Angleterre deux agences d'allocation des crédits voient le jour : l'une dédiée aux universités le *University Funding Council* (UFC), l'autre aux « *polytechnics* » : le *Polytechnics and College Funding Council* (PCFC). Les deux « *funding councils* » anglais sont chargés de subventionner les universités selon une distinction entre l'enseignement et la recherche, les crédits de recherche étant distribués après évaluation du Research Assessment Exercise (RAE)²⁶¹. L'abrogation en 1992 de la distinction entre les deux filières du supérieur pose la question du mode d'évaluation des établissements du nouveau secteur unifié. Le compromis trouvé engendre la création i) du *Higher Education Quality Council* (HEQC) dont la mission consiste à surveiller l'évolution des standards académiques dans la continuité des audits menés par l'AAU. ii) En Angleterre un *funding council* est créé : le *Higher Education Funding Council for England* (HEFCE), et répond à l'obligation statutaire (« *statutory duty* ») de s'assurer de la qualité des enseignements des institutions qui bénéficient de ses crédits²⁶².

²⁶⁰ GREEN, Diana ; « *What is Quality in Higher Education ? Concept, Policy and Practise* » ; in *What is Quality in Higher Education ?* (Society for Research into Higher Education) ; (1994)

²⁶¹ Le *Research Assessment Exercise*, mis en place en 1986, devient le *Research Education Framework* (REF) en 2008. Le REF, toujours en exercice, détermine la hauteur des allocations publiques versées aux établissements au titre de la recherche.

²⁶² Avant 1992, aucun dispositif national d'évaluation des universités n'existe, conformément au principe d'autonomie des universités. A l'exception notable du système d'évaluation externe des pairs, la garantie de qualité des universités repose principalement sur la qualification du corps académique et sur des procédures internes. A l'inverse, les établissements « *polytechnics* » sont sujets aux évaluations du Council for National Academic Awards (CNAA) régulant la délivrance des grades académiques (degrees) ainsi que du HMI (Her Majesty Inspectorate) chargé de l'évaluation des enseignements, de la validation des formations et de l'accréditation des enseignants. Tandis que l'autorisation à la délivrance des « degrees » est conférée de droit aux établissements disposant du titre « d'université », les « *polytechnics* » sont soumis à la régulation de la puissance publique via le CNAA. L'abrogation en 1992 de la distinction entre les deux filières du supérieur pose la question du mode d'évaluation des établissements du nouveau secteur unifié et la question de l'assurance de la comparabilité entre les standards des grades ou « degrees » délivrés par les polytechnics et les universités. Le gouvernement, prévoyant d'accorder le titre d'université à près de quarante « polytechnics » et refusant le mode d'évaluation collégial des universités (Brown, 2013), trouve un compromis avec les universités avec la création du Higher Education Quality Council (HEQC). La mission du HEQC consiste à surveiller l'évolution des standards académiques dans la continuité des audits menés par l'AAU tout en tenant compte des spécificités du dispositif antérieur d'assurance-qualité des « *polytechnics* », soucieux que leurs procédures de qualité ne soient pas sous-estimées. Dans le même temps, le HEFCE, organe d'allocation des crédits aux établissements anglais, nouvellement créé, est placé sous obligation statutaire (« *statutory duty* ») de s'assurer de la qualité des enseignements des institutions qui bénéficient de ses crédits. L'organisme met en place à cet effet le *Teaching Quality Assessment* (TQA), une procédure d'évaluation des enseignements qui prévaut pour les établissements opérant en Angleterre. En sus le HEFCE est chargé de mettre en œuvre, de concert avec les organismes d'allocation des crédits gallois, écossais et nord-irlandais, le Research Assessment Exercise (RAE). Le RAE correspond à une campagne d'évaluation dont les résultats déterminent l'allocation des crédits publics versés aux établissements au titre de la recherche. Le REF, ex-RAE depuis 2009, élabore les référentiels et les standards de recherches, et, jusqu'à aujourd'hui constitue l'unique référent pour l'allocation des crédits de recherche aux universités des quatre nations britanniques.

Jusqu'en 1997, trois évaluations se superposent : **i)** les *audits* mis en œuvre par le HEQC qui consistent en une appréciation de l'adéquation des procédures internes avec des objectifs poursuivis, sans juger de leur pertinence, **ii)** les *assessments* relatifs à l'évaluation de la qualité des enseignements et mis en œuvre par le HEFCE et **iii)** l'évaluation de la recherche opérée par les *funding councils* (le HEFCE en Angleterre). La superposition des évaluations engendre deux effets importants : la génération d'une confusion entre l'*audit* et l'*assessment* qui se propage à l'ensemble du champ universitaire (Webb ; 1994)²⁶³, et l'augmentation mécanique de la charge liée à l'évaluation dont les universitaires demandent rapidement l'allègement²⁶⁴.

3.3.1.2. *La Quality Assurance Agency : une agence unique d'évaluation des universités*

En 1997, le gouvernement britannique crée la « *Quality Assurance Agency* » (QAA) pour répondre à la demande d'allègement de la charge liée à l'évaluation. La QAA est un organisme indépendant et paritaire, constitué par les corps représentatifs de l'enseignement supérieur : institutions académiques, puissance publique et indépendants²⁶⁵. Le gouvernement confie à l'agence la conduite des évaluations pour le compte des *funding councils* c'est-à-dire de l'évaluation : **i)** sous forme d'*audit* des procédures internes mises en place par les établissements pour garantir la qualité de leurs enseignements, ainsi que l'évaluation, **ii)** sous forme d'*assessment* de la pertinence des moyens vis-à-vis des objectifs qu'ambitionnent les établissements pour une formation²⁶⁶. Suite à la publication en 2009 du rapport *Browne*²⁶⁷, l'année 2011 marque une date importante avec l'élargissement du périmètre de l'évaluation à des établissements privés et le développement des procédures d'évaluation avec : **i)**

²⁶³ Au début des années 1990, les procédures, objectifs et méthodologies des *audits* académiques menés par le HEQC diffèrent de ceux des *assessments* menés par les organismes de financement (le HEFCE en Angleterre). L'*assessment* porte sur les programmes et les procédures d'enseignement et juge de leur qualité. L'*audit*, mené par le HEQC, consiste en une appréciation de l'adéquation des procédures internes avec des objectifs poursuivis, et ce sans juger de leur pertinence. Malgré la restriction de leur autonomie, les universités conservent collectivement la main sur la définition des standards académiques (Brown, 2013) et sur la mise en œuvre de l'*assessment* des enseignements. Roger Brown note que malgré l'héritage des méthodes et des procédures du HMI qui évaluait les *polytechnics*, l'*assessment* du HEFCE reste flexible, les universitaires effectuant l'évaluation et modifiant certains aspects de la procédure. Courant 1996, le gouvernement tire profit de la réduction du « fardeau de l'évaluation » pour unifier davantage le système d'assurance de qualité de l'enseignement supérieur britannique et crée la QAA, organisme regroupant les missions d'*audit* du HEQC et d'*assessment* du HEFCE. En sus la QAA se trouve en charge, au détriment des universités, d'une mission de définition des attentes en termes de standards académiques britanniques ainsi que d'une mission de définition des compétences attendues des titulaires d'un grade.

²⁶⁴ BROWN, Roger ; *Op. cit.* ; (2013) ; pp.420-437

²⁶⁵ BROWN, Roger ; *Op. cit.* ; (2012)

²⁶⁶ Voir le document officiel : « *The Birth of Quality Agencies* » de la QAA ; document publié en 2014 ; voir p.15

²⁶⁷ BROWNE, John (Lord) ; « *Securing a sustainable future for higher education, an independent review of higher education funding & student finance [Browne report]* » ; (2010)

L'introduction d'une logique basée sur les risques (*risk-based approach*)²⁶⁸, logique qui favorise la baisse de la charge liée à l'évaluation en combinant au sein d'une même procédure les activités d'*audit* et d'*assessment*, et d'autre part, **ii**) la formulation par l'agence de jugements relatifs à la satisfaction ou non des standards exigibles par la puissance publique des établissements du Royaume (« UK expectations »). L'introduction d'une logique d'évaluation selon les risques implique un régime d'évaluation spécifique qui prend effet en 2014 : l'ensemble des départements universitaires répond à l'obligation de l'évaluation sous la forme d'une « *higher education review* », mais seul un programme considéré comme donnant le moins de garanties de qualité est évalué en profondeur. Conséquemment, dans ce régime de fonctionnement, les établissements qui fournissent le plus de signes « de contrôle de la qualité », notamment par des enregistrements de données collectées sur de longues périodes, bénéficient d'une baisse de la charge de l'évaluation. Tandis que la suppression de l'*higher education review* est discutée dès 2015, que le régime d'évaluation des enseignements voit mise en application durant l'exercice de l'année 2017 du *Teaching Excellence Framework* (TEF), procédure d'évaluation par laquelle la puissance publique récompense « l'excellence des enseignements et des apprentissages ». Dans ses modalités, le département de l'éducation publie une liste des fournisseurs privés et publics éligibles à l'augmentation des frais de scolarité exigibles, indicée sur l'inflation, en contrepartie d'un assujettissement au TEF, opéré conjointement par la QAA et le HEFCE.

L'évaluation par l'« assessment » évolue quant à elle dès 2016 : la définition des standards académiques reste l'apanage des universités, mais la QAA exprime des jugements relatifs à l'atteinte des standards définis et applicables sur l'ensemble du Royaume-Uni selon le type de *degree awarding power* ambitionné²⁶⁹. Les standards de la QAA désignés sous le terme de « expectations » formulent les niveaux minimaux attendus des établissements et peuvent être vus comme un contrôle des systèmes d'assurance de la qualité mis en place par les établissements. La non-satisfaction des

²⁶⁸ DEPARTMENT FOR BUSINESS, INNOVATION AND SKILLS in site du gouvernement du Royaume-Uni ; « *Higher Education White Paper - Students at the Heart of the System* » ; (2011) ; p.37

« *We propose a genuinely risk-based approach, focusing QAA effort where it will have most impact and giving students power to hold universities to account. (...). For new providers, with an inevitably shorter track record of quality, a more regular and in-depth review is appropriate than has previously been applied. Conversely, for those providers with a sustained, demonstrable track record of high-quality provision, we would expect to see significantly less use of full institutional reviews.* » [Disponible en ligne](#) ; (Accès le 22 janvier 2018)

²⁶⁹ Trois types d'*awarding powers* existent: les *foundation degree*, *taught degree*, *research degree*.

standards exprimés par la QAA débouche, dans le cas extrême, sur le refus de l'autorisation à la délivrance des *degrees*, voire sur la prise en main de l'établissement concerné par les organismes d'allocation des crédits, c'est-à-dire le HEFCE en Angleterre. En conséquence, l'allocation de moyens financiers reste dans les compétences des *funding councils*, mais dépend, quoique faiblement et de manière indirecte, des évaluations de l'agence. Les résultats des évaluations de la QAA sont pris en compte au titre du financement des enseignements, le financement des universités au titre de leur activité de recherche dépend de l'évaluation par les *funding councils* opérée dans le cadre du *Research Excellence Framework* (REF ou ex-RAE). Dans l'attente de l'élargissement du régime d'évaluation aux fournisseurs privés, la QAA est compétente pour mener l'évaluation des institutions de l'enseignement supérieur suivantes :

- Les institutions autorisées à attribuer des distinctions académiques de la catégorie des *degrees*, c'est-à-dire les établissements légalement dotés de *Degree Awarding Powers* (DAP). Ces institutions appartiennent à la catégorie désignée par le terme « *Recognised Bodies* » dans laquelle figure par exemple l'Université de Cambridge.
- Les institutions de la catégorie des « *Listed Bodies* » qui ne disposent pas eux-mêmes de l'autorisation d'attribution de *degrees*, mais qui confèrent des *degrees* d'établissements appartenant à la catégorie des « *Recognised Bodies* ». C'est par exemple le cas de l'*European College of Business and Management* qui décerne un *degree* de l'université du Pays-de-Galles Sud (University of South Wales) dans le cadre de son *Bachelor in Business Studies*.

En sus, l'évaluation positive de la QAA autorise le bénéfice du 4-Tier Sponsorship qui autorise les établissements à recruter des étudiants étrangers. L'agence tire ses revenus d'allocations provenant des *funding councils* et de souscriptions versées par les institutions qu'elle évalue²⁷⁰.

²⁷⁰ Précisons que dès 1997 et la publication en juillet du « *dearing report* », il est suggéré que la QAA développe un cadre national des compétences (*Framework for Higher Education*) compatible avec l'harmonisation européenne définissant les attentes exigibles des établissements pour chaque grade de l'enseignement supérieur, et respectueux du principe d'une évaluation équitable. Précisons en sus que les modifications introduites dès le début des années 2000 marquent la volonté du gouvernement d'orienter l'évaluation au profit de l'information aux étudiants et de renforcer l'aspect d'obligation des institutions à rendre des comptes (*accountability*) de l'évaluation. Un sondage national des étudiants (*National Student Survey* ou NSS) est introduit en 2005, les étudiants sont intégrés à la procédure d'évaluation en 2012, et la même année, les *reviewers* évaluent la qualité des informations publiées par les institutions. En outre, la QAA peut aussi remplir des missions de

3.3.1.3. La « régulation » de la QAA et ses spécificités

In fine, la QAA régule moins qu'elle n'évalue : l'agence s'incorpore dans un système de régulation orienté (B) par la puissance publique (F) en utilisant le ressort financier. La puissance publique (A) contrôle les standards d'enseignement et de recherche atteints par les établissements universitaires au regard de ce qu'il peut en être attendu, (C) par l'intermédiaire d'agences séparées telles que la QAA et le REF (D) évaluant les établissements de formation supérieure. Plus particulièrement, la QAA (A) contrôle par évaluation la convenance des standards vis-à-vis de ceux en droit d'être attendus des établissements du Royaume. L'agence (B) est incorporée au sein d'un système national de régulation et (C) sa composition est représentative de la puissance publique, des universités et de parties indépendantes. L'évaluation couvre (D) les enseignements et objectifs des formations supérieures conduisant à la délivrance d'un *degree*, et les résultats ont une incidence (E) sur les dotations financières allouées aux établissements.

Le mode d'évaluation de la QAA est intéressant à plus d'un titre. L'évaluation recourt – entre autres – au contrôle du *monitoring* permanent effectué par les établissements. La convenance de l'action des établissements s'apprécie en fonction de la qualité des preuves administrées. Le point de départ de l'appréciation de la convenance consiste en la fourniture d'évidences « concrètes », et à ce titre le mode d'action de la QAA correspond à l'application d'une conception empiriste où la première certitude provient du *sensible* perçu. Le système de régulation global est à la fois utilitariste (tel un instrument d'action de la puissance publique), respectueux (quoique de moins en moins) de l'autonomie des établissements et « sceptique » dans la mesure où la norme imposable à l'ensemble des établissements n'est ni absolue ni univoque²⁷¹. Les systèmes anglo-saxons ont en commun de partager le contrôle des établissements par preuves concrètes de la qualité des programmes. Néanmoins, le système d'accréditation U.S. d'inspiration empiriste radicale²⁷² n'imprime pas de contrainte normative autrement que *par consensus des opinions*, tandis qu'à l'inverse, dans le système britannique, l'imposition de la norme s'applique globalement dans la mesure où un niveau minimal de qualité est attendu des établissements britanniques (« UK

consultation relatives à l'attribution du titre d'université aux institutions qui sollicitent le *Privy Council*, ainsi que pour l'autorisation à délivrer des *degrees*.

²⁷¹ En témoigne la formule « *meet UK expectations* » qui indique la relativité de la norme et de sa validité au Royaume-Uni.

²⁷² DURKHEIM, Emile ; *Op. cit.* ; (1955)

expectations »). Le système d'accréditation américain joue les garde-fous (Schray ; 2006) en « bonifiant » les produits de l'action des agences intermédiaires, le système britannique joue les garde-fous en encadrant les établissements autonomes par des agences intermédiaires. Les deux systèmes partagent l'inspiration empiriste où le sensible²⁷³ est à la base de la certitude, les corps intermédiaires, plus proches du concret, sont les plus aptes à la définition du convenable, mais c'est à la puissance publique qu'incombe la responsabilité de fixer ce qui doit être attendu pour l'intérêt collectif des Britanniques. Le système EQUIS semble davantage correspondre à une conception européenne où le témoignage de la « *connaissance de l'environnement* » est un contenu subjectif traduisant l'aptitude à l'élaboration de formations « au management » et préalable avant même la cohérence de sa mise en œuvre. Le système français, d'héritage rationaliste et cartésien se distingue de ces trois conceptions de l'organisation de l'action collective en plaçant la formation intellectuelle au centre du contrôle de la qualité des enseignements.

3.3.2. Les systèmes français d'évaluation des formations

A la différence des systèmes anglo-saxons, le système français d'enseignement supérieur peut se voir comme une collection de systèmes fragmentés, incorporant des institutions de natures multiples²⁷⁴ qui forment à des disciplines spécifiques. Les dispositifs d'évaluation ou de contrôle de la qualité par l'Etat ne sont ni organisés en fonction des statuts des établissements, ni selon la distinction recherche / enseignements comme dans le système anglais. Leur mise en place s'effectue au cas par cas, en fonction des diplômes délivrés et/ou des catégories d'établissements définies par l'Etat²⁷⁵ ou au regard de la protection des statuts ou des professions auxquelles conduisent certaines formations²⁷⁶. Les périmètres d'action des dispositifs d'évaluation sont spécifiques et parfois se superposent : les écoles d'ingénieurs d'Etat, par exemple, subissent deux évaluations différentes, la première par l'AERES (ou

²⁷³ Qu'il s'agisse de la *sensation* ou de l'*expérience*, chez les philosophes pragmatistes.

²⁷⁴ Universités, établissements privés, publics,

²⁷⁵ En France, le statut juridique confère une nature aux établissements (*établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel*), placés sous tutelle administrative et budgétaire du recteur d'académie, règlementés par les articles L. 711-1, L. 711-7, L. 712-1 à L. 714-2 et L. 719-1 à L. 719-14 du code de l'éducation). Au Royaume-Uni le statut universitaire est un attribut délivré par la puissance publique aux établissements.

²⁷⁶ La distinction se fait dans certains cas en fonction des disciplines : par exemple, l'*Epreuve Classante Nationale* (ECN) permet d'assigner les spécialités aux étudiants de médecine selon leurs résultats au concours et selon leurs choix, et constitue un dispositif d'évaluation disciplinaire particulier opérant à échelle nationale.

anciennement par le Conseil National d'Evaluation) au titre de leur statut juridique, et la seconde par la CTi au titre de la délivrance du titre d'ingénieur aux étudiants qu'elles forment. Le système français semble moins appréhendable sous l'angle des évolutions d'un dispositif global orienté par la puissance publique que sous l'angle du développement de multiples dispositifs dont les évolutions sont influencées par des facteurs endogènes particuliers. Son développement correspond à l'application d'une conception particulière de l'instruction et de la place des élites dans la société. L'exemple de la CTi offre à cet égard un exemple explicatif éclairant.

3.3.2.1. La Commission des Titres d'Ingénieur : construire et préserver le statut de l'ingénieur français.

Les écoles dites « d'ingénieurs » constituent, dans le paysage français, un système particulier dont les évolutions récentes rendent opportune la comparaison avec celui de gestion. Depuis une vingtaine d'années, les écoles d'ingénieurs françaises intègrent dans leurs programmes des enseignements « managériaux ». Par conséquent ces écoles deviennent des concurrents directs des écoles de commerce traditionnelles et se trouvent en compétition pour le recrutement des étudiants comme pour le placement des diplômés. A l'instar des écoles de commerce, les écoles d'ingénieurs n'échappent pas à l'évaluation : les écoles d'ingénieurs y sont contraintes dès 1934 avec la création de la Commission des Titres d'Ingénieur (CTi). Adopter une perspective historique peut s'avérer utile pour comprendre l'installation et le développement du mode d'évaluation de la CTi afin de le comparer à celui de la CEFDG.

Terry Shinn²⁷⁷ (Shinn ; 1978) étudie le développement de la profession 'd'ingénieur' en France, et explique la constitution d'un corps d'ingénieurs par la spécificité des finalités de la profession, l'acquisition progressive d'un statut social particulier, et la nature des rapports relationnels entre les établissements et l'Etat. Historiquement, les ingénieurs les plus réputés étaient formés dans les écoles publiques d'Etat et servaient dans les Grands Corps, qu'ils soient militaires (artillerie etc.) ou administratifs (Mines etc.). Les enseignements les plus abstraits leur étaient dispensés car considérés, conformément à la philosophie positiviste comtiste ou saint-simonienne, comme les

²⁷⁷ SHINN, Terry ; « Des Corps de l'État au secteur industriel : genèse de la profession d'ingénieur, 1750-1920 » ; Revue française de sociologie ; (1978) ; 19(1):39-71

symboles les plus manifestes de l'excellence individuelle et de l'accomplissement de l'esprit humain²⁷⁸. Selon cette conception, la fonction d'ingénieur des Corps d'Etat trouve sa finalité dans le service aux armées, la production de « culture », ou encore dans le développement des infrastructures de communication et de transports favorisant l'essor de l'Etat. Dans la seconde moitié du XIX^{ème} la prise de conscience du retard pris par la France en matière de développement industriel par rapport à l'Angleterre et à l'Allemagne, ainsi que la nécessité de former des personnels qualifiés pour développer les activités naissantes (métallurgiques, chimiques etc.) modifient cette conception. Les besoins en ingénieurs formés selon des modes davantage empiriques et inductifs, capables de mettre au point, de transposer industriellement ou techniquement les avancées scientifiques conduisent à la fondation d'écoles pratiques formant des ingénieurs *civils*. Ces écoles considérées a priori comme « inférieures » aux écoles d'ingénieurs d'Etat acquièrent leur légitimité statutaire au fil du temps « contre » les écoles d'Etat, principalement par l'action corporatiste. Par exemple, sous l'impulsion de l'Ecole Centrale, la « *Société des ingénieurs civils de France* » voit le jour et contribue à la légitimité des écoles d'ingénieurs « pratiques ». La légalisation des syndicats engendre une modification importante des relations entre les ouvriers et le patronat, l'ingénieur, spécificité française, devenant un preneur de décision capable de résoudre des problèmes techniques, mais aussi humains et relationnels. Etre *ingénieur* devient un statut hautement réputationnel, conféré non plus seulement aux serviteurs de l'Etat formés à la chose intellectuelle mais à des hommes

²⁷⁸ Dans son rapport et projet de décret relatif à l'organisation générale de l'instruction publique présenté à l'Assemblée Législative les 20 et 21 avril 1792, Condorcet propose une organisation qui veut que les « *objets d'instruction ne sont pas distribués suivant une division philosophique, que les sciences physiques et mathématiques y occupent une très grande place* » (...) « *D'abord, pour les hommes qui ne se dévouent point à de longues méditations, qui n'approfondissent aucun genre de connaissances, l'étude même élémentaire de ces sciences est le moyen le plus sûr de développer leurs facultés intellectuelles, de leur apprendre à raisonner juste, à bien analyser leurs idées.* ». Quoique le plaidoyer de Condorcet en faveur du rôle des mathématiques pour le progrès de l'esprit humain paraisse dans cet extrait timide, ironiquement, ce sont les laïques proches des sphères catholiques et les scolastiques français qui livrent une défense de la valeur de l'intelligence et des mathématiques en identifiant la certitude d'affirmation à la faculté abstraitive de la « *matière sensible commune* » propre à l'intelligence humaine (cf. Thomas Greenwood « *L'adaptation du monde sensible à la géométrie* », P. Reginald Garrigou-Lagrange « *Le sens Commun* » p.123). Les concepts mathématiques relèvent essentiellement d'un ordre abstrait et n'emportent que la *matière intelligible commune* et sont par nature « *des êtres de raison* » rationnellement stables (cf. « *La connaissance mathématique d'après Saint Thomas d'Aquin* »). Précisons qu'envisagés sous le même rapport les objets, êtres ou concepts sont univoques. A contrario, la conception kantienne des mathématiques tient la contingence des lois de la pensée comme relevant de la faiblesse de notre intelligence à saisir pleinement le réel tel qu'il est (cf. Charles Sentroul, « *L'objet de la métaphysique selon Kant et Aristote* », p.255). En ce sens la conception kantienne est essentiellement opposée à la conception rationaliste traditionnelle qui postule la certitude absolue et commune entre les hommes de l'affirmation mathématique. Quoiqu'il ne s'agisse pas du sujet de cette thèse, ces constats invitent à considérer l'organisation, ou la « mise en ordre » pour reprendre les termes de l'ethnométhodologie, de l'Etat comme procédant d'un système intellectuel reposant sur la possibilité d'une affirmation certaine plutôt que d'un système de croyances à l'image de l'application d'une conception pragmatiste à la vérité/société. A la différence de la conception empiriste sceptique britannique, ce n'est pas l'organisation générale de la société qui garantit la convenance de l'action et des mœurs, mais l'instruction intellectuelle procurée par « l'Etat républicain » qui garantit la certitude de l'affirmation humaine et la convenance de la morale qui conduit l'action individuelle.

davantage proches du terrain aptes à prendre aussi bien en charge les aspects relationnels et managériaux que les aspects techniques propres aux métiers de l'industrie. Plus récemment, Stephan Crawford²⁷⁹ (Crawford ; 1991) observe les différences d'engagement politique entre ingénieurs des entreprises industrielles traditionnelles et technologiques, et confirme la nature particulière des tâches qui incombent historiquement à l'ingénieur français. L'auteur remarque de surcroît la forme très structurée, voire stratifiée du marché du travail des ingénieurs en France. Stephan Crawford avance deux arguments autorenforçants pour comprendre la structuration particulière du marché du travail de l'ingénierie en France :

- La protection légale du titre d'ingénieur diplômé en 1934,
- La distinction entre ingénieurs diplômés et autres ingénieurs en termes de statut social (cadre, non-cadre), de fonction, d'accès aux postes les plus élevés, et de rétribution.

Effectivement, au début des années 1930, la protection du statut d'ingénieur s'avère indispensable dans la mesure où d'importantes variations dans la qualité des formations font peser une menace sur la réputation de la profession. La loi du 10 juillet 1934²⁸⁰ instaure la protection légale du titre *d'ingénieur diplômé*, et de fait, marque la distinction entre les *ingénieurs diplômés* et les ingénieurs non diplômés. Telles quelles, les dispositions législatives protègent le titre d'*ingénieur diplômé* sans assurer aux établissements formateurs de disposer du monopole de la profession. L'examen des demandes d'habilitation incombe à la Commission des Titres d'Ingénieur (CTi), organisme représentatif des milieux professionnels engagés dans la formation des ingénieurs. Réglementairement, seuls les établissements habilités par leur(s) Ministre(s) de tutelle après avis ou décision de la CTi sont autorisés à délivrer le titre d'ingénieur diplômé²⁸¹. Le titre d'*ingénieur diplômé* atteste de la connaissance académique des diplômés, reconnaît des capacités professionnelles et fonde la distinction entre les deux classes d'ingénieurs. La détention d'un parchemin d'*ingénieur diplômé* témoigne de la réussite d'un étudiant à avoir suivi une formation

²⁷⁹ CRAWFORD, Stephan ; « *Changing Technology and National Career Structures: The Work and Politics of French Engineers* » ; Science Technology Human Values ; (1991) ; 16(2):176-94

²⁸⁰ Loi du 10 juillet 1934 relative aux conditions de délivrance et à l'usage du titre d'ingénieur diplômé.

²⁸¹ Précisons que selon l'article 3 du texte de la loi du 10 juillet 1934, la CTi décide si les programmes et enseignements des écoles privées sont suffisants pour délivrer des diplômes d'ingénieurs que les établissements publics, eux, délivrent. En cela les textes, quoiqu'ils accordent le même droit aux diplômés de s'intituler « ingénieur diplômé », préservent la distinction de nature entre les établissements privés et publics.

exigeante et élitiste. La promotion au rang d'ingénieur en interne, c'est-à-dire à la discrétion des entreprises, reste possible sans qu'elle ne confère au salarié le titre d'ingénieur diplômé. Stephan Crawford note que la démarcation entre ingénieurs *diplômés* et ingénieurs dits *autodidactes* promus en interne au titre de leur expérience, donne existence à une différence sociale entre les ingénieurs. Les ingénieurs diplômés accèdent dès leur sortie des classes à des postes plus prestigieux que les ingénieurs autodidactes promus au titre de leur expérience professionnelle. Plus, les premiers bénéficient du statut privilégié de cadres, tandis que les seconds sont davantage considérés selon un statut de technicien. Les fondements juridiques instaurés par la loi de Juillet 1934 consolident le statut d'ingénieur qui, en plus de bénéficier du capital réputationnel acquis du XIX^{ème} siècle, devient une profession reconnue jouissant d'avantages sociaux. Le statut de cadre offre, entre autres, les bénéfices de conventions sociales avantageuses. La CTi observe donc un double rôle de constitution et de renforcement d'une classe sociale et un rôle de préservation des bénéfices qui en procèdent. La CEFDG ne partage pas le rôle de « constructeur » d'un statut social, mais répond davantage aux contraintes exercées par son installation au sein du système des établissements non universitaires formant à la gestion, système structuré par une logique de sélection déterminant les positions hiérarchiques au sein du champ de l'enseignement non public de gestion.

3.3.2.2. Quelles sont les spécificités du mode de régulation « à la française » ?

A la différence des systèmes anglo-saxons,²⁸² la logique d'organisation de l'évaluation « à la française » hiérarchise la qualité des formations afin de garantir ou distinguer les aptitudes individuelles, notamment intellectuelles, des diplômés. Le jugement de qualité repose sur une conception « rationaliste » selon laquelle les facultés intellectuelles de l'homme lui permettent de déterminer avec certitude ce qui est vrai (Durkheim ; 1955). La mathématique, discipline la plus abstraite permettant de conclure avec certitude la convenance d'un résultat²⁸³, constitue à ce titre l'étalon de hiérarchisation des esprits selon leur capacité à raisonner correctement. A la chute de l'Ancien Régime, l'esprit qui anime le républicanisme révolutionnaire tient l'idéal

²⁸² Britanniques et même d'accréditation U.S.

²⁸³ Hormis peut-être en ce qui concerne la métaphysique, envisagée dans sa filiation aristotélicienne.

égalitaire pour réalisable concrètement²⁸⁴. Les régimes républicains et d'Empire, animés par l'idéal d'un régime vertueux formant « les esprits et les talents », quels que soient les établissements et le niveau d'instruction²⁸⁵, organisent l'instruction de manière à garantir sur le territoire national l'égalité des citoyens devant l'accès aux formations supérieures à l'unique condition de leurs aptitudes à les poursuivre entièrement. La structuration de l'enseignement supérieur suit donc une logique d'unification organisée par l'Etat mais préserve la distinction historique entre les établissements universitaires et publics, perpétuant la séparation entre les « arts abstraits » et les « arts mécaniques », ces derniers étant moins élitistes que les premiers. Tandis que les facultés universitaires remplissent un rôle de contrôle et d'homogénéisation des enseignements académiques sur l'ensemble du territoire²⁸⁶, les établissements publics développent des finalités disciplinaires dictées par l'essor de l'Etat et de l'industrie. L'organisation par l'Etat de l'enseignement supérieur s'assure toutefois du développement des compétences généralistes des élèves par l'intermédiaire de classes préparatoires à dominante scientifique. L'entrée dans une école publique d'Etat, telle que l'Ecole Polytechnique par exemple, confère aux étudiants un prestige particulier dans la mesure où ces établissements accueillent les esprits capables de suivre les enseignements abstraits les plus exigeants ce qui garantit à la fois leurs compétences et leur polyvalence professionnelle. Par comparaison, dans le système américain le classement par la sélection répond à une logique contraire : attirer les meilleurs étudiants et professeurs confère le prestige aux établissements universitaires, et ce sans que la puissance publique n'ait d'influence directe sur les enseignements.

²⁸⁴ En témoignent, parmi d'autres, la phrase de Saint-Simon : « Une idée sans exécution est un songe », et celles de Danton prononcées lors de la séance de la Convention du 13 août 1793 : « Il est nécessaire que chaque homme puisse développer les moyens moraux qu'il a reçus de la nature » et du 26 novembre 1793 : « Dans ce moment où la superstition succombe pour faire place à la raison, vous devez donner une centralité à l'instruction publique, comme vous en avez donné une au gouvernement. Sans doute vous disséminerez dans les départements des maisons où la jeunesse sera instruite dans les grands principes de la raison et de la liberté. ».

²⁸⁵ Voir le « Rapport sur l'instruction publique présenté à l'Assemblée Nationale législative » par Condorcet les 20 et 21 avril 1792. Danton prononce un discours sur l'instruction publique le 12 décembre 1793 : « C'est dans les écoles nationales que l'enfant doit sucer le lait républicain. La République est une et indivisible. L'instruction publique doit aussi se rapporter à ce centre d'unité. ». La république doit assurer une instruction aux citoyens, quelle que soit leur extraction. Saint-Just dans les fragments sur les institutions républicaines note : « Les institutions sont la garantie du gouvernement d'un peuple libre contre la corruption des mœurs, et la garantie du peuple et du citoyen contre la corruption du gouvernement ».

²⁸⁶ Hors 1793-1808, période durant laquelle les facultés et universités furent supprimées et remplacées par des « grandes écoles ».

Aussi, selon la « catégorisation » de Julia Black, le « mode d'imposition de la norme à la française » peut s'entendre de deux manières. La première manière voit la régulation historique comme répondant à la logique jacobine d'imposition (B) par l'Etat (A) d'un *pattern* commun à l'ensemble du territoire (C) via un contrôle des Ministres de tutelles ou d'agences séparées²⁸⁷ aux compétences définies (D et E) par réglementations juridiques spécifiques. Plus spécifiquement, l'action régulatoire de la CTi est conforme à cette logique : la Commission garantit (A) l'homogénéité de la qualité des formations d'ingénieurs et constitue (B) une agence indépendante nationale d'évaluation périodique dont les décisions font loi pour les établissements privés et forment un avis pour les établissements publics. La Commission est (C) représentative des milieux d'ingénieurs, des universités et du patronat et (D) a compétence sur l'attribution du titre *d'ingénieur diplômé*, titre dont elle définit le libellé et qui permet (E) à ses titulaires de bénéficier d'avantages sociaux.

La seconde manière prend en compte le développement de dispositif *ad hoc* – comme la CEFDG – répondant à des contraintes d'ordre supranational, tel le processus de Bologne. A ce titre, la régulation de la CEFDG correspond à (A) un contrôle à l'ensemble du territoire (B) par l'Etat, agissant par l'intermédiaire (C) d'agences séparées placées sous l'autorité de Ministres de tutelle et dont les compétences sont définies (D et E) par réglementations juridiques spécifiques. Dans le cas de la Commission, la garantie de qualité ne procède plus de la définition et de l'imposition d'un *pattern* mais d'un contrôle de l'Etat par l'intermédiaire d'agences séparées. La situation des formations des managers diffère toutefois de celle des ingénieurs dans la mesure où aucune définition des compétences des managers ne fait consensus, aucun cadre de référence n'existe. La remarque n'est pas neutre en termes d'impact régulatoire : là où la logique rationaliste tient pour possible la définition des compétences attendues des ingénieurs et pour principe d'égalité l'homogénéité des contenus intellectuels, la nature particulière des disciplines de gestion et l'inexistence d'une définition des compétences attendues des managers rend davantage pertinente l'introduction d'une logique d'évaluation « pragmatiste » qui vise à juger de la cohérence entre les moyens et les objectifs ambitionnés par les établissements. L'importation d'une logique d'évaluation semble d'autant moins aisée que la création

²⁸⁷ Telles que la CTi par exemple.

tardive de la commission complique son intégration dans un système où la hiérarchisation réputationnelle²⁸⁸ des établissements s'effectue selon une mécanique spécifique bien rodée, répondant à une logique de développement autre que celle des établissements de formation d'ingénieurs, mais conditionnée malgré tout par le mode de légitimation traditionnel des établissements dont l'habilitation de l'Etat et la compétence intellectuelle des étudiants sont les deux clefs de voûte.

3.3.2.3. Spécificités du développement et de la hiérarchisation des écoles de gestion

Dans l'article intitulé « *La concurrence positionnelle dans l'enseignement supérieur. Les grandes écoles de commerce françaises et leur académisation* » Pierre-Michel Menger décrit le mécanisme spécifique de régulation des établissements non universitaires de formation supérieure à la gestion et explique par celui-ci l'agencement réputationnel des établissements des « *écoles de gestion* » (Menger & al. ; 2015)²⁸⁹. L'existence d'un statut juridique unique assurant une grande indépendance des établissements vis-à-vis des autres systèmes d'enseignement supérieur français et vis-à-vis de l'Etat rend possible la constitution d'un système spécifique quasi autonome²⁹⁰. A la différence du système universitaire dont l'accès – quasi gratuit – est un droit offert à l'ensemble des titulaires du baccalauréat, la réglementation des établissements non universitaires permet l'existence d'un double dispositif de sélection permettant aux écoles de choisir ou d'écarter les candidats qui souhaitent bénéficier des biens et des services qu'elles offrent. A cet égard, les écoles de gestion jouissent d'une importante liberté de choix de la qualité de leurs candidats dont ne bénéficient pas les établissements universitaires.

²⁸⁸ Pierre-Marie Chauvin dans un article intitulé « *La sociologie des réputations. Une définition et cinq questions* » publié en 2013 dans *Communications* des éditions du Seuil définit la réputation comme : « *une représentation sociale partagée, provisoire et localisée, associée à un nom et issue d'évaluations plus ou moins puissantes et formalisées* », et précise plus loin que : « *La diversité des cas empiriques abordés par les sociologues intéressés par les réputations montre bien que celles-ci peuvent concerner aussi bien des individus, des organisations, des institutions, des produits ou encore des territoires. La question des « unités » de réputation a rarement été approfondie dans la littérature, même si plusieurs travaux en sociologie de l'art, en sociologie des systèmes éducatifs ou encore en sociologie urbaine montrent comment des réputations individuelles et des réputations collectives peuvent être reliées par des dynamiques complexes.* ». La description qui suit, proposée par Pierre-Michel Menger & al., établit le lien entre les réputations individuelles des étudiants et les réputations collectives des écoles de commerce et de gestion.

²⁸⁹ MENGGER, Pierre-Michel [et al.] ; « *La concurrence positionnelle dans l'enseignement supérieur. Les grandes écoles de commerce françaises et leur académisation* » ; *Revue économique* ; (2015) ; 66(1):237-88 ; DOI : 10.3917/reco.661.0237

²⁹⁰ Statut qui a été rendu possible par la création en 1819 de l'Ecole Supérieure de Commerce de Paris, considérée à tort comme la première « *Business School* » tant son modèle éducatif tendait à répliquer une forme d'académisme en visant à former les « *élèves désireux de s'initier au positivisme du commerce et de l'industrie* ». C'est l'Ecole Supérieure de Commerce de Mulhouse créée en 1866 qui offre le premier modèle d'enseignement « *aussi pratique que possible* » se rapprochant le plus du modèle des Ecoles Supérieures de Commerce françaises. Voir la thèse de doctorat de Marianne Blanchard ; p.75-76.

Le premier dispositif constitue **i)** une « *technologie commune de sélection* »²⁹¹ dont le fonctionnement tire sa légitimité de la réplication du modèle historique de hiérarchisation des étudiants par les compétences intellectuelles. Les écoles de gestion détiennent une marque commune : « le *Programme Grande Ecole* » (PGE) qui représente les formations à la gestion la plus prestigieuse. Les écoles ne peuvent proposer qu'un seul *Programme Grande Ecole*. L'accès au programme s'effectue pour les établissements les plus réputés, après passage par une classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE), filière très sélective dont l'accès est fonction de la valeur scolaire des étudiants au baccalauréat. Marianne Blanchard (Blanchard ; 2012) évoque l'historique du développement de la « *technologie de sélection* » impulsé dès 1913 par l'école des Hautes Etudes Commerciales (HEC). L'école HEC, pour construire sa réputation, fait en sorte d'obtenir « *une reconnaissance officielle de son statut supérieur* » par le bénéfice « *très tôt d'un avantage qui la distingue des autres ESC*²⁹² : *l'existence de classes préparatoires préparant à son concours d'entrée, à l'image des classes préparatoires aux grandes écoles d'ingénieurs ou aux écoles normales supérieures.* ». L'approbation par l'Etat de la mise en place de classes préparatoires « HEC » signifie clairement le statut réputationnel particulier de l'école, assimilant les compétences intellectuelles nécessaires à la poursuite de sa formation à celles requises par les écoles d'ingénieurs et les écoles publiques. L'autorisation de recrutement par classes préparatoires amorce l'émergence de la *technologie commune* telle qu'elle fonctionne encore au moment de la création de la CEFDG, les établissements visant à se démarquer les uns des autres par l'importance du recrutement d'étudiants en provenance des classes préparatoires. Toutefois la faible régulation de la puissance publique et le caractère « mou » des sciences de gestion expliquent en partie le déficit de réputation dont pâtissent les écoles de gestion vis-à-vis des écoles d'ingénieurs et d'Etat qui pourtant recrutent selon le même mode. Quoique la création des classes prépas « HEC » établisse une équivalence de qualité entre les étudiants, la *sélection* des écoles de gestion ne signifie la qualité des formations que par l'intermédiaire du niveau des étudiants admis et non par la notoriété de leurs formations intellectuelles. A l'inverse, les écoles d'ingénieurs privées et publiques bénéficient de l'appui de l'Etat ainsi que du privilège de former à des disciplines intellectuellement exigeantes,

²⁹¹ Terme utilisé par P-M. Menger dans l'article cité ci-dessus.

²⁹² Ecole Supérieures de Commerce (ESC). Voir **BLANCHARD**, Marianne ; *Op. cit.* ; (2012) ; p.91

disciplines qui différencient les étudiants capables de suivre leurs formations des autres étudiants. Dans ce cas de figure, la formation atteste de la compétence intellectuelle de l'étudiant et non l'inverse. La « *technologie commune de sélection* » des écoles de gestion correspond davantage à un fonctionnement réputationnel suivant une « logique américaine » où la signification procède de l'attraction des profils de bon niveau plutôt qu'elle ne correspond à une logique réputationnelle historique « française » qui indice les compétences des élèves sur le niveau d'exigence intellectuelle nécessaire à la poursuite des formations.

Le second dispositif **ii**) est interne aux établissements et procède directement de la *technologie de sélection*. L'action sur deux variables d'ajustement assure son efficacité : a) la part du corps étudiant issu des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), et b) les frais de scolarité dont les écoles de gestion fixent la hauteur sans contrainte réglementaire. Pierre-Michel Menger & al. (Menger & al ; 2015) notent qu'en fixant des frais de scolarité inférieurs au coût de revient unitaire de formation, les écoles suscitent un excès de candidats qui permet de constituer un indicateur de mesure de la qualité d'une formation : la *sélectivité*. Plus le nombre de candidats écartés est grand, plus l'attractivité de la formation est importante, meilleur est le signal de qualité émis, notamment lorsque le taux d'admis en provenance des classes préparatoires est élevé. Les deux signaux, c'est-à-dire l'indice de sélectivité et le taux d'étudiants admis après CPGE, se combinent pour traduire la valeur des formations. La liberté de création de nouvelles formations et la multiplication des modes de financement permettent aux établissements de palier le différentiel des frais de formations et des coûts de revient. Par un effet circulaire, les établissements les plus réputés sont les plus susceptibles de développer la diversification de leurs ressources, ce qui bénéficie en retour à leur réputation.

L'action simultanée des deux dispositifs concourt en grande partie à la structuration hiérarchique des écoles de gestion au moment de la création de la Commission. Le mécanisme de double sélection entraîne la création et le renforcement d'un oligopole inerte, « *monolithique* » de « *grandes écoles* » hiérarchisé, stratifié selon les réputations et la puissance financière des établissements. Le mécanisme est d'autant plus « *monolithique* » que seules les écoles concernées par la procédure du Système

d'Intégration aux Grandes Écoles de Management (SIGEM) sont autorisées à recruter les étudiants des classes prépas. La procédure du SIGEM vise à réduire les tensions entre les établissements générées par la concurrence de recrutement en affectant algorithmiquement les étudiants issus des CPGE aux programmes selon leurs vœux. Par suite, les écoles réputées dispenser les meilleurs PGE bénéficient d'un excès de demande en provenance des étudiants CPGE, leur assurant un bon ratio de sélectivité. Par un effet de « *ruissèlement en cascade* », l'excès de demande se transforme en excès d'offre pour les établissements les plus modestes qui ouvrent plus de place aux étudiants des filières CPGE qu'ils n'en admettent. Les autres formes d'admission – par exemple, les admissions sur titre (AST) etc. – permettent de compléter les effectifs des promotions, sans nécessairement dégrader le ratio de sélectivité, mais en puisant dans des bassins de recrutement de plus faible signal qualitatif et réputationnel. La hiérarchisation pyramidale engendre des pressions concurrentielles sur les plus petites structures qui les contraignent à des investissements lourds pour améliorer leur attractivité. Pierre-Michel Menger & al. (Menger & al ; 2015) montrent que l'origine des dynamiques d'innovation provient des écoles *leaders* et que conséquemment, les plus petites investissent moins pour gagner en statut dans la hiérarchie réputationnelle du champ, mais davantage pour conserver leur position que pour grappiller des places.

3.3.2.4. Conséquences sur la logique d'action de la CEFDG

En 2001, à son installation, la CEFDG s'intègre dans un système national « *monolithique* », stratifié, hiérarchique et réputationnel où l'oligopole constitué par les grandes écoles membres du *Chapitre des Ecoles de Management*²⁹³ contribue dans une large mesure à la régulation des « écoles de gestion ». Le mouvement de « re-régulation » (Blanchard ; 2012) du début des années 2000 remet à l'ordre du jour le rôle de l'Etat dans l'établissement de la réputation des formations et la garantie de la qualité des formés. A la création de la Commission, deux logiques de régulation s'opposent : un mode de garantie par l'Etat de la qualité des formations, et un mode de régulation discrète et corporatiste des établissements. Les deux logiques sont radicalement inverses : l'autorégulation repose sur une différenciation réputationnelle des établissements où la sélectivité et l'importance des ressources constituent les

²⁹³ Groupement des écoles de commerce et gestion membres de la Conférence des Grandes Ecoles (CGE).

principaux indicateurs²⁹⁴ et s'oppose à la garantie par l'Etat de l'homogénéité des contenus de formation et de convergence de moyens sur les établissements aptes à former les esprits les plus brillants. La modification de l'arrêté du 15 février 1921 par l'arrêté du 8 mars 2001²⁹⁵, qui supprime les dispositions relatives à l'évaluation des contenus des examens finaux²⁹⁶, constitue un premier pas vers la coexistence de deux logiques d'évaluation : les dispositions juridiques n'interdisent certes pas à la Commission de réguler selon des normes valables sur l'ensemble du territoire²⁹⁷, mais l'abolition d'attentes identiques pour les formations ouvre la porte à l'application d'une démarche « pragmatique », favorable à la reconstitution d'une force corporatiste, où la régulation s'opère par l'intermédiaire de recommandations spécifiques « émergeant de l'expérience » et visant à orienter l'action des établissements.

In fine, la régulation de la Commission peut prendre deux formes selon l'orientation de son action : la « régulation » de la Commission peut correspondre à **i**) un contrôle « par standards universaux » imposé aux établissements de formation supérieure privés et consulaires de gestion, définis par un organisme national placé auprès du Ministre en charge de l'Enseignement Supérieur ou bien à **b**) un processus d'influence sur les établissements de formations supérieures privés et consulaires de gestion opéré par un organisme hybride d'évaluation périodique agissant par l'intermédiaire de la formulation d'avis au Ministre de l'Enseignement Supérieur. De fait, dès son installation, la Commission se trouve confrontée aux problématiques d'insertion au sein de champs de régulation préexistants : le premier français, le second transnational. Plus, comme l'évoquent Hedmo & al (Hedmo & al ; 2011), la régulation opérée par les organismes d'évaluation traditionnels s'entrecroise avec celle des classements médiatiques dont le mode de régulation reste à caractériser.

²⁹⁴ La CGE contribue dans une moindre mesure à la régulation des formations grâce aux créations en 1985 et 2002 des labels de Masters Spécialisés (MS) et Masters of Science (MSc). Les labels ne confèrent ni titre ni grade aux titulaires des diplômes.

²⁹⁵ Arrêté du 8 mars 2001 relatif aux diplômes délivrés par les établissements d'enseignement technique privés et consulaires reconnus par l'Etat.

²⁹⁶ Article 2 : « le sous-secrétaire d'Etat de l'enseignement technique approuve, après avis de la commission permanente du Conseil supérieur de l'enseignement technique, le règlement et les programmes de l'examen des épreuves finales ainsi que les conditions d'obtention des certificats et des diplômes »

²⁹⁷ Et même au contraire !

3.4. Le cas particulier des classements médiatiques

3.4.1. Les classements réputationnels dans la régulation globale

Signe de leur impact social, la contribution des classements à la production de recherche académique relative à l'enseignement supérieur est significative. A grands traits, les chercheurs pointent, lorsqu'ils ne les critiquent pas, les effets structurants ou régulateurs des classements et les assimilent aux organismes traditionnels d'évaluation. A ce propos, Marianne Blanchard (Blanchard ; 2012) note que les classements médiatiques comme les organismes étatiques et non étatiques de certification « *contribuent en outre à définir de nouvelles logiques de séparation dans le champ des 'grandes écoles' de commerce, à objectiver les groupes et les hiérarchies qui le structurent et à en redéfinir les frontières.* »²⁹⁸. Wendy Espeland et Michael Sauder (Espeland & Sauder ; 2016) affirment quant à eux : « *que les classements produisent un nouveau système statutaire qui réorganise la manière dont les écoles (de droit) sont stratifiées* ». Dans la même veine, Tina Hedmo, Kerstin Sahlin-Andersson et Linda Wedlin (Hedmo & al ; 2011) prêtent aux classements un rôle de régulation particulier plus que de structuration : « *L'éducation au management s'est développée de manière importante en Europe durant les dernières décennies. Simultanément à ce développement, un nombre croissant de modes de régulation se sont mis en place : des procédures d'accréditation, des standards et des guidelines, des classements plus ou moins formalisés, des comparaisons et des évaluations* »²⁹⁹. De même, Linda Wedlin (Wedlin ; 2011) attribue aux classements un rôle majeur « *au côté d'autres moyens de comparaison, tels que les accréditations, les mécaniques ou organismes d'évaluation, les classements ont contribué à la re-régulation du champ de l'enseignement supérieur.* »³⁰⁰. En cela, la réussite des classements à impacter le champ de l'enseignement supérieur, notamment de gestion, induit la possibilité d'une comparabilité universelle des produits et des producteurs d'enseignements. Ellen Hazelkorn synthétise : « *Malgré les critiques, les classements ont réussi à placer l'enseignement supérieur dans un schéma comparatif international* » (Hazelkorn ;

²⁹⁸ BLANCHARD, Marianne ; *Op. cit.* ; (2012) ; p.357

²⁹⁹ HEDMO, Tina [et al.] ; *Op. cit.* ; (2011)

³⁰⁰ WEDLIN, Linda ; *Op. cit.* ; (2011)

2015)³⁰¹. Encore reste-t-il à caractériser leur mode de fonctionnement après avoir évoqué les critiques qu'ils soulèvent.

3.4.1.1. Les classements : histoire et critique de leurs conséquences sociales

3.4.1.1.1. Bref historique du développement des classements médiatiques en France et dans le monde

L'utilisation de classements dans l'enseignement supérieur est relativement ancienne, notamment aux Etats-Unis où les premiers exemplaires apparaissent à la fin du XIX^{ème} siècle. En France les *palmarès* voient le jour dans les années 1970. Marianne Blanchard indique que « *le premier 'banc d'essai' des écoles paraît en 1973 dans L'Expansion, suivi quelques années plus tard par la publication de palmarès dans Le Monde de l'Education et L'Etudiant.* » (Blanchard ; 2012)³⁰². Toutefois leur diffusion et leur utilisation globale, notamment sur le continent européen, datent du début des années 2000 avec la parution du très emblématique classement du *Financial Times* en 1999³⁰³. Quoique dans la littérature les classements constituent généralement un objet d'étude spécifique, les recherches incorporent les classements dans le système de production de valeurs globales. Citant John Dewey, Julie Bouchard (Bouchard & al. ; 2016) note à ce titre que : « *Si 'les êtres humains sont en permanence engagés dans des évaluations (Dewey), l'évaluation dans le monde contemporain est aussi fortement assimilée à un processus appareillé qui s'appuie sur des 'techniques', des 'méthodes', des 'procédés', des 'conventions', des 'règles', des 'algorithmes', des 'formes' et des 'formats' »*³⁰⁴ dont les classements favorisent la diffusion. De manière concrète, Linda Wedlin³⁰⁵ (Wedlin ; 2011) et Lee Harvey³⁰⁶ (Harvey ; 2005) montrent que les

³⁰¹ HAZELKORN, Ellen ; « *Globalization and the reputation race* » ; in *Rankings and the Reshaping of Higher Education : The Battle for World-Class Excellence* ; (2015) ; p.12

³⁰² BLANCHARD, Marianne ; *Op. cit.* ; (2012) ; p.209

³⁰³ HEDMO, Tina [et al.] ; *Op. cit.* ; (2011) ; p.2

³⁰⁴ BOUCHARD, Julie ; « *La médiatisation de l'évaluation et les flux de valeurs* » ; in *La médiatisation de l'évaluation et les flux de valeurs*, ouvrage collectif avec Julie Bouchard, Etienne Candel, Hélène Cardy et Gustavo Gomez-Mejia ; Peter Lang ; (2015) ; p.3. La citation est en mettre en parallèle avec le propos d'Emile Durkheim dans son cours sur le Pragmatisme : « *Selon lui (Dewey), le seul monde qui compte pour nous, c'est le monde tel qu'il est qualifié et valorisé par l'homme. C'est nous qui lui attribuons les valeurs qu'il a pour nous. Nous mettons en relief les choses qui nous intéressent et nous laissons les autres de côté. Le monde est constitué par un système de valeurs que nous avons données aux choses, et celles-ci deviennent ainsi des facteurs dirigeants de notre conduite et de notre pensée.* ».

³⁰⁵ WEDLIN, Linda ; *Op. cit.* ; (2011) ; pp :199-218

³⁰⁶ HARVEY, Lee ; « *Rankings of Higher Education Institutions: A Critical Review* » ; *Quality in Higher Education* ; (2008) ; 14(3):187-207

classements médiatiques sont devenus incontournables pour attribuer des statuts et mesurer les réputations dans le champ de l'évaluation de l'enseignement supérieur de gestion. Linda Wedlin (Wedlin ; 2011) note que « *Les classements sont devenus des instruments importants pour conférer un statut, véhiculer et mesurer la réputation* »³⁰⁷. Toutefois les deux chercheurs divergent de point de vue au sujet des origines et de l'utilité des classements. Pour Linda Wedlin (Wedlin ; 2011) les classements constituent des outils qui permettent aux établissements de façonner leur développement et d'instituer un système de relations stables au sein du champ de l'enseignement supérieur de gestion. Considérés comme des dispositifs rhétoriques, les classements contribuent à la formation de la légitimité en servant de justifications, en conférant un sens et en participant aux développements de pratiques de comparaison reconnues. La très grande lisibilité des classements permet leur manipulation et leur mobilisation pour le développement de rhétoriques de légitimation, parfois même déployées par les établissements. A l'inverse Lee Harvey (Harvey ; 2005) pose un regard davantage critique sur les conséquences sociales des classements et évoque une déstabilisation des établissements du champ de l'enseignement supérieur ainsi qu'une contribution à la création de nouveaux espaces stratégiques desquels émergent de nouvelles pratiques opportunistes, qu'elles soient d'origines gouvernementales, institutionnelles ou individuelles. Wendy Espeland et Michael Sauder³⁰⁸ (Espeland & Sauder ; 2016) montrent à ce propos l'impact des classements sur les admissions : des petits écarts dans les classements produisent des effets démultipliés sur le choix d'intégration des établissements des étudiants admissibles. La validité des méthodes déployées pour constituer les classements fait donc l'objet de critiques soutenues de la communauté académique. Les classements constituent *in fine* une collection d'indicateurs – largement empruntés aux organismes d'évaluation – réduits dans certains cas à un unique indice de valorisation par l'intermédiaire d'un processus de commensuration³⁰⁹. Ainsi les classements présentent une « *approche simpliste de*

³⁰⁷ WEDLIN, Linda ; *Op. cit.* ; (2011)

³⁰⁸ ESPELAND, Wendy ; SAUDER, Michael ; *Engines of anxiety : Academic Rankings, Reputation, and Accountability* ; Russel Sage Foundation ; (2016)

³⁰⁹ ESPELAND, Wendy ; STEVENS, Mitchell ; « *Commensuration as a Social Process* » ; *Annual Review of Sociology* ; (1998) ; 24:313-43 ; DOI: 10.1146/annurev.soc.24.1.313

l'évaluation »³¹⁰ à l'orientation davantage dictée par les impératifs des réalisations médiatiques que par l'application d'une méthodologie rigoureuse³¹¹.

3.4.1.1.2. Les classements et les évaluations nationales

Toutefois, les classements ne s'adressent pas uniquement aux audiences larges, consommatrices de produits d'évaluation facilement lisibles. John Mingers & Hugh Willmott³¹² (Mingers & Willmott ; 2013) étudient l'usage des classements par la communauté universitaire, et montrent comment les directeurs d'établissements britanniques, confrontés à l'évaluation de leurs départements de recherche par le REF³¹³, se sont organisés pour réduire l'incertitude qui entourait la hauteur des dotations octroyées en publiant *l'Association of Business Schools' Ranking List* (ABS Ranking List), un classement des meilleures revues de recherche. La logique est simple : plus nombreux sont les articles publiés dans des revues réputées, plus conséquentes sont les dotations ; aussi les universitaires s'accordèrent pour publier une liste de journaux qui ne les défavorisent pas. La multiplication des classements n'est pas sans conséquences internes aux établissements, notamment quant aux pratiques et comportements des populations enseignantes. Wendy Espeland et Michael Sauder³¹⁴ (Espeland & Sauder ; 2009) étudient à ce titre les effets des classements sur les établissements en recourant aux concepts de *normalisation* et de *surveillance* développés par Michel Foucault³¹⁵. Pour les deux auteurs, les classements produisent une nouvelle forme de surveillance dont les conséquences au sein des établissements sont importantes. Les étudiants du monde entier les utilisent pour évaluer rapidement le statut d'une école, les chercheurs y recourent pour trouver un poste, les parties prenantes les utilisent pour évaluer les directeurs d'établissements, tandis que les réseaux d'anciens y prêtent attention pour suivre leurs *alma mater*. Les classements rendent possible la surveillance à distance par la création de chiffres qui, parce qu'ils

³¹⁰ *Ibid.*

³¹¹ ESPELAND, Wendy ; « *Ranked by rankings : how media rankings redefined higher education* » ; in *La médiatisation de l'évaluation et les flux de valeurs* ; ouvrage collectif avec Julie Bouchard, Etienne Candel, Hélène Cardy et Gustavo Gomez-Mejia ; Peter Lang ; (2015)

³¹² MINGERS, John ; WILLMOTT, Hugh ; « *Taylorizing business school research: On the 'one best way' performative effects of journal ranking lists* » ; *Human Relation* ; (2013) ; 66(8):1051-73

³¹³ Procédure d'évaluation des unités de recherche des universités britanniques. En Angleterre, le REF est mis en œuvre par l'organe de financement des fournisseurs d'éducation, le HEFCE. Voir ci-dessus une description plus complète du système d'évaluation anglais.

³¹⁴ ESPELAND, Wendy ; SAUDER, Michael ; « *The Discipline of Rankings : Tight Coupling and Organizational Change* . » *American Sociological Review* ; (2009) ; 74(1):63-82

³¹⁵ FOUCAULT, Michel ; *Op. cit.* ; (1975) ; pp.184-186

circulent facilement, contribuent à inscrire les établissements dans des logiques d'adaptation court-termistes. Hugh Willmott (Willmott ; 2011) qualifie l'utilisation de l'*ABS Ranking list* de « fétichiste », car générant des réactions irrationnelles affectant la production universitaire³¹⁶. Les classements sont abstraits, concis, portables, si décontextualisants, qu'ils voyagent et s'insèrent en effaçant les contingences relatives aux contextes des établissements. *In fine* comme le note J-P. Nioche les classements « *ont bien des défauts, mais ils sont là pour longtemps* »³¹⁷ (Nioche ; 2007).

3.4.1.2. L'intégration des classements aux régulations de l'enseignement supérieur de gestion

Les constats de recherche – souvent critiques – pointent jusqu'aux conséquences sociales de l'existence des classements, mais n'entreprennent pas de les comparer à celles produites par les systèmes de régulation « traditionnels ». Pourtant bon nombre d'effets imputés aux classements sont similaires aux effets des modes de régulation par l'évaluation. Par exemple, le système d'accréditation dans son ensemble produit une classification hiérarchisante et valorisante. L'accumulation d'un nombre important de labels permet aux établissements les plus réputés de se distinguer des autres ; et pour les plus petits, de figurer en bonne place dans la compétition internationale. Le « *top tier* » des établissements regroupe les détenteurs de la « triple couronne », c'est-à-dire les établissements qui ont satisfait les procédures des accréditations de l'AACSB, d'EQUIS et de l'AMBA. A l'image de la recherche d'un « meilleur classement », la « course aux accréditations », constitue un élément fondamental dans le dispositif rhétorique de légitimation des établissements. Pour autant, les effets positifs des labels ne sont pas toujours exempts de critiques : Benoît Crêt (Crêt, 2007) fonde le caractère efficace des accréditations sur une croyance collective des acteurs : l'accréditation n'est pas naturellement efficace, les effets positifs qui leur sont imputés relèvent de la croyance³¹⁸. De même que les classements, les accréditations constituent des « *instruments de gestion* » que les directeurs d'écoles mobilisent de manière utilitariste³¹⁹ pour modifier les pratiques internes en leur faveur (Crêt ; 2011).

³¹⁶ WILLMOTT, Hugh ; « *Journal List Fetishism and the Perversion of Scholarship* » ; *Organization* ; (2011) ; 18(4):429-42

³¹⁷ NIOCHE, Jean-P. ; *Op. cit.* ; (2007) ; p.231

³¹⁸ CRET, Benoît ; *Op. cit.* ; (2007) ; pp.313-58

³¹⁹ CRET, Benoît ; « *Accreditation as local management tools* » ; *Higher Education* ; (2011) ; 61(4):415-29

Remarquons que les recherches rentrent peu « dans la mécanique » de la production des classements. L'intérêt des chercheurs pour les produits et les conséquences sociales des classements masque le manque d'étude du mode concret de production des classements³²⁰ ainsi que les moyens utilisés pour les produire³²¹. De surcroît, peu de recherches fondent leur analyse sur la différence qui semble fondamentale entre les classements et les produits des organismes régulateurs : le rejet de toute intention régulatrice et le recours à la rhétorique du caractère avant tout informatif des classements. Tels quels, les classements ne correspondent pas tout à fait à la définition de la régulation que proposent Robert Baldwin et ses coauteurs (Baldwin & al. ; 2010)³²². Les classements constituent une méthodologie d'assignation de rang aboutissant à une hiérarchisation. Une collecte et un traitement d'information permettent de les produire, mais ce, sans présenter comme objectif le changement de comportements des usagers. Wendy Espeland et Michael Sauder³²³ (Espeland & Sauder ; 2016) citent à ce titre Robert Morse, qui supervise la création du très connu classement médiatique des universités de droit aux Etats-Unis par le magazine US News : « *L'objectif principal des classements consiste à fournir aux étudiants avocats en quête d'informations une aide pour prendre la décision de savoir où postuler et où s'inscrire.* »³²⁴. Le classement fournit une aide à la décision et n'impose pas, par *intention directe*, une norme. A la différence des modes de régulation traditionnels, l'effet des classements s'exerce par influence indirecte sur les établissements. Pour autant qu'ils déstabilisent les relations traditionnellement mises en place et qu'ils produisent des conséquences que ne manquent pas d'épingler les universitaires, la différence entre les classements et les mécanismes de régulation se situe moins dans la nature des effets pratiques³²⁵ qu'ils produisent que dans l'ordre de leur action normative. Dépourvus d'autorité et plaçant comme objectif l'information des consommateurs, les classements modifient les comportements des établissements par

³²⁰ Sauf peut-être en ce qui concerne le très controversé classement de Shanghai.

³²¹ Par exemple : je ne peux pas formuler d'avis au Ministre ni accréditer un établissement d'un simple trait de plume, en revanche je peux dans la seconde qui suit ouvrir un blog et classer les établissements à ma guise en prétendant informer les étudiants. Je peux aussi contacter des amis d'autres laboratoires de gestion et m'accorder avec eux pour monter un réseau d'évaluation qui produirait un classement des meilleures universités.

³²² La régulation correspond à « *l'utilisation intentionnelle de l'autorité pour influencer sur le comportement en fonction de standards, en utilisant des instruments de collecte d'information et de changements de comportements.* »

³²³ ESPELAND, Wendy [et al.] ; *Op. cit.* ; (2016)

³²⁴ *Ibid.* ; « *The main purpose of the rankings is to provide prospective law school students with much-needed – and clearly desired – comparative information to help them make decisions on where to apply and enroll.* »

³²⁵ C'est-à-dire leur contribution à la production de valeur ou de légitimité dans l'enseignement supérieur de gestion, la génération d'effets au sein des établissements, des pratiques internes et leur impact sur les choix des étudiants.

effets dérivés, non par imposition directe d'une norme. A l'inverse, les modes traditionnels de régulation tels que l'accréditation, par exemple, appliquent directement une norme aux établissements évalués. L'adaptation aux critères des classements « non régulateurs directs » ne procède pas de leur imposition coercitive (notamment dans le cas des classements médiatiques) mais des conséquences concrètes que produit leur utilisation par les audiences médiatiques³²⁶. A ce titre leurs effets normatifs peuvent être qualifiés de *seconds* : l'adaptation des établissements intervient postérieurement à l'effet direct et premier, c'est-à-dire la prise en compte et l'adaptation des audiences aux résultats d'un classement. Si l'effet direct était faible (les classements médiatiques peu lus ou non pris en compte par les décideurs par exemple) l'effet indirect (sur les établissements) et second (après modification comportementale des audiences médiatiques) serait quasi nul³²⁷. Précisons toutefois que dans de rares cas, les classements fondent l'application d'une norme par un organisme régulateur³²⁸. Au terme de l'analyse, les classements peuvent être définis comme une formalisation particulière des résultats d'une évaluation à portée régulatrice par effets seconds, hormis lorsqu'ils fondent une règle.

Bien que les classements ne correspondent pleinement à la définition de la régulation proposée par Julia Black, la littérature manifeste leurs effets sur les modifications des comportements. En cela les classements sont similaires aux organismes d'évaluation traditionnels auxquels ils peuvent être comparés selon la classification proposée par Julia Black. Les classements opèrent un mode de régulation dont les effets procèdent (A) de la fourniture d'informations agencées de manière à être facilement utilisables, sur (D) un périmètre défini au sein duquel (E) les objets soumis à leur évaluation sont

³²⁶ Voir par exemple, à ce titre, le chapitre 4 « *Rankings and Admissions* » ; dans *Engines of anxiety : Academic Rankings, Reputation, and Accountability* ; pp.60-99. Les auteurs étudient les pressions des résultats des classements sur le *yield* (c'est-à-dire les désistements croisés) des universités de droit des Etats-Unis.

³²⁷ Par exemple, l'EFMD pourrait élaborer un classement des « meilleures entreprises pour les managers ». Le classement, s'il était distribué à l'ensemble des étudiants des établissements accrédités, aurait certainement un impact sur les choix des candidatures d'embauche. L'EFMD, organisme régulateur des établissements de formation au management, opérerait dans ce cas une régulation plus ou moins influente par effet second du marché de l'emploi des « managers ».

Hugh Willmott, dans un article « *Journal List Fetishism and the Perversion of Scholarship: Reactivity and the ABS List* » reprend la notion de « réactivité » proposée par Wendy Espeland & Michael Sauder dans leur article « *Rankings and reactivity : How Public Measures Recreate Social Worlds* » publié dans l'*American Journal of Sociology* 1/113 pour interpréter le lien entre ce qui est désigné sous le terme d'effet direct et d'effet second.

³²⁸ Par exemple, l'ABS ranking list élaborée par les présidents des universités anglaises, de manière *discrète* a été directement intégrée dans le mode de régulation britannique. Autre exemple, l'*Epreuve Classante Nationale*, qui distribue les internes de médecine selon leurs résultats, constitue un mode de régulation direct par classement : l'assignation des rangs détermine univoquement l'ordre dans lequel les futurs internes choisissent leurs spécialités et leurs CHU de formation.

hiérarchisés et adaptent – dans certains cas – leurs comportements³²⁹. La plasticité des classements induit que les catégories (B) Qui ou que fait la régulation et (C) Quelle forme prend la régulation sont multiples et contingentes dans le cas des classements. Bref, quoiqu'ils ne constituent pas des organismes régulateurs directs, les classements contribuent – par effets seconds – à la régulation du champ des objets auxquels ils assignent un rang.

3.5. La CEFDG : un organisme de régulation tout à fait particulier

A ce stade, une synthèse récapitulative des spécificités de la CEFDG peut être entreprise. Le tableau suivant récapitule les caractéristiques des modes de régulation selon la catégorisation de Julia Black (Black ; 2001)³³⁰.

Le tableau ci-dessous se lit ligne par ligne. Par exemple : « *La CTi veille à l'homogénéité des contenus de formation des ingénieurs et constitue une agence indépendante nationale d'évaluation périodique dont les décisions font loi pour les établissements privés et forment un avis pour les établissements publics. La composition de la commission est représentative des milieux d'ingénieurs, des universités et du patronat et a compétence sur l'attribution des titres d'ingénieur dont elle définit les libellés. Le titre d'ingénieur diplômé confère des avantages sociaux à ses titulaires.* ».

³²⁹ La caractérisation proposée accorde au marché une influence sur le choix des objets d'évaluation, mais non une influence directe et univoque sur les rangs attribués au final. Une part du travail de classement consiste, généralement, à objectiver la méthodologie utilisée sans nécessairement succomber intentionnellement à l'emploi d'indicateurs favorables au marché en amont ou en aval de la formation. L'emploi de tels indicateurs semble davantage lié à ce que Foucault aurait désigné sous le terme de *discours* : *ce par quoi nous comprenons les « choses »* (voir Paul Veyne « *La pensée de Foucault* »). L'emploi dans ce sens est lié à la part belle que le discours actuel sur la formation laisse à la « logique de marché », l'instruction n'étant plus essentiellement relative à la formation des esprits, mais à la production de compétences dont l'industrie a besoin.

³³⁰ BLACK, Julia ; *Op. cit.* ; (2001)

Tableau 2. Récapitulatif des caractéristiques des modes de régulation

	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Spécificité	Qu'est-ce que la régulation ?	Qui ou Que fait la régulation ?	Quelle forme prend la régulation ?	Sur quels périmètres ?	Quels instruments ou techniques de régulation ?
Organisme					
L'AACSB	Opère une régulation de contrôle par standards,	définis par les membres de l'association, qui est	actuellement reconnue par le Département de l'éducation américain et par le <i>Council for Higher Education Accreditation</i> .	Son périmètre d'action inclut les établissements de formation supérieure au management membres de l'association,	qui bénéficient d'une certification renouvelable de type accréditation lorsqu'ils satisfont l'évaluation.
Le système EQUIS	Opère une régulation de contrôle par standards	définis par ses membres,	mis en réseau grâce à <i>l'European Foundation for Management Development</i> .	Son périmètre d'action inclut les établissements de formation supérieure au management membres de l'association,	qui bénéficient d'une certification renouvelable de type accréditation lorsqu'ils satisfont l'évaluation.
La QAA	Contrôle par évaluation la convenance des standards des établissements vis-à-vis de ceux en droit d'être attendus au Royaume-Uni.	L'agence est incorporée au sein d'un système national de régulation	et sa composition est représentative de la puissance publique, des universités et de parties indépendantes.	L'évaluation couvre les formations supérieures conduisant à la délivrance d'un <i>degree</i> ,	et ses résultats ont une incidence sur les dotations financières allouées aux établissements.

	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Spécificité	Qu'est-ce que la régulation ?	Qui ou Que fait la régulation ?	Quelle forme prend la régulation ?	Sur quels périmètres ?	Quels instruments ou techniques de régulation ?
Organisme					
La CTI	Veille à l'homogénéité de la qualité des formations des ingénieurs	et constitue une agence indépendante nationale d'évaluation périodique dont les décisions font loi pour les établissements privés et seulement un avis pour les établissements publics.	La Commission est représentative des milieux d'ingénieurs, des universités et du patronat,	et a compétence sur l'attribution du titre <i>d'ingénieur diplômé</i>	dont elle définit les libellés. Le titre <i>d'ingénieur diplômé</i> confère des avantages sociaux à ses titulaires.
Les Classe-ments	Fournissent des informations agencées adéquatement selon un objectif fixé	par divers organismes, parfois publics,	tels que des médias, réseaux d'influence, Ministères etc.	L'agence-ment s'opère sur l'ensemble d'un périmètre défini	Au sein duquel les objets sont hiérarchisés par assignation d'un rang.
La CEFDG	Peut réguler par un processus d'influence ou par un contrôle par standards	en tant qu'organisme national placé auprès du MSR	Représentatif des écoles de commerce, des universitaires et d'acteurs proches de l'enseignement supérieur de gestion	dont le périmètre d'action inclut les établissements français privés et consulaires de gestion.	La commission formule principalement un avis au MSR relatif à l'octroi des trois labels de l'Etat.

A grands traits, la CEFDG constitue un organisme de régulation aux caractéristiques si spécifiques que les similitudes avec d'autres régulateurs ne correspondent que partiellement. La Commission ne s'intègre pas dans un système unifié, à l'inverse des organismes d'accréditation U.S. ou du système d'éducation supérieure britannique. Au contraire, le champ de l'enseignement supérieur de gestion français s'autorégule et la hiérarchie réputationnelle des établissements est « monolithique », sans grande variation de rang. La Commission ne peut s'appuyer sur un réseau d'acteurs qui s'accordent sur les modalités de mise en place d'une accréditation à l'image du forum EQUAL qui permit la création du système EQUIS. L'installation d'un régulateur par la puissance publique induit des tensions entre les universitaires, soucieux de préserver le contrôle sur l'habilitation du grade de Master, et les écoles qui voient le retour d'un contrôle de l'Etat et des organismes de tutelle sur leurs activités. Plus, les moyens de régulation à sa disposition sont plus faibles. Les leviers d'action de la CEFDG excluent la modulation des dotations attribuées aux établissements comme il est le cas pour l'agence anglaise QAA et reposent uniquement sur la formulation au MSR d'un avis d'octroi de labels peu lisibles. La logique d'habilitation par l'Etat propre au système français se différencie des logiques d'approbation d'un projet par les pairs en vigueur au sein des organismes d'accréditation, et ne facilite pas la transposition sèche d'un modèle d'évaluation. Comparativement à la CTi dont le titre d'ingénieur confère un statut et des avantages sociaux aux diplômés, le statut de manager ne confère aucun avantage d'ordre social de même type. La Commission n'est pas un organisme d'imposition de normes globales par « effets seconds » comme les classements ; et même si les avis qu'elle formule ne font pas loi, la Commission peut imposer des normes. Enfin, les termes de son installation rendent possible l'existence de deux logiques d'action, la première d'inspiration « pragmatique », situationnelle et dont les attentes s'adaptent aux contextes des établissements ; la seconde d'inspiration « jacobine », reposant sur une logique d'imposition de règles normatives sans que celle-ci ne repose sur un référentiel de compétences communément accepté en France.

Chapitre 4. Vers la formulation d'une problématique

Outre la possibilité d'orienter l'action de la Commission selon l'une ou l'autre des logiques, la remarque de Fabrizio Cafaggi (Cafaggi ; 2013) sur la redistribution engendrée par la diversification des producteurs de normes mérite ici d'être approfondie. La création de la Commission correspond à une modification effective du dispositif producteur de la norme : autrefois seul producteur, l'Etat cède ses prérogatives à la Commission, et de fait, la régulation nationale des formations supérieures non universitaires de gestion procède principalement des activités d'évaluation de la Commission. Aussi, à ce stade, retracer l'assemblage particulier que constitue la Commission permet de poursuivre la recherche en rendant compte du dispositif au sein duquel elle doit s'insérer pour opérer une activité régulatoire efficace. Le prochain chapitre propose une **i)** description des relations qu'entretient la Commission avec les acteurs et les actants (comme les labels par exemple) incorporés dans le champ de l'enseignement supérieur et montre l'évolution, voire la mutation, du dispositif antérieur d'évaluation qu'engendre la création de la Commission. Une analyse statistique de ses activités permettra ensuite **ii)** d'entrevoir les conséquences de la Commission sur les formations qu'elle évalue et d'aboutir à la **iii)** reformulation de la question de recherche.

4.1. L'incorporation de la CEFDG dans le dispositif de garantie de la qualité de l'Etat

A sa création en 2001, la Commission s'insère au sein du dispositif national d'évaluation des formations où coexistent des institutions, des organismes d'évaluation, mais aussi des « actants » (Latour ; 2007) susceptibles de conditionner la mise en relation et les actions de la Commission, comme par exemple les labels de l'Etat. Le volet présent entreprend de tracer plus précisément qu'auparavant les relations entre la Commission et les organismes, de circonscrire leurs périmètres d'action, de spécifier la nature des labels de l'Etat et de caractériser l'évolution du dispositif national résultant de son installation.

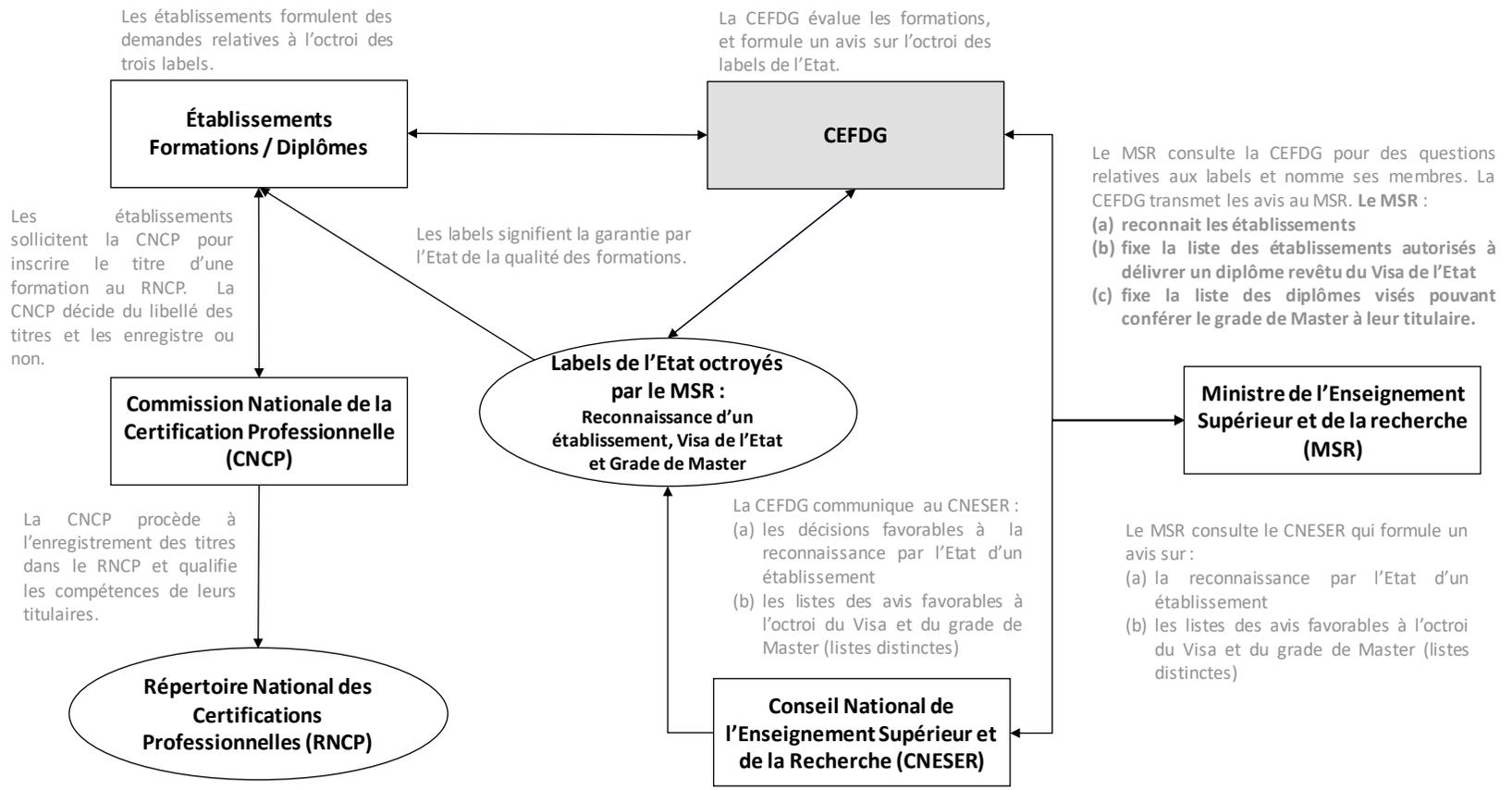
4.1.1. Description du schéma relationnel des organes en relation avec la CEFDG

4.1.1.1. Le circuit d'habilitation sous le régime d'évaluation

L'instauration d'un régime périodique d'évaluation et la mise en place d'un dispositif d'évaluation spécifique aux formations supérieures non universitaires de gestion provoquent la modification immédiate du circuit d'habilitation des établissements et des formations de gestion. L'habilitation par le MSR, qui autrefois dépendait uniquement des services de l'Etat, requiert la formulation d'un avis de la CEFDG, et emprunte un circuit de validation où figure entre autres le *Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche* (CNESER)³³¹, organe consultatif du MSR. En sus, l'évaluation par la Commission requiert au préalable l'inscription par la *Commission Nationale de la Certification Professionnelle* (CNCP) des formations habilitées au *Répertoire National des Certifications Professionnelles* (RNCP).

³³¹ La suite de la recherche montre que dans certains cas particuliers, le MSR escamote la non-ratification des avis de la Commission par le CNESER et fixe la liste des diplômes visés et pouvant conférer le grade de Master.

Figure 2. Schéma relationnel entre la Commission et les principaux organismes impliqués dans la garantie de la qualité des formations par l'Etat



Aussi, dès son installation en 2001, de la CEFDG se trouve directement mise en relation avec plusieurs organismes :

- Les ministères de Tutelle:
 - Le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MeSR)
 - Et particulièrement le greffe du MeSR (DGESIP A MESESP)³³²
 - Le Ministère en charge de l'Industrie (Minéfi)³³³
- Le Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (CNESER)
- La Commission Nationale de la Certification Professionnelle (CNCP)³³⁴
- Les instances mandataires : MeSR, Minéfi, Conférence des Présidents d'Université (CPU), Conseil Economique Social et Environnemental (CESE), ACFCI et Conférence des Grandes Ecoles (CGE)
- Les établissements privés et consulaires délivrant des formations supérieures à la gestion

De manière très formelle, la procédure usuelle d'évaluation nécessite la transmission des avis de la CEFDG au CNESER sous la forme d'une liste récapitulative des avis positifs. Les membres du CNESER discutent en séance de la ratification, ou non, de la liste d'avis que soumet la Commission. Le CNESER est donc consulté sur l'ensemble des avis de la Commission et ne les traite aucunement au cas par cas, cette prérogative relevant de la compétence de la Commission. Quelle que soit l'issue de la consultation par le CNESER, la liste est transmise au MSR qui seul reste compétent pour officialiser par arrêté ministériel la reconnaissance d'un établissement par l'Etat ou pour fixer – toujours par arrêté – la liste des diplômes Visés et/ou attribuant le grade de Master à leurs titulaires pour des durées déterminées³³⁵. La signature du MSR habilite les établissements à délivrer au nom de l'Etat les labels du Visa et du grade de Master. Le

³³² Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de l'Insertion Professionnelle. Mission des Ecoles Supérieures et de l'Enseignement Supérieur Privé. (DGESIP A MESESP)

³³³ Pour faciliter la lecture, la suite de la recherche utilise le terme communément utilisé de « Minéfi » pour désigner le Ministère en charge de l'Industrie tutélaire de la Commission. Par « Minéfi », il faut donc lire : *Ministère en charge de l'Industrie* et non *Ministère des Finances*.

³³⁴ Ex-Commission Technique d'Homologation des Titres et Diplômes de l'Enseignement Technologique (CTH)

³³⁵ [Article 2 de l'arrêté du 8 mars 2001](#), relatif aux diplômes délivrés par les établissements d'enseignement supérieur technique privés et consulaires reconnus par l'Etat.

MSR peut déléguer sa signature dans des conditions définies par décrets³³⁶. Les personnels du MeSR présentent annuellement les avis de la Commission au MSR sans interdire un traitement rapide des demandes urgentes, comme c'est par exemple le cas dans une fusion entre deux établissements (exemple du cas de l'école « SKEMA », née de la fusion de l'École Supérieure de Commerce de Lille et du Centre d'Enseignement et de Recherche Appliqués au Management de Nice à la fin de l'année 2009).

4.1.1.2. La CEFDG et la CNCP : deux organismes d'attribution de labels de qualité aux formations

La CNCP est une commission interministérielle placée sous l'autorité du Ministre en charge de la formation professionnelle. La certification opérée par la CNCP consiste en l'enregistrement d'une formation dans le *Répertoire National des Certifications Professionnelles* (RNCP) pendant une durée de cinq ans. Le RNCP recense et tient à la disposition de tous une information mise à jour des diplômes et des titres à finalité professionnelle³³⁷. La CNCP élabore une classification des diplômes et des titres, établit une qualification des compétences des titulaires d'un diplôme, et détermine un « niveau de formation » indicatif des résultats de l'insertion professionnelle des diplômés sur les trois dernières années. A la différence de la CNCP, la CEFDG ne définit pas les compétences auxquelles conduisent les formations dont les diplômes sont inscrits au Répertoire. Toutefois, ni l'une ni l'autre des deux commissions n'est souveraine : dans le cas de la CNCP, le Ministre en charge de la formation professionnelle prend les arrêtés énumérant les certifications, les niveaux, et les organismes certificateurs des titres inscrits au RNCP. Dans le cadre de l'évaluation par la CEFDG, les demandes relatives à des formations requièrent généralement la fourniture de la fiche RNCP correspondante³³⁸. Le passage devant la Commission reste possible pour les formations nouvellement ouvertes qui ne bénéficieraient pas de la fiche RNCP. Dans le cas d'une ratification par le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MSR) d'un avis favorable de la CEFDG pour une formation non

³³⁶ Le [décret n°2005-850 du 27 juillet 2005](#) relatif aux délégations de signature des membres du Gouvernement habilite les sous-secrétaires, les directeurs et sous-directeurs des services compétents à signer au nom de Ministre dans des modalités définies par la Loi. Le décret abroge le [décret n°47-233 du 23 janvier 1947](#) autorisant les ministres à déléguer, par arrêté, leur signature après habilitations individuelles.

³³⁷ Voir le [décret n° 2007-466 du 28 mars 2007](#) relatif au répertoire national des certifications professionnelles et à la Commission nationale de la certification professionnelle et modifiant le code de l'éducation (partie réglementaire).

³³⁸ Des exceptions existent. Par exemple, sur les trois programmes de formation que propose l'école HEC, seul le titre auquel conduit l'*Exécutive MBA* est inscrit au RNCP. Ni le *Programme Grande Ecole* (Master in Management) ni le *programme MBA* ne conduisent à des titres enregistrés aux RNCP.

enregistrée au RNCP, la procédure d'enregistrement est systématiquement déclenchée, même si toutefois l'enregistrement n'est pas 'automatique'. L'avis favorable de la CEFDG pour l'octroi d'un label de l'Etat, ratifié et fixé par arrêté n'implique pas l'inscription automatique de la formation au RNCP, l'évaluation par la CNCP reste nécessaire pour son inscription. Les activités de la CEFDG et de la CNCP ne se recoupent pas, quoique leurs périmètres respectifs incluent les formations non universitaires de gestion. En théorie aucun lien automatique entre les « niveaux de formation » attribués par la CNCP et un type de diplôme ou un label n'existent. Les diplômes sanctionnant un parcours d'études de cinq années après le baccalauréat ne bénéficient pas automatiquement de l'attribution du « niveau 1 » de formation par la CNCP. De la même manière, une licence n'est pas automatiquement associée à un « niveau 3 ». En pratique, la qualification des formations correspond – sauf exception – à la logique graduelle du « niveau 1 » pour les diplômés visés de formations de « niveau bac+5 », « niveau 2 » pour les formations équivalentes au Master 1 à bac+4 et « niveau 3 » pour les formations à bac+3.

4.1.2. La gradation des labels de l'Etat

La CEFDG ne définit pas de niveau de formation comme la CNCP. En revanche, les textes qui spécifient les attributions de la Commission lui donnent principalement une compétence de formulation d'avis relatifs à l'octroi des trois labels de l'Etat : **i)** Reconnaissance par l'Etat d'un établissement, **ii)** autorisation à délivrer un diplôme revêtu du Visa de niveau bac+3 ou bac+5, **iii)** autorisation à délivrer un diplôme visé conférant le grade de Master à son titulaire³³⁹. La section suivante présente succinctement l'origine des trois labels et spécifie les graduations historiques qui structuraient le champ de l'enseignement supérieur de formation à la gestion antérieurement à la Commission.

4.1.2.1. La reconnaissance par l'Etat des établissements techniques privés et consulaires :

La reconnaissance d'un établissement constitue historiquement le premier des « labels » signifiant la garantie de qualité par l'Etat octroyable aux établissements non

³³⁹ Le MSR fixe d'une part la liste des diplômes autorisés à revêtir le Visa de l'Etat et fixe d'autre part la liste des diplômes revêtus du Visa pouvant conférer le grade de Master à leur titulaire. Seuls les Programmes Grandes Ecoles et quelques exceptions conduisent à des diplômes conférant le grade de Master.

publics de formation supérieure à la gestion. La Loi du 25 juillet 1919 dite loi « Astier »³⁴⁰ pose les bases de l'organisation de l'enseignement technique industriel et commercial et autorise par les articles 9 et 32 les établissements techniques d'enseignement privé à la reconnaissance par l'Etat. La Reconnaissance s'adresse uniquement aux établissements privés d'enseignement technique légalement ouverts, c'est-à-dire aux établissements non universitaires de formation supérieure (dont ceux formant à la gestion) qui bénéficient d'une « *autorisation d'ouverture* » dûment octroyée par le MSR³⁴¹. Les écoles de statut consulaire sont automatiquement reconnues. Les dispositions des articles L-443-2 et L 443-3 du code de l'éducation régissent la procédure administrative actuelle d'octroi de la reconnaissance d'un établissement. Selon les textes, la reconnaissance par l'Etat consacre une forme de participation « *au service public de l'enseignement supérieur, et procède d'un contrôle par le Ministère chargé de l'enseignement supérieur sur le fonctionnement de l'établissement, ses formations, son personnel d'encadrement et enseignant* »³⁴². L'Etat accorde la reconnaissance sans limitation de durée, les établissements reconnus sont éligibles à l'obtention des labels du Visa et du grade de Master tandis que les étudiants sont éligibles aux bourses d'Etat. Quoique la reconnaissance porte sur l'établissement entier, aucun dispositif réglementaire n'oriente la répartition des étudiants boursiers dans les différentes formations des établissements. La circulaire du 18 janvier 2007 précise les modalités de la procédure de reconnaissance par l'Etat : l'examen de la demande s'effectue aux niveaux local et national. Au niveau local le recteur de l'académie d'implantation de l'école diligente une expertise de deux experts après le dépôt d'un dossier de demande. Le rapport établi, s'il est favorable, est transmis au MeSR. Au niveau national, la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de l'Insertion Professionnelle (DGESIP) effectue l'expertise et transmet ses avis à la CEFDG pour évaluation. L'avis de la Commission est communiqué au CNESER. En sus, la nomination du directeur d'établissement et du personnel enseignant est soumise à l'agrément de l'autorité administrative. L'autorité, par l'intermédiaire du Ministre, peut retirer l'agrément (art. L443-3).

³⁴⁰ Voir [Loi Astier](#) du 25 juillet 1919 relative à l'organisation de l'enseignement technique industriel et commercial.

³⁴¹ L'ouverture légale des établissements répond à la [Loi du 12 juillet 1875](#) sur la liberté de l'enseignement supérieur, aux articles [L151-6](#) et L731-1 à L731-7 du Code de l'Education ainsi qu'au décret du 25 janvier 1876 relatif à l'ouverture des établissements d'enseignement supérieur.

³⁴² [Bulletin Officiel du MeSR du 15 mars 2012](#) ; consultable en ligne, (accès le 15 octobre 2015)

4.1.2.2. L'autorisation à délivrer un diplôme revêtu du Visa de l'Etat sanctionnant le suivi d'une formation

Peu de temps après la mise en place du dispositif de reconnaissance des établissements d'enseignement technique industriel et commercial, l'Etat crée un label supplémentaire, opérant cette fois-ci une distinction entre les diplômes. Les établissements reconnus peuvent envisager de délivrer un diplôme que le sous-secrétaire d'Etat en charge de l'enseignement technique « viserait » en reconnaissance de la qualité des enseignements dispensés dans le cadre d'une formation. L'arrêté du 15 février 1921 instaure la possibilité d'une reconnaissance de la qualité des certificats et des diplômes délivrés par les établissements reconnus. L'obtention de la reconnaissance de la qualité par l'Etat se traduit par l'autorisation faite aux établissements de délivrer un diplôme ou un certificat « visé » par le sous-secrétaire d'Etat. La reconnaissance de la qualité procède de l'approbation par le sous-secrétaire d'Etat et de la « *consultation du comité départemental de l'enseignement technique du département dans lequel l'établissement a son siège* ». L'approbation fait suite au contrôle par le sous-secrétariat à l'enseignement technique des épreuves de sortie, du jury et des programmes.

Après une période d'assouplissement des règles encadrant les écoles aux diplômes visés par l'Etat³⁴³, la réglementation évolue à la veille de la création de la CEFDG. L'arrêté du 8 mars 2001 fixe le cadre de la procédure d'évaluation permanente qui permet la création de la Commission, et abroge l'arrêté du 15 février 1921 réglementant les modalités de délivrance du Visa sans limitation de durée. L'autorisation de délivrance du Visa est accordée par le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MSR) aux établissements pour des diplômes sanctionnant des formations de cinq, quatre et trois années après le baccalauréat. Ces diplômes correspondent respectivement aux diplômes nationaux de Master 2, Master 1 et Licence 3 délivrés par les établissements publics habilités. Les durées d'autorisation varient d'une à six années³⁴⁴. L'application de la logique d'habilitation permet aux établissements de délivrer au nom de l'Etat des diplômes revêtus de son Visa. La procédure requiert la formulation d'un avis de la CEFDG, la consultation par le MSR du Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (CNESER) et la fixation de l'avis par

³⁴³ Voir à ce sujet les chapitres 2 et 3 de la thèse de doctorat de Marianne Blanchard ; *Op. cit* ; (2012)

³⁴⁴ La durée maximale est réduite à 5 ans en 2015.

arrêté ministériel publié au Bulletin Officiel du MeSR (B.O MeSR). Les dispositions du décret du 16 janvier 1962, modifié par le décret du 24 août 1991 dont les mises en application sont prévues par l'arrêté du 3 octobre 1991, délèguent la compétence de signature ou d'attribution de Visa des diplômes délivrés par les établissements d'enseignement supérieur technique privés et consulaires (EESTPC) aux recteurs d'académies : quoique les établissements soient habilités, la puissance publique garde en pratique la main sur la procédure d'émission des diplômes. Les diplômes d'établissements visés sont donc des « parchemins » nominatifs où figurent – entre autres – le sceau de la République Française, le décret d'autorisation par l'Etat du diplôme visé, la signature du recteur d'académie, ainsi que les différentes dispositions relatives à l'habilitation ou à la délégation des compétences nécessaires aux procédures de délivrance. Les critères d'évaluation sont très similaires à ceux de la reconnaissance par l'Etat.

4.1.2.3. L'attribution du grade de Master aux titulaires d'un diplôme visé

Le « *Grade de Mastaire* » est un label d'origine universitaire créé par le décret du 30 août 1999 dont l'arrêté du 25 avril 2002 portant création du Diplôme National de Master (DNM) modifie l'intitulé. Le grade de Master s'ajoute aux trois grades universitaires existant depuis 1808 : le baccalauréat, la licence et le doctorat. Après être tombé en quasi désuétude, le processus de Bologne et la mise en place au niveau continental du schéma Licence / Master / Doctorat favorisent la redécouverte en France de la notion de « *grade* »³⁴⁵. Tel que conçu, le grade de « *Mastaire* » vise à « *rassembler sous une appellation unique un ensemble de diplômes et de titres de niveaux comparables, délivrés au nom de l'Etat et bénéficiant de sa garantie* »³⁴⁶ à échelle européenne. Le grade est indicatif du niveau d'études validant le second cycle d'enseignement supérieur, correspondant par exemple à celui des formations conférant le titre d'*ingénieur diplômé*. Depuis 1880³⁴⁷, l'Etat conserve le monopole de la collation des grades et des titres universitaires³⁴⁸. Conséquemment, contrairement au Diplôme National de Master (DNM) délivré par les universités, les diplômes de Master

³⁴⁵ BLANCHARD, Marianne ; *op.cit* ; (2012) ; p.372

³⁴⁶ Rapport au Premier ministre relatif au [décret n°99-747 du 30 août 1999](#) relatif à la création du grade de mastaire.

³⁴⁷ Loi du 18 mars 1880 relative à la liberté de l'enseignement supérieur publiée dans le Journal Officiel (J.O.) du 19 mars 1880.

³⁴⁸ [Article L613-1](#) du Code de l'éducation.

2 de niveau I visés par l'Etat et délivrés par des établissements privés non universitaires, ne confèrent pas automatiquement le grade de Master à leurs titulaires. L'arrêté du 4 juin 2003³⁴⁹ donne compétence à la CEFDG pour la formulation d'avis relatifs à l'attribution du Grade de Master aux titulaires de diplômes visés, délivrés par les EESTPC. En pratique, les formations conduisant à un diplôme sanctionnant un parcours de formation de 5 ans après le baccalauréat peuvent conférer, s'ils sont visés, le Grade de Master à leurs titulaires. Le grade est accordé après avis de la CEFDG, puis ratifié par le CNESER avant d'être fixé par arrêté du MSR. L'arrêté relatif à l'autorisation de délivrance d'un diplôme visé conférant le grade de Master figure sur le parchemin remis au diplômé. Les diplômes d'établissements visés témoignant de l'attribution du grade de Master sont donc des parchemins nominatifs où figure en plus la mention « *confère le grade de Master* ».

4.1.2.4. Un dispositif unique de délivrance de trois labels...

En 2001 le régime d'évaluation subit une modification majeure : l'évaluation devient permanente. Dès le début de son activité, la Commission met en place, préalablement à l'instauration du nouveau régime d'évaluation par vague, une première session de mise à niveau des labels qui durera jusqu'en 2004, soit un an de plus qu'envisagé³⁵⁰. Avec l'opérationnalisation de la procédure d'évaluation périodique, la délivrance des labels s'effectue selon un roulement annuel de six « zones » géographiques divisant le territoire national métropolitain et d'outre-mer. Les zones regroupent plusieurs académies proches incluant les établissements qui leur sont rattachés. Chacune des six « vagues » d'évaluation prévoit l'examen durant l'année académique des formations que dispensent les établissements d'une même zone. Une campagne complète d'évaluation dure donc six ans. Historiquement, l'assignation des formations à l'évaluation se détermine en fonction du rectorat de rattachement des établissements même si les formations des établissements d'outre-mer se rattachent à l'académie de Toulouse. L'arrêté du 22 Août 2003³⁵¹ indique à ce titre le détail de la répartition des

³⁴⁹ [Arrêté du 4 juin 2003](#) relatif à l'évaluation du Diplôme National de Master par la Commission d'Evaluation des Formations et Diplômes de Gestion

³⁵⁰ La suite de l'analyse détaille plus précisément ce point.

³⁵¹ [Arrêté du 22 août 2003](#) publié au Journal Officiel du 23 Septembre 2003, voir le Bulletin Officiel n°37 du 9 octobre 2003 ; consultable en ligne (accès le 7 octobre 2015)

établissements selon les vagues d'évaluation périodique à compter de septembre 2004³⁵².

4.1.2.5. ... aux finalités différentes en voie de dilution

Pour autant que leur attribution ne dépende plus que d'un dispositif unique en 2001, les trois labels de l'enseignement supérieur technique – Reconnaissance par l'Etat, Visa et grade de Master – trouvent des origines historiques variées et répondent à des finalités différentes. La reconnaissance par l'Etat marque à l'origine le concours d'un établissement au service public de l'enseignement supérieur. L'obtention de la reconnaissance représentait – et représente toujours – un enjeu financier parce qu'elle permet le recrutement de boursier d'Etat. Le Visa d'un diplôme peut se concevoir comme combinant deux logiques. La première logique, centrée sur les établissements, le considère comme une marque statutaire témoignant de la distinction entre les établissements délivrant un diplôme visé des autres établissements. La seconde logique, centrée sur l'Etat, considère le Visa comme la clef de voute d'un dispositif permettant l'intégration des établissements « techniques » dans un système national unifié (Blanchard ; 2012)³⁵³, garantissant aux citoyens un accès égal à des formations de qualité sur l'ensemble du territoire. La notion de « *grade* », à l'origine universitaire, permet l'instauration d'une équivalence, garantit à ses titulaires le bénéfice de droits spécifiques et atteste de leur compétence à remplir des fonctions définies. Le grade répond à une logique d'attestation des compétences individuelles des titulaires, la reconnaissance par l'Etat et le Visa répondent à des logiques de construction d'un système non public de formation à la gestion et de garantie de la formation intellectuelle et pratique des étudiants. Outre leurs origines et finalités différentes, chaque label constitue avant la création de la CEFDG un dispositif spécifique de garantie de qualité par l'Etat. Pour autant, tous visent *in fine* à garantir la formation que reçoivent les étudiants. La création d'une Commission unique dilue les spécificités de chaque dispositif et les fusionne dans une même procédure, ballotant entre la nécessité de poursuivre le développement d'un dispositif national de garantie des formations et

³⁵² Par exemple, l'École Supérieure des Sciences Economiques et Commerciales (ESSEC) rattachée à l'académie de Versailles appartient à la « vague D » de renouvellement périodique qui inclut les académies de Versailles et de Créteil. Les établissements d'outre-mer se rattachent à l'académie de Toulouse. Par exemple, l'Ecole de Gestion Commerciale de la Martinique (EGC Martinique) appartient à la « vague B » d'évaluation périodique au même titre que l'Ecole Supérieure de Commerce de Toulouse (ESC Toulouse).

³⁵³ BLANCHARD, Marianne ; *Op. cit.* ; (2012) ; p.86-87

l'octroi d'un label différenciateur, le grade de Master, à l'image des organismes d'accréditation. Aussi, à ce stade, une analyse statistique de l'activité de la Commission et de ses produits d'évaluation permet de fournir quelques premières informations sur la mesure dans laquelle le régime de régulation par l'évaluation périodique contribue à redistribuer, voire à (re)structurer, le champ par ailleurs « *monolithique* » des formations supérieures non universitaires de gestion (Menger & al ; 2015).

4.2. La structuration du champ de l'enseignement supérieur de gestion par la CEFDG

La Commission examine principalement des demandes de labels relatives aux établissements, ou des demandes relatives aux formations. Deux types de demandes sont relatives aux établissements : **i**) la reconnaissance par l'Etat, et **ii**) les demandes d'ouverture de nouveaux campus.

La Commission traite cinq types différents de demandes relatives aux formations : les deux premiers types concernent l'octroi des labels **i**) du Visa de l'Etat pour les diplômés en trois ou cinq ans et/ou **ii**) du grade de Master aux titulaires d'un diplôme de « *niveau bac+5* ».

Les demandes relatives à l'octroi du Visa et du grade de Master constituent le cœur des demandes adressées à la CEFDG. Le régime d'évaluation périodique induit la distinction entre les « premières demandes », de Visa ou de grade de Master et leurs renouvellements. Les établissements demandeurs initient les premières demandes et conséquemment, la Commission émet un avis relatif à une première demande d'autorisation³⁵⁴. Dans le cas de formations préalablement autorisées, les personnels du greffe du MeSR notifient les responsables de formation de l'évaluation pour le renouvellement de l'autorisation accordée. Dans ce cas, la Commission formule un avis dit de « renouvellement » de l'autorisation. Pour autant, la CEFDG n'est pas uniquement compétente pour la formulation d'avis concernant l'octroi des labels de qualité. De manière plus discrétionnaire, la Commission valide **iii**) le passage d'une

³⁵⁴ La procédure change en 2015 avec l'introduction et la pérennisation sous la présidence de Véronique Chanut de l'obligation pour les établissements de transmettre une *lettre d'intention* pour toute première demande d'octroi du Visa ou du Grade de Master, ou encore d'extension d'une formation sur un nouveau campus. Une « pré-évaluation » assimilable à une décision d'éligibilité voit le jour avec cette mesure. Voir la [circulaire du 30 juin 2016](#) publiée au B.O du même jour.

formation à un niveau supérieur ; valide **iv)** les modifications substantielles des contenus pédagogiques. En sus la Commission exprime un avis concernant **v)** l'ouverture d'une formation et concernant **vi)** l'extension d'une formation à de nouveaux sites. Ces quatre derniers types de demandes, à l'identique d'une demande d'ouverture de campus, ne font pas systématiquement l'objet d'une ratification par le CNESER ni d'un arrêté fixé par le MSR, mais simplement d'un avis de la Commission. Dans les deux cas, un examen en séance plénière peut être requis si la CEFDG l'estime nécessaire. Le tableau ci-dessous présente synthétiquement les différents avis produits par la Commission selon les types de demandes à traiter.

Tableau 3. Récapitulatif des types de demandes traitées par la CEFDG

Objet du label	Objet de la demande		Types de dossiers et variantes		Types d'avis de la CEFDG
Etablissement	Demande de Reconnaissance par l'Etat		Dossier de demande de reconnaissance par l'Etat		Formule un avis présenté au CNESER et transmis au MSR
	Demande d'ouverture de campus	Autorisation d'ouverture	Dossier d'information d'ouverture d'un nouveau site		Formule un avis souverain
Formation	Demande d'autorisation à délivrer un diplôme revêtu du Visa de l'Etat	Master II - Bac+5	1ere demande	Demande de renouvellement	Formule un avis présenté au CNESER et transmis au MSR
		Master I - Bac+4			
		Licence 3 - Bac+3			
	Demande d'autorisation à délivrer un diplôme revêtu du Visa de l'Etat d'attribution conférant le grade de Master à son titulaire	Master II - Bac+5	1ere demande	Demande de renouvellement	Formule un avis présenté au CNESER et transmis au MSR
	Demande de passage à un niveau supérieur	Vers Master II - bac+5	Dossier de demande de passage à un niveau supérieur		Formule un avis souverain
		Vers Master I - bac+4			
	Demande d'ouverture d'une formation	Tout niveau de formation	Dossier de demande d'ouverture ou d'extension d'une nouvelle formation		Formule un avis souverain
Demande d'extension d'une formation	Tout niveau de formation	Dossier de demande d'ouverture ou d'extension d'une nouvelle formation		Formule un avis souverain	
Demande de modification du règlement pédagogique	Tout niveau de formation	Demande de modification du règlement pédagogique		Formule un avis souverain	

4.2.1. Analyse statistique de l'activité génératrice des dossiers traités par la CEFDG

L'observation participante et la collecte de données permettent de produire un corpus suffisamment complet pour chiffrer quasi exhaustivement les activités d'examen de la Commission lors des séances plénières. Le recours à l'analyse statistique descriptive évoquée dans la partie méthodologique, semble pertinent pour envisager les conséquences des activités de la Commission dans la mesure où les techniques quantitatives, même très simples, permettent de structurer les données disponibles en grande quantité et de les décrire de façon synthétique avant de procéder à leur analyse.

Etudier dans un premier temps l'évolution du nombre et du type de demandes traitées entre 2001 et 2013 permet de dégager de premiers constats sur les tendances d'évolution de l'activité de la Commission. Les résultats sont susceptibles de faire émerger de premiers résultats relatifs aux effets réglementaires sur les formations et de conclure quant à d'éventuelles influences entre la Commission et le champ l'enseignement supérieur non universitaire de gestion. Le choix de découper la période d'observation selon le critère de la durée de présidence permet de construire des classes équitables en termes de temps, qui tiennent compte de la fréquence réglementaire du renouvellement des membres. De manière formelle, les textes réglementaires fixent la durée des mandats des membres de la Commission, y compris ceux des Présidents, à quatre ans³⁵⁵. Entre octobre 2001 et septembre 2013, trois « présidences » se succèdent : Jean Pierre Helfer préside les deux premières Commissions entre 2001 et 2005 puis entre 2005 et 2009. Frank Bournois lui succède entre 2009 et 2013. Le tableau ci-dessous récapitule les Commissions selon leurs présidences entre Octobre 2001 et Octobre 2013.

³⁵⁵ Voir chapitre précédent et la présentation succincte de la Commission. La suite de la recherche fournit une description plus détaillée des textes qui régissent les mécanismes de renouvellements des membres de la Commission.

Tableau 4. Désignation des Commissions

Commission	Helfer-2001	Helfer-2005	Bournois-2009
Président	Jean-Pierre Helfer	Jean-Pierre Helfer	Frank Bournois
Date de début	1 ^{er} octobre 2001	1 ^{er} octobre 2005	1 ^{er} octobre 2009
Date de fin	30 septembre 2005	30 septembre 2009	30 septembre 2013
Désignation	Helfer-2001	Helfer-2005	Bournois-2009

4.2.1.1. Volume global des demandes traitées par la Commission (2001-2013)

La première étape consiste à quantifier l'activité de la Commission en termes de demandes traitées entre 2001 et 2013. L'initiation de la procédure d'évaluation nécessite la transmission d'un dossier contenant les requêtes des établissements demandeurs : *le dossier de demande*. Le terme *dossier de demande* (parfois appelé *dossier des écoles* au sein du MeSR) désigne les documents fournis par les établissements pour toute requête en dehors de demandes de modification des règlements pédagogiques et de certaines requêtes exceptionnelles³⁵⁶.

Dans le cas des demandes relatives aux formations, la Commission autorise qu'un même dossier regroupe l'ensemble des demandes faites si celles-ci sont examinées lors d'une même séance plénière. Toutefois le même dossier doit être adressé à la Commission en autant d'exemplaires que de demandes. Par exemple, un établissement renouvelant simultanément le Visa et Grade de Master pour une formation, peut constituer un unique *dossier de demande* regroupant les deux demandes de labels, mais doit l'adresser en double exemplaire à la Commission³⁵⁷. Conséquemment, le nombre de dossiers évalué en séance n'équivaut pas au nombre total de demandes mais correspond au nombre d'affaires traitées durant les séances plénières. Précisons que les demandes de modifications de règlement pédagogique font l'objet d'une requête adressée à la Commission sans nécessiter la fourniture d'un dossier de demande complet. Dans la suite de ce volet, l'analyse prend en compte le nombre de demandes dans la mesure où celui-ci semble davantage pertinent pour quantifier l'activité de la Commission.

³⁵⁶ Comme par exemple une « *Demande de première autorisation à délivrer un diplôme visé conférant le grade de Master à ses titulaires* » ou encore une « *Demande de renouvellement de Visa pour un diplôme en trois ans* ».

³⁵⁷ Précisons qu'administrativement, les établissements transmettent deux *dossiers de demande* généralement identiques lorsqu'ils formulent deux demandes pour une même formation. Dans l'exemple précédent, le premier dossier serait relatif à la demande de renouvellement de l'octroi du Visa, le second à la demande de renouvellement de l'octroi du grade de Master.

Les demandes requérant l’avis de la Commission regroupent : les **i)** demandes relatives au Visa ou au grade de Master, **ii)** les demandes relatives à la Reconnaissance par l’Etat mais aussi d’autres demandes telles que les **iii)** modifications des règlements pédagogiques **iv)** ou encore les demandes d’ouverture ou **v)** d’extension des formations sur de nouveaux sites, ainsi que **vi)** les demandes d’ouverture de nouveaux campus et de nouvelles formations. A ces demandes s’ajoutent les demandes « exceptionnelles » correspondant par exemple à des évènements « hors procédure ordinaire » telle des **vii)** visites sur sites ou des comptes-rendus intermédiaires fournis par les établissements à la demande de la Commission, ou encore, par exemple, **viii)** d’interventions durant les séances plénières pour expliquer un projet (par exemple : les représentants du projet d’établissement *France Business School* présentent leur projet aux membres de la Commission lors de la séance d’avril 2012). Le tableau ci-dessous présente l’évolution du nombre de demandes que la Commission traite entre 2001 et 2013 en fonction de la nature de la demande. La catégorie « réexamens » indique le nombre de demandes pour lesquelles la Commission diffère son avis. L’indication du nombre de réexamens permet d’approcher le nombre de demandes uniques que traite la Commission et de constater le surplus d’activité causé par le report des décisions.

Tableau 5. Evolution du nombre de demandes traitées (2001-2013)

Distribution des demandes	Helfer-2001		Helfer-2005		Bournois-2009		Total
TOTAL des demandes	100,00%	(257)	100,00%	(245)	100,00%	(218)	(720)
<i>Dont réexamens</i>	9,34%	(24)	10,20%	(25)	16,97%	(37)	(86)
<i>Dont demandes exceptionnelles</i>	0%	(0)	2,45%	(6)	1,83%	(4)	(10)
Demandes non exceptionnelles	100,00%	(257)	97,55%	(239)	97,25%	(214)	(710)

Entre 2001 et 2013, le nombre de demandes traitées par la CEFDG baisse : La Commission Helfer-2001 traite environ 257 demandes contre respectivement 245 et 218 par les Commissions Helfer-2005 et Bournois-2009. La tendance à la baisse peut s’expliquer par le niveau élevé de demandes que génère son installation en 2001. Le renouvellement des visas accordés préalablement à l’instauration d’un régime d’évaluation permanent induit la réévaluation des formations visées antérieurement et nécessite dans le même temps l’examen des premières demandes d’octroi du grade de Master. Le grade de Master étant nouvellement créé, l’octroi du grade de Master fait l’objet d’une première demande spécifique. Aussi le réexamen des formations

antérieurement visées s'additionne à la création du grade de Master pour gonfler le nombre de demandes que les Commissions Helfer-2001 et Helfer-2005 traitent. La chute du taux de demandes au fil des Commissions trouve donc une explication mécanique : les dossiers de demande de renouvellement des formations labélisées se substituent petit à petit aux premières demandes suscitées par la création du grade de Master.

Parallèlement, le taux de réexamen des demandes, qui passe de moins de 10% durant les Commissions Helfer-2001 et 2005 à plus de 15% durant la Commission Bournois-2009, invite à penser qu'au fil du temps les difficultés de formulation des avis augmentent. Le nombre de demandes *ad hoc* ou exceptionnelles extrêmement faible signifie que l'activité de la Commission se concentre avant tout sur son rôle général d'octroi des labels et d'autorisation, peu d'établissements choisissent de consulter de leur chef la Commission pour des questions spécifiques³⁵⁸. Le nombre de demandes exceptionnelles ne traduisant pas une tendance ou un réel appétit des établissements, la suite de l'analyse prend comme nombre de références le total des demandes non exceptionnelles, soit 710 demandes.

4.2.1.2. Vers un type de demandes majoritaire

Le volet suivant précise les distributions de chaque type de demandes pour les trois Commissions. L'analyse retranche le nombre de demandes *ad hoc* : l'objectif consiste à quantifier les activités « cœur » de la Commission c'est-à-dire les activités non exceptionnelles. Cinq types de demandes font l'objet d'un traitement : **i)** les demandes de reconnaissance d'un établissement par l'Etat, **ii)** les demandes pour chaque niveau de formation bac+3, bac+4 et bac+5 ; **iii)** les demandes plus spécifiques aux formations de niveau bac+5 selon la distinction d'octroi du Visa et/ou du grade de Master, **iv)** les demandes de Visa pour une formation en 3 ans, et enfin **v)** les demandes relatives aux modifications des règlements pédagogiques.

³⁵⁸ La remarque semble d'autant moins anodine qu'aucun établissement engagé dans un rapprochement ou une fusion n'a consulté la Commission pourtant censée réguler l'offre de formation en matière de gestion.

4.2.1.2.1. Evolution des demandes de reconnaissance par l'Etat.

Le tableau ci-dessous présente l'évolution du nombre de demandes de reconnaissance par l'Etat, exprimé par rapport à l'ensemble des demandes formulées par les établissements.

Tableau 6. Evolution des demandes de reconnaissances par l'Etat

Type de demande	Helfer-2001		Helfer-2005		Bournois-2009		TOTAL
Reconnaissance par l'Etat	1,56%	(4)	1,25%	(3)	2,80%	(6)	(13)
TOTAL des demandes	100,00%	(257)	100,00%	(239)	100,00%	(214)	(710)

Entre 2001 et 2013, les établissements adressent à la Commission treize demandes de Reconnaissance d'un établissement par l'Etat, représentant entre 1% et 3% des demandes totales adressées aux Commissions. Le nombre de demandes de reconnaissance par l'Etat qu'enregistrent la Commission est faible : l'installation de la Commission ne crée pas de dynamique où des établissements auparavant non reconnus profiteraient de l'opportunité d'obtenir le premier des labels de garantie de l'Etat. L'appétence pour les labels semble davantage suscitée par l'octroi du Visa et du grade de Master qu'ambitionnent les établissements déjà reconnus. Le résultat invite donc à examiner la distribution des demandes et leurs évolutions selon le type de formation durant les trois Commissions.

4.2.1.2.2. Evolution des demandes relatives aux niveaux de formation

Le tableau ci-dessous présente les distributions des demandes en fonction du niveau des diplômes pour les trois Commissions. Les diplômes universitaires de niveau correspondant sont indiqués entre parenthèses. Le comptage prend en compte les demandes pour lesquelles l'avis de la Commission est requis, c'est-à-dire les demandes relatives à l'octroi **i)** du Visa et du grade de Master ; et relatives à la validation **ii)** des modifications de règlement pédagogique ou **iii)** d'extension des formations sur d'autres sites pour chaque niveau de formation.

Tableau 7. Distributions des demandes par niveau de diplômes (2001-2013)

Niveau de formation	Helfer-2001		Helfer-2005		Bournois-2009		TOTAL
Niveau Bac+5 – (Master II)	59,14%	(152)	64,02%	(153)	69,16%	(148)	(453)
Niveau Bac+4 – (Master I)	18,29%	(47)	15,06%	(36)	6,54%	(14)	(97)
Niveau Bac+3 – (Licence III)	22,57%	(58)	20,92%	(50)	24,30%	(52)	(160)
TOTAL	100,00%	(257)	100,00%	(239)	100,00%	(214)	(710)

Le nombre de demandes pour des formations de niveau bac+5 augmente jusqu'à représenter près de 70% du nombre total de demandes relatives aux formations. Le nombre de demandes pour des formations de niveau bac+4 s'effondre pour atteindre moins de 7% des demandes totales, tandis que le nombre de demandes pour des formations de niveau bac+3 reste stable, à plus de 20%. A la lecture du tableau deux résultats importants émergent : d'une part les activités la Commission concernent principalement les formations en cinq ans et d'autre part, la Commission applique la réforme LMD qui voue à la disparition les formations en quatre années. Les formations en trois et en cinq ans de type Licence-3 et Master-II notamment deviennent donc la norme.

4.2.1.3. Distributions des types de demandes en fonction des « niveaux » de formation sur les trois Commissions (2001-2013)

4.2.1.3.1. Distribution des demandes à niveau Bac+5

Les formations en cinq ans deviennent la norme, aussi faut-il étudier l'évolution des demandes relatives à ce type de formation au cours du temps.

Tableau 8. Distribution des demandes pour des formations de niveau Bac+5 (2001-2013)

Niveau Bac+5 (Master II)	Helfer-2001		Helfer-2005		Bournois-2009		TOTAL
1ère demande	48,03%	(73)	35,29%	(54)	32,43%	(48)	(175)
<i>Visa</i>	11,19%	(17)	20,26%	(31)	13,51%	(20)	(68)
<i>Grade de Master</i>	36,84%	(56)	15,03%	(23)	18,92%	(28)	(107)
Renouvellement	41,45%	(63)	64,04%	(98)	65,54%	(97)	(258)
<i>Visa</i>	36,19%	(55)	32,02%	(49)	30,41%	(45)	(149)
<i>Grade de Master</i>	5,26%	(8)	32,02%	(49)	35,13%	(52)	(109)
Modification Pédago.	10,52%	(16)	0,67%	(1)	1,35%	(2)	(19)
Extension sur site	0,00%	(0)	0,00%	(0)	0,68%	(1)	(1)
TOTAL	100,00%	(152)	100,00%	(153)	100,00%	(148)	(453)

Durant les Commissions Helfer-2005 et Bournois-2009, les deux tiers des demandes des formations de niveau bac+5 concernent le renouvellement d'un label, qu'il s'agisse du Visa ou du grade de Master. Remarquons que durant la Commission Helfer-2001 près de 40% des demandes sont relatives à l'octroi du grade de Master. Par conséquent, quoique la mise en place de la Commission crée un « appel d'air » pour l'octroi du grade de Master³⁵⁹ l'activité d'évaluation converge entre 2001 et 2013 vers une routine de renouvellement des labels accordés aux formations à bac+5, à ceci près que la formulation des avis semble de moins en moins aisée, en témoigne le précédent résultat sur le taux de réexamen.

4.2.1.3.2. Distribution des demandes à niveau bac+4 équivalent au « Master I »

Les précédents résultats indiquent que l'application par la Commission du schéma LMD met en sursis les formations en quatre années. Celles-ci sont contraintes d'évoluer en formations de niveau bac+5 ou bac+3, voire de disparaître. Le tableau ci-dessous fournit les informations qui permettent de mesurer les effets de l'application du schéma LMD sur les formations en quatre ans.

³⁵⁹ 36,84% des demandes pour des formations à Bac+5 lors de la Commission Helfer-2001 concernent l'octroi du grade de Master.

Tableau 9. Distribution des demandes pour des formations à Bac+4 (2001-2013)

Niveau bac+4 (Master I)	Helfer-2001		Helfer-2005		Bournois-2009		TOTAL
1ère demande de Visa	31,91%	(15)	25,00%	(9)	0,00%	(0)	(24)
Renouvellement du Visa	29,79%	(14)	22,22%	(8)	92,86%	(13)	(35)
Passage de bac+4 à Bac+5	31,91%	(15)	44,44%	(16)	7,14%	(1)	(32)
Modification Pédagogique	6,39%	(3)	8,33%	(3)	0,00%	(0)	(6)
TOTAL	100,00%	(47)	100,00%	(36)	100,00%	(14)	(97)

Près de 32% et 44% des demandes adressées aux Commissions Helfer-2001 et Helfer-2005 relatives à une formation en quatre ans concernent le passage à bac+5³⁶⁰. Les formations historiques de niveau bac+4 tentent de se transformer – sauf exceptions notables³⁶¹ – en formations de niveau bac+5.

4.2.1.3.3. Distribution des demandes relatives à niveau Bac+3 équivalent aux « Licences 3 »

Les demandes relatives aux formations en trois années après le cas, parfois désignées sous le terme « Bachelor », représentent près du quart du total des demandes traitées par chaque Commission. La stabilité des distributions ne semble pas indiquer une évolution particulière. Toutefois la lecture du tableau suivant, qui présente les informations relatives aux demandes à niveau bac+3, laisse entrevoir une observation importante.

Tableau 10. Distribution des demandes pour des formations à bac+3 (2001-2013)

Niveau Bac+3 (Licence 3)	Helfer-2001		Helfer-2005		Bournois-2009		TOTAL
1ere demande de Visa	10,35%	(6)	30,00%	(15)	36,54%	(19)	(40)
Renouvellement Visa	62,07%	(36)	60,00%	(30)	53,85%	(28)	(94)
Passage à bac+4	1,72%	(1)	2,00%	(1)	0,00%	(0)	(2)
Modification Pédago.	25,86%	(15)	8,00%	(4)	1,92%	(1)	(20)
Extension sur site	0,00%	(0)	0,00%	(0)	7,69%	(4)	(4)
TOTAL	100,00%	(58)	100,00%	(50)	100,00%	(52)	(160)

³⁶⁰ Précisons qu'aucune demande d'extension du Visa sur un autre site n'a jamais été formulée.

³⁶¹ Par exemple l'ESSEC conserve une formation en 4 ans, le Bachelor in Business Administration (BBA). Idem pour l'EDHEC avec le programme ESPEME de formation en 4 ans.

Quoiqu'au niveau global le volume des demandes relatives aux formations en trois ans reste stable, l'augmentation sensible des premières demandes de Visa durant les Commissions Helfer-2005 et Bournois-2009 est importante : celles-ci passent d'environ 10% durant la Commission Helfer-2001 à respectivement 30% et près de 37%. L'émergence d'une demande pour le Visa à bac+3 semble constituer un phénomène particulier où les effets combinés du processus de Bologne et de l'appétence pour les labels de qualité de l'Etat semblent jouer un rôle. Remarquons toutefois que le phénomène de labélisation des « Bachelors » trouve son origine à l'extérieur de la Commission, à l'inverse des demandes que traite la Commission Helfer-2001.

Aussi, à ce stade de l'analyse, les résultats peuvent être mis en parallèle avec les observations précédentes : d'une part les activités de renouvellement des labels pour les formations en cinq ans se routinisent et d'autre part, l'action de la Commission en dehors des labels usuels est peu importante. Par conséquent, la Commission organise l'application du schéma LMD, et de fait, structure le champ de l'enseignement supérieur de gestion non universitaire conformément à l'architecture en trois, cinq et huit ans d'études supérieures. Pour les formations en cinq ans, l'obtention des deux labels constitue le *normal* : la double habilitation trace la ligne de démarcation entre les formations dont le diplôme *visé confère le grade de Master* et les autres formations diplômantes. A l'inverse, les formations en quatre ans font figure d'*anormales* et sont incitées à la transformation.

4.2.2. Une action de normalisation ?

La Commission, créée à la suite de la ratification du processus de Bologne, parvient donc à s'organiser adéquatement pour favoriser l'acceptation de l'architecture européenne par les acteurs non universitaires de formation à la gestion. Entre 2001 et 2013, la Commission réussit, de fait, à constituer un assemblage provoquant la mise en conformité avec une norme établie. Mobiliser les travaux de Michel Foucault (Foucault, 1975) semble à ce stade tout à fait pertinent dans la mesure où le sociologue développe dans son ouvrage « *Surveiller et Punir* »³⁶², le déroulement processuel qui

³⁶² FOUCAULT, Michel ; *Op. cit.* ; (1975)

contraint les conduites individuelles à se conformer, en donnant effet à un phénomène majeur : « la *normalisation* ».

4.3. Une Commission d'évaluation qui régule et... normalise

Quoi qu'elle évalue, les résultats du chapitre précédent montrent que la Commission participe à la régulation des formations supérieures non universitaires de gestion de manière tout à fait particulière. Cette activité régulatoire, qui prend la forme d'un dispositif particulier, produit sur les douze premières années d'activité une normalisation dont il reste à étudier les caractéristiques.

4.3.1. Vers l'analyse de la construction d'un assemblage normatif légitime...

La *normalisation* telle que l'a définie Michel Foucault correspond à « l'obligation de se conformer à des normes de conduites »³⁶³. Selon le sociologue, la *normalisation* correspond à l'assujettissement d'un ensemble d'individus à une même *norme* selon un enchaînement de :

« cinq opérations bien distinctes : i) référer les actes, les performances, les conduites singulières à un ensemble qui est à la fois champ de comparaison, espace de différenciation et principe d'une règle à suivre. ii) Différencier les individus les uns par rapport aux autres et en fonction de cette règle d'ensemble — qu'on la fasse fonctionner comme seuil minimal, comme moyenne à respecter ou comme optimum dont il faut s'approcher. iii) Mesurer en termes quantitatifs et hiérarchiser en termes de valeur les capacités, le niveau, la « nature » des individus. iv) Faire jouer, à travers cette mesure « valorisante », la contrainte d'une conformité à réaliser. v) Enfin tracer la limite qui définira la différence par rapport à toutes les différences, la frontière extérieure de l'anormal (la « classe honteuse » de l'École militaire). La pénalité perpétuelle qui traverse tous les points, et contrôle tous les

³⁶³ KEMEDJIO, Cilas ; « Pouvoir disciplinaire et normalisation » ; Bulletin de la Société Américaine de Philosophie de Langue Française ; (1994) ; 6(1-2):11-19 ; p.17

instants des institutions disciplinaires compare, différencie, hiérarchise, homogénéise, exclut. En un mot elle normalise. »³⁶⁴. (Foucault, 1975)

De fait selon Michel Foucault, la Commission parvient à *comparer, différencier, hiérarchiser, homogénéiser et exclure*. Toutefois, bien que la Commission réussisse à *normaliser* le champ de l'enseignement supérieur non universitaire de gestion en parvenant à établir un dispositif pérenne, le succès n'est en 2001 pas garanti, et ce pour plusieurs raisons mises en évidence par les précédents résultats. A sa création la Commission s'intègre dans un système national dont les spécificités réduisent les possibilités de transposition d'un modèle d'évaluation connu tel que celui de la CTi conçu pour les formations d'ingénieurs, et maximisent les risques de coexistence de deux logiques d'évaluation inverses, l'une de filiation pragmatique laissant champ libre à l'expression du singulier, l'autre d'inspiration davantage jacobine, soucieuse de l'homogénéité des formations intellectuelles. Plus, le bras de levier dont la Commission dispose pour s'établir comme un acteur régulateur majeur reste mince : la Commission ne fait que formuler des avis dont l'effectivité dépend en dernier ressort du MSR. Enfin, la possibilité d'octroi du grade de Master aux établissements non universitaires amplifie le risque de tensions entre les universitaires et leurs homologues concurrents des établissements privés et consulaires. Pour autant la Commission réussit à mettre en place un assemblage suffisamment performant pour réussir à contraindre et à normaliser les formations, et par conséquent parvient à générer suffisamment de légitimité en interne comme en externe pour réaliser sa mission. Répondre à la question initiale de recherche, qui consistait à identifier les conditions de légitimation de la Commission, requiert donc d'identifier les conditions effectives permettant l'instauration d'un régime de régulation normalisateur.

4.3.2. Instaurer un régime de normalisation

Dans ses travaux, Michel Foucault (Foucault ; 1975, 2004) renverse la perspective traditionnelle selon laquelle la *norme* procède d'un « *normal* » conçu comme « allant de soi », et montre *a contrario* que les normes, non légitimes par nature, tracent arbitrairement une ligne de démarcation entre le *normal* et l'*anormal*. La norme ne tire

³⁶⁴ FOUCAULT, Michel ; *Op. cit.* ; (1975) ; p.185

aucune légitimité des lois naturelles ou des lois de la raison, mais devient légitime par l'effectivité d'un assemblage mécaniquement correcteur des écarts à un « optimum » :

« *La normalisation disciplinaire consiste à poser d'abord un modèle, un modèle optimal qui est construit en fonction d'un certain résultat, et l'opération de la normalisation disciplinaire consiste à essayer de rendre les gens, les gestes, les actes conformes à ce modèle, le normal étant précisément ce qui est capable de se conformer à cette norme et l'anormal, ce qui n'en est pas capable* » (Foucault ; 2004)³⁶⁵

Dans son ouvrage « *Surveiller et punir* », le sociologue ne se contente pas d'identifier les résultats de l'imposition de la norme mais précise les modalités pratiques que nécessite l'établissement du *Normal* :

« *Le Normal s'établit comme principe de coercition dans l'enseignement avec l'instauration d'une éducation standardisée et l'établissement des Ecoles Normales ; il s'établit dans l'effort pour organiser un corps médical et un encadrement hospitalier de la nation susceptibles de faire fonctionner des normes générales de santé ; il s'établit dans la régularisation des procédés et des produits industriels* » (Foucault ; 1975)

L'établissement de la ligne de démarcation entre le *normal* et l'*anormal* nécessite la mise en place de normes particulières dont l'existence permet d'établir un faisceau de mesures comparatives, d'écarts spécifiques, dont les manipulations permettent de hiérarchiser, d'homogénéiser en corrigeant et en excluant lorsque l'écart après redressement est trop significatif. Toutefois le travail de Michel Foucault s'intéresse davantage au phénomène général de la *normalisation* et à ses effets pratiques qu'à la mise en place concrète des dispositifs. Pour retracer les opérations pratiques de mise en place des normes, combiner les travaux de Michel Foucault à ceux du groupe de travail « *Mesure* » dirigé par François Vatin (Vatin ; 2013) semble pertinent. La démarche non critique qu'évoque François Vatin dans l'ouvrage « *Evaluer et valoriser,*

³⁶⁵ FOUCAULT, Michel ; « *Sécurité, Territoire, Population* » ; Leçon du 25 janvier 1978 ; (2004) ; p. 59.

une sociologie économique de la mesure » centre effectivement l'analyse sur l'ensemble des « *instruments métrologiques* » qui contribuent à l'établissement des normes en appliquant balistiquement « une mesure » conçue selon un système de valeurs particulier (Vatin ; 2013) :

« Nous nous penchons avec précision sur les instruments métrologiques mis en œuvre : les listes, les grilles, les mesures, les rations, les dispositifs calculatoires. Nous nous attachons en particulier aux modalités de leur genèse avec l'idée que c'est en remontant aux conditions de leur construction que l'on peut mettre à jour les systèmes de valeurs cachés dans leurs 'boîtes noires', dès lors que la mesure a été institutionnalisée et opère comme une 'machine'. Cette attention à la genèse des normes nous distingue de certains travaux critiques de la domination gestionnaire (...). Il ne s'agit pas de dire que les machines de gestion n'agissent pas parfois comme des machines déshumanisées, mais de montrer que, comme les machines ordinaires d'ailleurs, elles sont bien des productions sociales à visée normative. »

La démarche de François Vatin dédouble l'étude de l'institution des normes en opérant une distinction entre leur origine et leur application : « *Il faut ici distinguer deux plans : celui de la genèse des normes instituées d'abord, celui des conditions d'application de ces normes ensuite.* »³⁶⁶. Mener une étude de l'institution des normes nécessite de séparer d'une part **i)** l'émergence et le développement des normes et des caractéristiques générales de leur application, et nécessite d'autre part **ii)** de porter la recherche sur l'institution et l'application « en situation » des normes. La suite du propos prend en compte cette séparation qui toutefois nécessite d'être combinée avec une seconde distinction, analytique cette fois-ci, entre *évaluation* et *valorisation*.

4.3.2.1. Saisir la genèse et l'application du processus de valorisation et des actes d'évaluation

François Vatin précise l'objectif de son approche : « *saisir le processus de valorisation dans ses modalités pratiques inscrites dans des actes de travail.* ». L'approche que

³⁶⁶ VATIN, François ; in l'introduction à l'ouvrage « *Evaluer et valoriser, une sociologie économique de la mesure* », réalisé sous la direction de François Vatin ; Presses Universitaires du Mirail ; (2012) ; p.29

propose le sociologue consiste à remonter la chaîne d'attribution de la valeur afin d'identifier l'ensemble des opérations pratiques **i)** d'évaluation, correspondant à la mise à jour de la valeur et des opérations pratiques, et des opérations pratiques **ii)** de valorisation consistant à former la valeur économique comme valeur « *affranchie de l'espace restreint du marché et de la mesure monétaire* ». Michel Callon évoque à ce titre : « *L'évaluation désigne l'ensemble des opérations, pratiques par lesquelles une valeur est associée à un bien, tandis que la valorisation dénote la constitution de cette valeur comme valeur économique.* »³⁶⁷, où la valeur économique correspond à la valeur attribuée par un « *acte de gestion* ». Séparer dans l'analyse l'évaluation de la valorisation correspond à distinguer l'attribution de la valeur de sa production par des actes de gestion (Callon ; 2013)³⁶⁸.

Encadré 6. Des différences entre les organismes d'évaluation et de valorisation

Le dispositif d'évaluation des formations non universitaires de gestion offre un bon exemple d'une « chaîne productive » de valeur par une succession d'opérations pratiques d'évaluation et de valorisation. En considérant la chaîne métrologique du dispositif dans son intégralité, la CEFDG, le MSR et son cabinet, le CNESER et la CNCP s'insèrent dans la procédure qui permet l'attribution des labels de qualité de l'Etat : les quatre organismes contribuent effectivement à la régulation des formations supérieures non universitaires de gestion par l'évaluation. Pour autant les deux Commissions, la CEFDG et la CNCP, disposent de compétences spécifiques³⁶⁹ : **i)** leurs missions particulières d'évaluation requièrent l'élaboration de procédures qui permettent de « mettre à jour » la valeur des formations par un acte d'évaluation et **ii)** les deux Commissions sont compétentes pour construire les espaces dans lesquels une valeur particulière mise à jour par l'acte d'évaluation se « surajoute » à celle déjà existante auparavant. Le terme « évaluation » regroupe donc deux opérations à distinguer : d'une part l'acte d'évaluation lui-même et d'autre part la définition de la procédure d'évaluation qui le permet. A contrario, le CNESER et le MSR, qui s'insèrent dans la procédure d'évaluation nationale, ne contribuent ni à définir ce qui est « valeur » ni à définir les espaces de valorisation des formations de gestion : le CNESER formule un avis, et la signature du Ministre donne existence aux valeurs des formations, c'est-à-dire que le MSR opère l'acte qui *performe* l'attribution de valeur et par lequel les formations sont positionnées dans les espaces de valeur établissant ainsi leur hiérarchie. La valorisation d'une formation, qui n'était que « virtuelle » par l'avis de la CEFDG, parvient à l'existence « en acte » avec la signature du MSR³⁷⁰. Le MSR, par sa signature, *ajoute* « actuellement »³⁷¹ à la valeur des formations, et ce sans définir *ce qui ajoute* à leur valeur au contraire de la CEFDG et de la CNCP. Au final, le MSR *performe* (en acte) l'attribution de la valeur, le CNESER concourt à l'attribution de valeur aux formations, tandis que la CEFDG et la CNCP *produisent et concourent* à l'attribution de la valeur, la CNCP, souveraine dans ses décisions la « performant », au contraire de la Commission qui reste consultative.

³⁶⁷ CALLON, Michel ; « *La formulation marchande des biens* » in « Evaluer et valoriser : une sociologie économique de la mesure » ; Presses Universitaires du Mirail ; (2013) ; pp.263-85 ; p.266. François Vatin définit la notion « *d'économie* » relativement à son sens étymologique, comme un acte de gestion « *c'est-à-dire la mise en rapport d'une action et de ses effets selon des critères d'optimalité divers, explicites et implicites.* ». Voir p.323.

³⁶⁸ *Ibid.*

³⁶⁹ Certains services du MSR peuvent être ajoutés aux deux Commissions, notamment concernant la procédure de reconnaissance d'un établissement par l'Etat.

³⁷⁰ et la publication des arrêtés au Bulletin Officiel du MeSR pour être tout à fait exact.

³⁷¹ A comprendre au sens philosophique du terme comme une possibilité virtuelle qui parvient à l'existence.

Par croisement, saisir les modalités de la normalisation nécessite tenir compte tout au long de la recherche :

- Du développement de la procédure d'évaluation qui constitue le « circuit » d'attribution des labels³⁷² (c'est-à-dire la genèse et l'évolution de l'*évaluation* considérées sous un aspect procédural),
- Des modalités de l'acte d'évaluation qui « actualise » la valeur des formations (c'est-à-dire l'application *in situ* de l'acte d'*évaluation*),
- De la construction des espaces dans lesquels se forme la valeur « surajoutée » (c'est-à-dire la genèse et le développement instrumental qui permet la *valorisation*), et enfin
- De la valorisation effective des formations, par laquelle se surajoute une valeur à celle déjà existante (c'est-à-dire la réalisation *in situ* de la *valorisation*).

Les analyses des chapitres qui suivent tenteront de prendre en compte ces quatre aspects par lesquels l'évaluation et la valorisation de la Commission aboutissent à une normalisation des formations supérieures non universitaires de gestion. Toutefois, à ce stade, la double possibilité d'évaluation selon une logique « pragmatique » ou une logique traditionnelle « jacobine » reste à évoquer.

4.3.2.2. Deux régimes normatifs ?

Remarquons que dans chacun des exemples d'illustration que cite François Vatin dans son ouvrage (Vatin ; 2013), un lien de subordination entre le producteur de la norme et le récipiendaire de celle-ci subsiste : la norme s'impose à l'ensemble des récipiendaires de manière univoque, mais peut faire l'objet de manipulation. Dans le cas de la CEFDG, qui élabore et instaure les normes, les membres se trouvent non seulement en capacité de les élaborer, mais aussi en capacité de pouvoir faire jouer la règle à suivre qu'eux-mêmes définissent. La manipulation ne consiste plus en une appropriation ou un contournement des normes mais en un jeu dont les effets sur la *normalisation* sont directs. Philippe Sabot (Sabot ; 2016)³⁷³ rappelle à ce titre que Michel Foucault, à la suite de travaux complémentaires à l'ouvrage « *Surveiller et punir* », distingue deux

³⁷² Précisons que la suite de la recherche ne s'intéresse qu'à l'évaluation particulière de la CEFDG et non à l'ensemble du dispositif d'évaluation des formations non universitaires de gestion.

³⁷³ SABOT, Philippe ; « *De Foucault à Macherey, penser les normes* » ; Methodos 16 ; (2016) ; mis en ligne le 29 février 2016 ; consulté le 16 juin 2017

régimes normatifs : le premier régime relève des sociétés dites *disciplinaires*, le second régime relève des sociétés dites de *sécurité*. A la différence des *régimes disciplinaires* qui opèrent une *normation* par conformation formelle à un modèle imposé, la normalisation des sociétés dites de *sécurité* consiste en un jeu de normalités différentielles constatées :

« Lorsqu'il examine les sociétés dites de sécurité, Foucault montre en effet que les opérations de normalisation ne s'appuient pas sur une norme extérieure mais prennent appui sur les différences entre les normalités, et les font jouer les unes contre les autres. Dans les disciplines, on partait d'une norme et c'est par rapport à ce dressage effectué par la norme que l'on pouvait ensuite distinguer le normal de l'anormal. Là, au contraire, on va avoir un repérage du normal et de l'anormal, on va avoir un repérage des différentes courbes de normalité et l'opération de normalisation va consister à faire jouer les unes par rapport aux autres ces différentes distributions de normalité et à faire en sorte que les plus défavorables soient ramenées à celles qui sont les plus favorables. On a donc là quelque chose qui part du normal et se sert de certaines distributions considérées comme plus normales que les autres, plus favorables en tout cas que les autres. Ce sont ces distributions-là qui vont servir de norme. La norme est un jeu à l'intérieur des normalités différentielles. C'est le normal qui est premier et c'est la norme qui s'en déduit, ou c'est à partir de cette étude des normalités que la norme se fixe et joue son rôle opératoire. »³⁷⁴

Le régime de *normalisation* diffère du régime de *normation* par un « jeu des écarts » : la *normation* prend en compte l'écart à un optimum à atteindre, la *normalisation* prend en compte l'écart d'une distribution particulière par rapport à un ensemble de distributions. Dans un régime de *normalisation*, la production de la norme est endogène : la norme s'autogénère par le mouvement même de sa production, le référentiel est de nature empirique ; à l'inverse dans un régime disciplinaire la norme s'impose « du dehors » : elle est fixée indépendamment des courbes de « distributions de normalités » produites par l'observation des populations assujetties et de leurs

³⁷⁴ L'auteur cite Michel Foucault dans le séminaire *Sécurité, Territoire, Population* ; Leçon du 25 janvier 1978 ; p.65

comportements. De fait la norme devient un « jeu » qui, sous l'effet de pratiques d'acteurs, notamment discursives, varie dans son application. La manipulation, rhétorique notamment, des normes devient un objet d'enquête de l'étude, à l'image de l'approche que propose François Vatin. La distinction entre *normalisation* et *normation* mérite à ce titre d'être mise en regard avec la spécificité du dispositif national français laissant la possibilité de coexistence de deux conceptions de l'évaluation : l'une normative par imposition d'un *pattern* à l'ensemble des formations, l'autre davantage incitative et pragmatique. La possibilité de coexistence de deux régimes de normation peut donc s'étudier selon les concepts de *normalisation* et de *normation*.

4.3.3. Vers l'étude de la construction de la légitimité de la CEFDG

Aussi, à ce stade d'avancement, la recherche pose un triple questionnement : le premier questionnement remonte au propos que développe le chapitre méthodologique et s'interroge sur les modalités de construction de la légitimité de la Commission et de leurs effets sur la construction d'un dispositif *in fine* pérenne. Le second questionnement, relatif à la normalisation, concerne le développement et l'application pratique des normes³⁷⁵ dans un dispositif qui laisse possible la coexistence de deux régimes normatifs. Le troisième questionnement interroge les opérations pratiques par lesquelles le dispositif et la valorisation des formations prennent forme³⁷⁶. Au final, la problématique de la thèse se pose en des termes très simples : d'où le « *normal* » des formations des écoles de gestion procède-t-il, et dans quelle mesure la conception et les variations d'application des normes influencent-elles la valorisation de celles-ci ?

D'un point de vue méthodologique, rentrer dans « *le laboratoire de la production* » (Vatin ; 2013) des avis de la Commission en prenant en compte l'application *in situ* des situations, permet de faciliter le déploiement de l'ANT à l'ordre instrumental et procédural sans soulever d'objection majeure dans la mesure où il s'agit de retracer un réseau d'actants, celui qui permet l'émergence et le développement de la valorisation par l'évaluation des formations supérieures non universitaires de gestion. Plus, dans cette perspective la recherche se conforme au déploiement d'une démarche

³⁷⁵ C'est-à-dire qu'il répond aux questions de savoir « qui fait quoi et en utilisant quels instruments développés dans le cadre de l'évaluation ? ».

³⁷⁶ C'est-à-dire qu'il répond à la question de savoir « comment les membres de la Commission construisent-ils la valorisation et comment valorisent-ils les formations concrètement ? ».

ethnométhodologique dans la mesure où l'analyse porte sur les raisonnements pratiques déployés au sein de la Commission : *« C'est ainsi que l'ethnométhodologie rouvre un domaine d'investigation à la sociologie : les formes de raisonnement pratique telles qu'elles s'actualisent dans et pour l'accomplissement d'une activité conjointe (...) pour mettre directement en ordre les éléments perceptibles d'un environnement d'action (choses, individus, faits et gestes, énoncés) afin d'assurer le déroulement des échanges sociaux. »*³⁷⁷ (Ogien ; 2016).

Conformément au premier questionnement évoqué ci-dessus, le chapitre suivant s'intéresse au lien entre la légitimité de la Commission et son établissement comme un organisme légitime de régulation du champ des formations supérieures non universitaires de gestion.

³⁷⁷ OGIEN, Albert ; *Op. cit.* ; (2016) ; p.7

Chapitre 5. La construction des légitimités internes et externes de la CEFDG

Les deux premiers chapitres de cette recherche font apparaître le rôle essentiel de la construction de la légitimité pour établir un dispositif évaluatif pérenne. Aussi l'analyse de la **i)** construction des légitimés *internes* et *externes* de la Commission, et **ii)** de l'influence des parties extérieures sur les activités organisationnelles semble pertinente pour identifier les facteurs conditionnant positivement le développement d'une Commission pérenne. Israël Drori et Benson Honig³⁷⁸ dans leur article « *A Process Model of Internal and External Legitimacy* » (Drori & Honig ; 2013) proposent un modèle dans lequel les deux légitimités, *internes* et *externes*, « s'interrelient » et se manifestent dans les pratiques organisationnelles internes. Le recours au modèle que proposent les deux chercheurs semble particulièrement pertinent.

³⁷⁸ **DRORI**, Israël ; **HONIG**, Benson ; « *A Process Model of Internal and External Legitimacy* » ; *Organization Studies* ; (2013) ; 34(3):345-76

5.1. Etudier les légitimités internes et externes de la Commission

5.1.1. Vers un modèle d'analyse de la construction des légitimités

5.1.1.1. Qu'est-ce que la légitimité ?

A grands traits, la légitimité constitue un mobile d'action organisationnel. Selon une première perspective, la légitimité correspond à une *perception* : qu'il s'agisse **i)** d'une perception d'actions extérieures adéquates à un construit social interne ou qu'il s'agisse **ii)** d'une perception par un organisme extérieur d'actions adéquates à un de ses construits sociaux. Selon une seconde perspective, la légitimité constitue un *capital* susceptible d'être construit par les acteurs organisationnels **iii)** à l'intérieur ou **iv)** à l'extérieur des organisations – dans le champ de l'enseignement supérieur de gestion par exemple.

Pour autant, dans un article paru en 2013 dans la revue *Organization Studies*, Israël Drori et Benson Honig³⁷⁹ notent que la majorité des travaux de recherche abordent la légitimité sans la considérer distinctement comme interne ou externe aux organisations (Drori & Honig ; 2013). Par conséquent les deux approches s'opposent selon qu'elles considèrent la légitimité comme une *perception* ou comme un *capital*. La première approche, qui considère la légitimité comme une perception de l'adéquation d'actions avec un construit social, fait l'objet d'importantes recherches. Mark Suchman (Suchman ; 1995) synthétise la littérature publiée jusqu'au milieu des années 1990 et définit la légitimité envisagée selon cette approche comme « *une perception généralisée ou une supposition que les actions d'une entité sont désirables, convenables ou appropriées à un système socialement construit de normes, de croyances et de définitions.* »³⁸⁰. La définition de Mark Suchman ne précise effectivement pas si la légitimité se considère de manière interne ou externe aux organisations : la légitimité est externe lorsque « *l'entité* » qui perçoit met en rapport des actions extérieures avec un de ses construits sociaux internes ; elle est interne lorsque « *l'entité* » qui perçoit juge de la conformité de ses propres actions au regard de ses construits sociaux internes. La seconde conception, moins passive, considère la

³⁷⁹ *Ibid.*

³⁸⁰ SUCHMAN, Mark C. ; *Op. cit.* ; (1995) ; p.574

légitimité comme un capital que les acteurs peuvent construire par un « *travail de façonnement institutionnel* » (Lawrence [*et. al*] ; 2011)³⁸¹. Thomas Lawrence et ses coauteurs définissent les activités de façonnement institutionnel comme « *des pratiques d'acteurs individuels et collectifs en vue de créer, maintenir et modifier [disrupt] les institutions* »³⁸². Cette perspective, où la légitimité se considère comme externe aux organisations, ne prend pas le soin d'étudier le rapport d'adéquation entre les actions de l'environnement, les pratiques organisationnelles et le construit social qui fonde une légitimité interne. Inversement, l'approche par la perception néglige la prise en compte du développement des construits sociaux internes selon lesquels la conformité des actions est jugée. Israël Drori et Benson Honig notent qu'en ne croisant pas les deux approches les chercheurs négligent l'étude de la construction des légitimés à l'intérieur des organismes.

5.1.1.2. Un modèle intégratif des légitimités internes et externes

Aussi les deux auteurs proposent de considérer, selon une perspective « *interne* », la légitimité comme le produit de pratiques organisationnelles. Selon eux, la légitimité interne correspond à « *l'acceptation ou la validation normative d'une stratégie organisationnelle par l'intermédiaire du consensus de ses participants, consensus qui agit comme un outil de renforcement des pratiques organisationnelles et de mobilisation des membres autour d'une vision éthique, stratégique ou idéologique.* »³⁸³. Au sein d'une organisation, les légitimités internes et externes sont interconnectées, la quête de légitimité externe étant susceptible d'engendrer des effets sur la légitimité interne, notamment par l'intermédiaire de l'introduction de modification des activités organisationnelles non conformes à un construit social interne.

En fournissant un modèle intégratif les deux auteurs contribuent « (...) à une théorie de la légitimation organisationnelle en « couplant » les légitimités internes et externes et en examinant leur interrelation (...) »³⁸⁴. Le modèle processuel se décompose en

³⁸¹ LAWRENCE, Thomas ; SUDDABY, Roy ; LECA, Bernard ; « *Institutional Work : Refocusing Institutional Studies of Organization* » ; *Journal of Management Inquiry* ; (2011) ; 20(1):52-58.

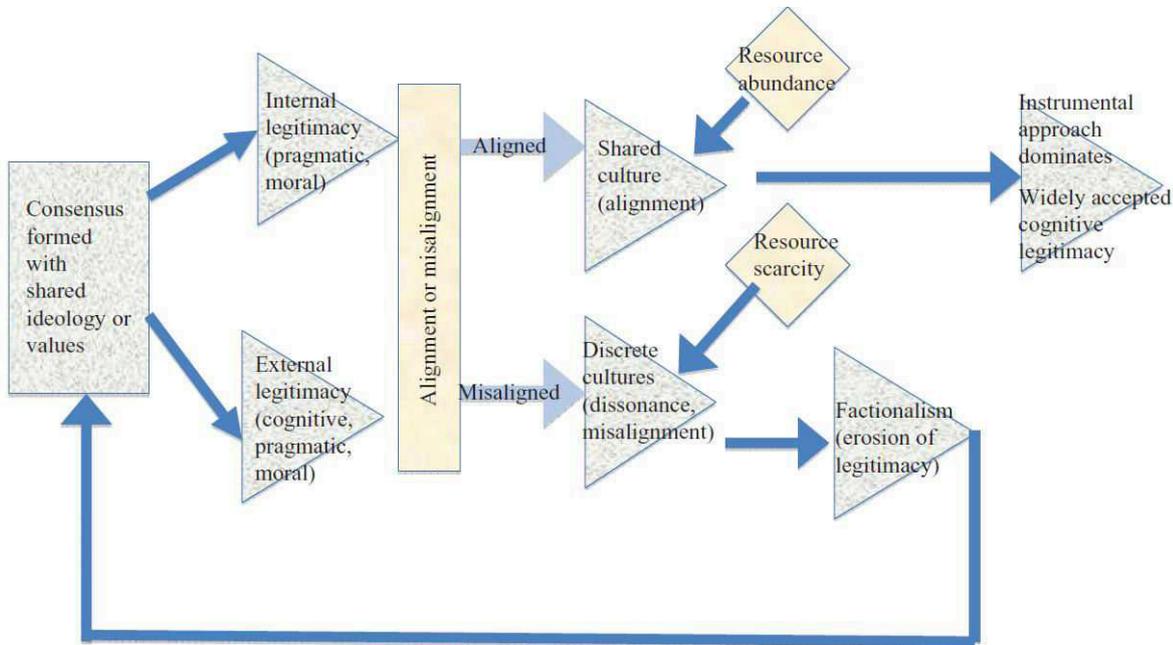
³⁸² DRORI, Israël ; *Op. cit.* ; (2013) ; p.345

³⁸³ *Ibid.* ; p.347

³⁸⁴ *Ibid.* ; p.367

quatre étapes représentant l'interaction entre légitimités internes et externes et s'inspire des travaux de Johnson & al. (Johnson & al. ; 2006)³⁸⁵.

Figure 3. Représentation schématique du modèle de légitimation organisationnelle proposé par Israël Drori et Benson Honig



- Le **stade d'émergence** (« *emergence* ») correspond au développement dans l'organisation d'un fort « éthos » et des pratiques collectives, éléments d'une légitimité interne.
- Le **stade de l'endorsement** (« *endorsement* ») se caractérise par la recherche d'une légitimité externe et implique davantage d'interdépendance, de relations avec l'environnement extérieur et d'adoption de pratiques institutionnelles. La quête de légitimité externe s'effectue simultanément au maintien de la légitimité interne.
- Le troisième **stade**, dit de **légitimation** (« *compliance* ») associe et confronte légitimités interne et externe : maintenir et développer la légitimité externe entre en contradiction avec certains des processus mis en place pour la création de la légitimité interne (prise de décisions de moins en moins collégiales, demandes non conformes à l'éthos original etc.). Dans le cas le plus défavorable – c'est-à-dire le non-alignement des légitimités interne et externe – des « *pratiques déviantes* » émergent et fragmentent l'organisation avec pour conséquence

³⁸⁵ JOHNSON, C. ; DOWD, T.J. ; RIDGEWAY, C.L. ; « *Legitimacy as a social process* » ; Annual Review of Sociology ; (2006) ; 32:53-78

d'éroder la légitimité interne. Les membres de l'organisation en désaccord avec les nouvelles pratiques organisationnelles importées, adoptent des *pratiques déviantes* et souffrent d'une réduction de leurs ressources d'action.

- Dans le quatrième stade dit de « **consolidation** » (« *consolidation* »), l'alignement par consensus des légitimités interne et externe conduit à l'alignement des pratiques au sein de l'organisation ou au contraire aboutit au « factionnalisme » lorsqu'aucun consensus n'est trouvé.

5.1.2. Application à l'étude de la Commission

5.1.2.1. Etudier la construction des légitimités de la Commission

Le modèle de Drori & Honig (Drori & Honig ; 2013) fournit un instrument d'étude approchant la manière par laquelle la Commission établit un système de relations stables avec les acteurs du champ de l'enseignement supérieur non universitaire de gestion. L'approche permet d'analyser les pratiques organisationnelles relatives à la construction du dispositif d'évaluation et permet d'étudier le rapport de celles-ci avec la construction des légitimités internes et externes de la Commission. L'analyse des controverses, avant, au moment et après l'installation de la Commission semble à ce titre pertinente pour deux raisons. Premièrement parce que l'installation de la Commission engendre un réagencement des construits qui fondent la légitimité de la valorisation des formations. Effectivement, avant même sa création, les acteurs impliqués dans la création de la future Commission se trouvent dans l'obligation de tenir compte des attentes et des réactions que l'instauration d'un organisme de régulation provoquerait³⁸⁶, sous peine de générer des tensions qui menaceraient la légitimité externe, voire l'existence de la Commission. Deuxièmement parce que les précédents résultats indiquent qu'après quelques années d'activité plusieurs facteurs exogènes semblent engendrer des conséquences sur les activités organisationnelles internes de la Commission. L'émergence, par exemple, des formations de types « Bachelor » en trois ans, constitue un facteur exogène susceptible d'impacter les pratiques organisationnelles et par conséquent d'influer sur la légitimité, notamment interne, de la Commission. Aussi l'analyse doit-elle permettre de mettre en lumière les

³⁸⁶ Des attentes en matière de contenu d'évaluation, notamment vis-à-vis des établissements engagés dans des démarches d'accréditation aux référentiels très aboutis, et des réactions de la Conférence des Grandes Ecoles par exemple.

conséquences qu'engendre la quête de légitimité externe de la Commission sur sa légitimité interne ainsi que sur la construction du dispositif d'évaluation.

5.1.2.2. Un amendement à apporter au modèle de Drori et Honig

Toutefois, la CEFDG, commission nationale, dispose de l'autorité effective de définition des règles d'évaluation et de valorisation des formations. La remarque invite à considérer la construction de la légitimité interne de la Commission comme productrice de modifications engendrant des conséquences sur les pratiques des établissements. L'approche mise en place par Drori & Honig doit donc être amendée. Le modèle que proposent les deux chercheurs fournit bien une grille d'analyse de l'effet de facteurs externes sur le développement des pratiques internes, mais n'évoque pas les conséquences des pratiques internes sur les conditions de légitimation d'organismes externes ; comme par exemple, dans le cas de la Commission, l'effet des pratiques de comptage des professeurs sur les conditions de légitimation des formations sujettes à l'évaluation. L'approche amendée propose donc d'envisager les légitimités interne et externe de la Commission comme interconnectées, et propose de rendre compte de l'émergence de pratiques organisationnelles internes susceptibles à la fois d'évoluer sous l'effet de conditions externes et de contribuer au façonnement des conditions de légitimation des formations supérieures non universitaires de gestion Françaises.

5.1.2.3. Méthodologie déployée pour l'analyse de la construction des légitimités de la Commission

L'analyse des controverses couvre 97 procès-verbaux de la Commission (2001-2013) et trois procès-verbaux du groupe de travail créé pour définir les contours de la future CEFDG. Les événements et les décisions actées lors des réunions du groupe de travail revêtent une importance particulière : l'accord des membres du groupe de travail contribue à donner forme au dispositif de la future Commission d'évaluation. Les procès-verbaux des séances consignent les éléments des discussions qui manifestent les points d'accord, ou au contraire, les sujets à débat entre les participants. L'analyse, qui peut paraître très narrative de prime abord, vise à identifier les événements qui impactent les légitimités interne et externe de la Commission et ambitionne, par le recours au modèle des deux auteurs, d'identifier les conditions assurant la légitimation de l'évaluation au fil du temps. Conformément au déploiement de l'ANT, l'analyse du contenu des discussions doit permettre de mettre à jour i) des controverses relatives au

façonnement du dispositif d'évaluation, et doit permettre de mettre en lumière **ii)** les modifications susceptibles d'induire un réagencement du champ de l'enseignement supérieur non universitaire de gestion français.

5.2. La genèse de la Commission (1999-2000)

Une double concertation précède la création d'un dispositif de régulation spécifique aux formations non universitaires de gestion. A la fin de l'année 1999, Claude Allègre, MSR de l'époque, met en place la « Commission Pérez » dans le but de consulter les représentants des acteurs susceptibles de prendre part à la régulation de ces formations. Les travaux de la Commission Pérez aboutissent à la formulation du « rapport Pérez » favorable, dans la lignée du « rapport Attali »³⁸⁷, à la régulation des formations non universitaires de gestion sans préconiser la transposition du modèle d'évaluation de la CTi (Blanchard ; 2012). Le ministère prend acte des résultats de la Commission Pérez et, « *En conséquence, lors des discussions qui ont lieu à l'automne 1999, les représentants du ministère de l'Éducation nationale militent pour la mise en place rapide d'une commission technique qui serait chargée non seulement de définir des critères pour la reconnaissance par l'État de ces écoles et l'attribution du visa, mais aussi de proposer la liste des établissements retenus pour décerner le grade master. Il est alors conclu de mettre en place un groupe de travail afin d'étudier la pertinence et les contours d'une telle commission.* »³⁸⁸ (Blanchard ; 2012). S'agissant de la présidence du groupe de travail, le ministère tranche en faveur des universitaires au détriment des représentants des écoles de gestion et nomme Jean-Pierre Helfer, Professeur des Universités, Président du groupe de travail. Celui-ci se réunit quatre fois entre février et mai 2000 – les 7 février³⁸⁹, 14 mars, 18 avril et 18 mai 2000 – pour aborder les modalités d'action de la future Commission.

³⁸⁷ Rapport remis par Jacques Attali à Claude Allègre, MSR, en février 1998 et intitulé : « Pour un modèle européen d'enseignement supérieur ». Voir notamment la thèse de doctorat de Marianne Blanchard (2012) ; p.358

³⁸⁸ **BLANCHARD**, Marianne ; *Op. cit.* ; (2012) ; p.373

³⁸⁹ Le procès-verbal de la réunion du 7 février 2000 est indisponible, ainsi que la lettre de Mission adressée aux participants.

5.2.1. Le consensus sur le changement de nature du dispositif de garantie de qualité de l'Etat

5.2.1.1. Les limites du recours au modèle d'évaluation de la CTi

La séance du 14 mars réunit douze personnalités, représentatives de l'éducation nationale³⁹⁰, des Chambres de Commerce et de l'Industrie (CCI)³⁹¹, des universités et des écoles de commerce³⁹². L'objet de la séance vise à définir les modalités d'organisation « *d'une commission de régulation des écoles de commerce et de gestion (...) dans le cadre d'un dispositif de révision périodique des autorisations* » et dans un « *souci d'amélioration globale du dispositif [de formation supérieure à la gestion]* ». La séance couvre des thèmes relatifs aux missions de la Commission, à son statut juridique, à sa composition et à la nécessité d'élaborer un référentiel de qualité. Dès l'introduction de la séance, et malgré l'absence de Louis Castex, président de la CTi, les discussions abordent la transposition du modèle d'organisation de la CTi à la future Commission, et mettent en avant la « *méthode d'expertise fondée sur un référentiel à la fois précis et pragmatique (...) [dont] les critères retenus permettent notamment d'apprécier globalement les formations, du recrutement à l'insertion professionnelle en passant par les programmes pédagogiques.* ». D'une part, la procédure (ou dispositif procédural) emprunterait à la CTi, et d'autre part, un référentiel – à élaborer – permettrait de constituer « l'espace métrologique »³⁹³ au sein duquel se forme la valeur des formations³⁹⁴.

Trois différences fondamentales entre les deux Commissions peuvent toutefois être d'ores et déjà identifiées. Premièrement, i) conformément à la législation française en vigueur, la future Commission répondrait au même titre que la CTi à la logique d'habilitation des établissements à délivrer les labels de l'Etat en son nom. Toutefois la Commission formulerait des avis d'habilitation temporaire à la délivrance de trois

³⁹⁰ Notamment, Marie-Claude Baby, sous directrice des certifications supérieures et de la professionnalisation.

³⁹¹ Notamment, Christian Vulliez, directeur général adjoint de la CCI de Paris.

³⁹² Notamment Philippe Guérin, président de la CGE, et Jean-Claude de Schietere, futur membre de la Commission Helfer-2001.

³⁹³ Pour reprendre le terme utilisé par François VATIN, *Op. cit.* ; (2013) ; p.26-27.

³⁹⁴ Remarque renforcée par une citation du PV : « *Le processus d'évaluation s'inscrit à la fois dans une stricte comparaison des pratiques observées avec des normes objectives de qualité et dans la voie d'une incitation des établissements à entrer dans une démarche de progrès* ».

labels, là où la CTi ne formule ou ne décide de l'autorisation que d'un seul label³⁹⁵. Deuxièmement, **ii**) rappelons que la logique propre d'évaluation de la CTi³⁹⁶ bénéficie de la définition des compétences attendues d'un ingénieur, compétences définissables en vertu d'une conception particulière, française, « *positiviste* », de la connaissance scientifique et de son application pratique. L'élaboration d'un référentiel analogue pour l'enseignement supérieur de gestion nécessiterait l'accord sur les compétences attendues des managers, compétences procédant d'une conception partagée du management. Or sur ce point aucune position n'est partagée : non seulement les compétences attendues des managers ne sont pas définies, mais aucune conception du management communément acceptée en France n'existe. Enfin, **iii**) le dispositif de la CTi labélise les « individus » en leur attribuant un titre et de fait *performe*³⁹⁷ la constitution d'un groupe social distinctif. La CTi ne régule donc pas directement les établissements à la différence de la future Commission.

Les deux dernières remarques (**ii** et **iii**) montrent les difficultés posées par la transposition « sèche » de l'organisation de la CTi, dont le modèle s'adapte peu aux problématiques propres à la régulation de l'enseignement supérieur de gestion.

5.2.1.2. *Vers l'instauration d'une norme académique*

Quoique le modèle d'organisation de la CTi semble peu adéquat pour être transposable tel quel à la future Commission, les participants trouvent d'importants points d'accord. Les débats de la séance du 14 mars 2000 abordent « *la relation entre diplôme visé à bac+5 et grade de Mastaire* » et sa nature internationale et universitaire. Sur ce point, les membres du groupe de travail estiment que « *le Visa et le Mastaire ne répondent pas aux mêmes objectifs généraux de qualité, le mastaire impliquant une exigence accrue pour s'inscrire dans une correcte lisibilité internationale* ». Plus, pour les participants, la régulation s'inscrit dans l'assurance de la « *lisibilité internationale des diplômes* »³⁹⁸ à l'identique des DNM qui « *impliquent une exigence particulière en matière d'ouverture internationale (...) et des référentiels suffisants en matière académique* ». Le choix d'une ligne « académique », partagée par les membres du

³⁹⁵ Note : le titre d'*ingénieur diplômé*.

³⁹⁶ Voir Chapitre 3 : le cas de la Commission des Titres d'Ingénieur.

³⁹⁷ C'est-à-dire : donne forme – par création d'une distinction – et donne corps par l'attribution du titre à des personnes physiques

³⁹⁸ La suite de la recherche montre que la mission de la Commission consistant à vérifier l'adéquation de l'intégration des formations « *dans le dispositif national* » héritée du dispositif de « Visa » ne compte que peu dans l'organisation des activités et l'argumentation de la Commission.

groupe de travail, n'est pas anodin, notamment parce que celui-ci correspond aux recommandations des rapports Attali et Pérez, et parce qu'elle entérine une mutation du dispositif national de garantie de la qualité des formations supérieures de gestion par l'Etat. Sanctionnant autrefois de manière graduelle et différenciée les établissements, les diplômes et les diplômés, les labels de l'Etat s'alignent désormais sur une échelle « métrique » académique unique qui bénéficie principalement aux établissements et à leur réputation : les établissements dont le diplôme confère le grade de Master deviennent comparables aux établissements universitaires internationaux et, de fait, se distinguent des autres établissements « privés d'enseignement technique » dont la capacité à garantir une formation correspondant aux standards académiques n'est pas avérée. La mutation engendre une double modification de la nature du dispositif existant. Premièrement, **i)** la constitution d'une Commission unique nécessite la révision des dispositifs antérieurs qui visaient à réguler nationalement le champ de formations non universitaires de gestion selon un étagement particulier. L'une des principales attentions de la future Commission ne réside plus dans une prise en compte du périmètre national, mais requiert de considérer la dimension transnationale des produits de l'évaluation et la nécessité d'un alignement des standards académiques nationaux sur les normes internationales. En conséquence, une évaluation à portée internationale et académique se substitue à une évaluation historiquement instituée dans une optique graduelle et nationale. Deuxièmement **ii)** malgré l'évocation d'une différence qualitative entre le Visa et le grade de Master, les membres concordent sur l'alignement des attentes relatives aux deux labels. La convergence n'est pas neutre dans la mesure où l'alignement et la fusion des procédures d'attribution des deux labels constitue une première étape vers la dilution effective du dispositif antérieur et donne existence à une *unidimensionnalisation* de la « *mesure valorisante* » des formations (Foucault ; 1975). Effectivement, quoique « *le groupe de travail estime que le visa de diplôme et le mastaire ne répondent pas aux mêmes objectifs généraux de qualité, le mastaire impliquant une exigence accrue (...)* » les participants s'accordent sur le fait que « *Toutefois, il n'est pas souhaitable de dissocier les deux procédures d'évaluation* ». Le choix du groupe de travail de conseiller l'instauration d'une procédure unique, où le Visa serait un préalable au grade de Master induit l'alignement des attentes relatives au Visa sur les attentes de nature académique du grade de Master, ces dernières étant davantage exigeantes. L'institution d'une simple différence de

degré entre Visa et grade de Master induit l'abolition de leurs différences de nature : la finalité de l'autorisation à délivrer un diplôme visé résidait, à l'origine, dans l'insertion adéquate de la formation dans le dispositif national de formation, tandis que la finalité du grade assurait – entre autres – une comparabilité à échelle nationale³⁹⁹ du niveau de ses titulaires⁴⁰⁰. En lui-même, le Visa n'équivaudrait le grade de Master⁴⁰¹ qu'après l'atteinte d'un certain niveau défini selon les nécessités induites par la comparabilité des formations, notamment sur le plan académique. La position du groupe de travail dissout la signification particulière des deux labels : le Visa et le grade de Master ne constituant dès lors plus qu'un même signal de qualité de degré différent, le grade de Master sanctionnant positivement les établissements qui satisfont l'évaluation sans qualifier les compétences des étudiants. L'*unidimensionnalisation* bénéficie à tous : tout en conservant leur prérogative de délivrance du DNM, les universitaires peuvent imposer des conditions d'obtention des labels – y compris pour le Visa de l'Etat – basées sur des standards académiques, tandis que les établissements, notamment les moins réputés, peuvent obtenir temporairement le grade qui leur permet d'exister à l'échelle transnationale sans pâtir d'une procédure d'évaluation trop lourde.

5.2.1.3. Analyse en termes de légitimités

En résumé, les discussions des membres du groupe de travail débouchent sur un consensus qui fonde la légitimité interne de la Commission : la conformation de l'évaluation aux normes académiques. Le consensus se traduit par l'alignement des attentes relatives aux deux labels. L'alignement constitue un principe fédérateur parce qu'il intègre la Commission dans le système de régulation européen, qu'il profite à la réputation des établissements, et qu'il satisfait l'intérêt des universitaires en leur permettant de contrôler l'évaluation de leurs concurrents par l'introduction de critères académiques. Néanmoins, le consensus sur les deux principes n'est pas neutre parce qu'il engendre une mutation de la nature du dispositif de garantie de la qualité : d'une part l'optique d'évaluation devient internationale, d'autre part l'alignement gomme les finalités historiques de chaque dispositif et réduit la hiérarchisation des formations à la seule échelle « temporelle » : les établissements délivrant un diplôme pouvant conférer le grade de Master pour au moins une année se distinguent des autres. La régulation de

³⁹⁹ Ou principalement nationale.

⁴⁰⁰ Le *grade* assure dans certains cas l'accès à des postes réservés.

⁴⁰¹ Grade qui confère automatiquement le Diplôme National de Master (DNM) délivré par les universités.

L'Etat ne s'effectue plus dans une perspective de construction d'un dispositif national assurant les compétences des titulaires de diplôme mais mute en une hiérarchisation réputationnelle des établissements opérée dans une optique de comparabilité transnationale par un filtrage selon l'habilitation ou non à la délivrance du grade de Master. Le choix d'une « *procédure unique* » d'examen des Visas et des grades de Master masque la mutation de la nature du dispositif et participe à la construction de la légitimité externe de la future Commission : en induisant une évaluation allégée,⁴⁰² les membres du groupe de travail réduisent la possibilité d'argumentation quant à la lourdeur du dispositif et, par effet direct, favorisent l'acceptabilité de l'installation d'une nouvelle Commission. La *procédure unique* et l'alignement des critères conditionnent les pratiques organisationnelles des établissements : un dossier unique sert de base à l'évaluation, quelle que soit la demande des établissements. De fait, leur organisation interne ne nécessite pas d'adaptation des pratiques aux types de demandes, selon qu'il s'agit d'une demande de reconnaissance par l'Etat, d'une demande de Visa ou d'une demande de grade de Master.

Toutefois, le consensus soulève trois difficultés affectant la légitimité externe de la Commission. La première difficulté naît de l'intention de transposer en partie le modèle de la CTi vers la future Commission sans que la réussite n'en soit garantie. Le modèle de fonctionnement de la CTi, connu et reconnu, vise en première finalité à constituer un corps social d'ingénieurs intellectuellement et pratiquement compétents. A cet effet, le label octroyé aux avis ou aux décisions de la CTi opère une distinction sociale entre la population d'ingénieurs et les autres populations contribuant indirectement à la réputation des établissements. Inversement, la Commission opère une distinction des établissements mais ne peut compter sur un référentiel objectif consacrant les compétences managériales. La deuxième difficulté réside dans la spécification de la relation entre les labels de Visa et du grade de Mastaire, difficulté qui n'existe pas pour la CTi puisque les textes réglementaires fixent dès 1999 que le titre d'*ingénieur diplômé* confère automatiquement le grade de Master⁴⁰³. La dernière difficulté concerne l'intégration de la future Commission au système d'évaluation européen :

⁴⁰² Une double procédure aurait été certainement plus contraignante.

⁴⁰³ [Décret n°99-747 du 30 août 1999](#) relatif à la création du grade de Mastaire, article 2 alinéa 2. Rappelons que la CTi décide de l'habilitation (les écoles privées) ou émet un avis d'habilitation (pour les écoles d'ingénieurs publiques) à la délivrance d'un titre « d'ingénieur diplômé » dont elle formule le libellé exact. L'application effective de l'habilitation requiert la signature du ou des ministre(s) de tutelle.

aucun mode de rapprochement n'est spécifié, et là encore le modèle de la CTi n'est pas transposable : en lui-même le titre d'ingénieur ne s'intègre pas directement dans un schéma de comparabilité transnationale, quoique la CTi dès 2013 habille du terme « *accréditation* » l'habilitation de plusieurs formations d'un même établissement⁴⁰⁴. La future commission semble prise entre des enjeux nationaux, une volonté politique d'intégration dans un espace national et l'impossibilité de transposer un « modèle » connu. La construction de sa légitimité externe semble devoir se passer des légitimités *mimétiques* et *cognitives* que lui aurait procuré la transposition *sèche* du modèle de fonctionnement de la CTi.

5.2.2. La priorité des enjeux nationaux sur l'intégration dans une évaluation européenne ?

5.2.2.1. La relation entre le Visa et le grade de Master : la construction d'une valorisation entre divergences de fond et complexité réglementaire

Les discussions des réunions du groupe de travail du 18 avril et du 18 mai 2000 ne remettent pas en cause le consensus sur le principe fédérateur⁴⁰⁵. Les débats soulèvent en revanche des questions quant à la relation entre le Visa et le grade de Master, l'alignement des objectifs induisant une simple différence de degré entre les deux labels. Les membres du groupe de travail évoquent deux alternatives d'octroi du grade de Master : la première alternative, soutenue par les représentants des écoles, propose **i)** l'automatisation de la délivrance du grade de Mastaire aux diplômés obtenant le Visa pour une durée maximale ; la seconde alternative **ii)** dissocie l'attribution du Visa et du grade de Mastaire. Le groupe de travail écarte dans un premier temps la seconde possibilité qui « *discréditerait les expertises à venir et interdirait de mettre en place dans la durée une procédure de régulation des formations de commerce et gestion (bac+5, puis bac+4, etc.)* ». Des débats houleux opposent les directeurs d'écoles aux universitaires et aux représentants des Chambres de Commerce. Marianne Blanchard⁴⁰⁶ (Blanchard ; 2012) évoque à ce propos qu'« *Interrogé sur ce point, un ancien directeur*

⁴⁰⁴ [Article L642-1](#) du Code de l'Éducation modifié par article n°38 de la [loi n°2013-660 du 22 juillet 2013](#). L'accréditation consiste en l'habilitation d'un établissement à délivrer plusieurs diplômes conférant des titres d'ingénieurs après une même session d'évaluation. L'emploi du terme « accréditation » ne doit pas laisser penser que la logique d'octroi a été modifiée : il s'agit bien d'une logique d'habilitation où les établissements privés sont autorisés à délivrer un diplômé titré selon la formulation de la CTi. Les établissements publics sont habilités après validation de leur ministre de tutelle.

⁴⁰⁵ C'est-à-dire, d'alignement des attentes relatives au Visa et au grade de Master.

⁴⁰⁶ **BLANCHARD**, Marianne ; *Op. cit.* ; (2012) ; p.374

d'ESC ayant participé à ces discussions parle d'un « débat assez chaud » dans lequel lui-même défend la première option : « en tant que directeur d'école moi je défendais assez naturellement qu'on associe les deux ». Néanmoins, c'est finalement la seconde option qui l'emporte. Ce choix ménage la communauté universitaire, dont certains membres voient la perte du monopole de la collation des grades d'un mauvais œil, mais permet aussi aux organismes de tutelle de bénéficier d'un instrument de pression sur les écoles. ». Quoique la seconde option l'emporte à terme, les participants au groupe de travail ne fixent, selon les procès-verbaux, aucune position définitive⁴⁰⁷. Un document interne à l'administration mis en circulation avant le décret de fondation de la Commission laisse penser que les deux alternatives semblent pouvoir être mises en application. Intitulé « *Principes et orientations pour la rédaction des textes relatifs à la Commission d'évaluation des formations en gestion* » et daté du 9 juin 2000, le document précise que : « *La commission propose la liste des titres et diplômes sanctionnant une formation de haut niveau à bac+5 conduisant à la délivrance du grade de maitre, en l'application du décret n°99-747 du 30 août 1999 susvisé (ART 2-4)* » sans spécifier de lien direct avec l'octroi du Visa. Aussi, à cette date, la seconde alternative, qui dissocie l'attribution automatique du grade de Maitre de l'octroi du Visa pour la durée maximale, semble avoir été actée en interne par l'administration. Pour autant, une note des services du MeSR à l'attention de Christian Forestier, directeur du Cabinet du MSR, datée du 6 septembre 2000, mentionne que « *Les propositions du groupe de travail vont dans le sens d'une rationalisation et coordination des procédures* ». Bien que peu explicite, l'invocation de la « rationalisation » peut s'interpréter comme la prise en compte de la formulation par le groupe de travail d'une position préférentielle favorable à la délivrance automatique du grade de Maitre. Assimilable à une position médiane, l'astuce du choix de l'alignement des objectifs relatifs au Visa et au grade de Master permet de conserver une procédure unique dissociant les actes de délivrance – c'est-à-dire en dédoublant la formulation des avis – qui laisse possible l'automatisation de délivrance du grade de Master dans un futur proche.

⁴⁰⁷ Le procès-verbal de la séance du 18 mai signale qu'un participant du groupe de travail soumet un document exprimant sa position sur le sujet. Le document n'a pas été collecté.

5.2.2.2. *Le Diplôme National de Master, la réglementation et la Commission*

En sus des oppositions relatives à la définition du lien entre Visa et grade de Master, le développement d'un dispositif juridique abscons renforce le flou qui entoure la définition du rapport entre les deux labels. Le décret du 4 avril 2001 qui porte création de la CEFDG, l'habilite à formuler des avis pour les Visa et lui confère compétence d'attribution du grade de Maitre⁴⁰⁸. Un an après la création de la Commission, deux décrets datés du 8 avril 2002 pris par le Premier Ministre⁴⁰⁹ introduisent les modifications réglementaires que nécessite la conformation de l'enseignement supérieur français au besoin de comparabilité à échelle européenne imposé par le traité de Bologne. Les textes modifient de manière importante le dispositif juridique réglementant les formations supérieures non universitaires de gestion. L'article 4 du décret 2002-481⁴¹⁰ relatif aux grades, titres universitaires et diplômes nationaux statue que : « *Les établissements qui jouissent de l'autonomie pédagogique sont autorisés à délivrer au nom de l'Etat, les diplômes nationaux par une décision d'habilitation prise dans les conditions fixées par la réglementation propre à chacun d'eux* ». L'article 7 du décret n°2002-482⁴¹¹ relatif à l'application du processus de Bologne dans l'enseignement supérieur en précise les modalités d'application : « *Le ou les ministres intéressés peuvent fixer, après avis des instances consultatives compétentes, les modalités d'application (des titres Ier et II) du présent décret à des domaines d'études particuliers et aux diplômes nationaux correspondants* ». Tels quels les décrets préservent la possibilité d'existence des commissions telles la CEFDG mais nécessitent des arrêtés d'application pour leur conférer compétence. Le 25 avril 2002, le MSR signe l'arrêté d'application réglementant la délivrance du DNM⁴¹². L'article 7 de l'arrêté stipule que : « *Le diplôme de master est délivré par les établissements à caractère scientifique, culturel et professionnels habilités à cet effet (...) Le ministre chargé de l'enseignement supérieur définit les modalités de l'évaluation nationale périodique. Il peut créer des commissions nationales d'évaluations spécialisées (...)* ».

⁴⁰⁸ [Décret n°2001-295 du 4 avril 2001](#), Article 8 : « *Pour l'application des dispositions prévues à l'article 2 (4°) du décret n° 99-747 du 30 août 1999 susvisé, la commission propose la liste des diplômes sanctionnant une formation de haut niveau dans le domaine du commerce et de la gestion et conférant le grade de maitre.* » publié au J.O du 7 avril 2001

⁴⁰⁹ Lionel Jospin est alors Premier Ministre.

⁴¹⁰ [Décret n°2002-481 du 8 avril 2002](#) relatif aux grades, titres universitaires et diplômes nationaux.

⁴¹¹ [Décret n°2002-482 du 8 avril 2002](#) relatif à l'application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen et de l'enseignement supérieur.

⁴¹² [Arrêté du 25 avril 2002](#) relatif au Diplôme National de Master notamment les articles 7 et 15.

Stricto sensu, l'arrêté comporte deux dispositions importantes : **i)** il appelle un nouvel arrêté d'habilitation de la CEFDG, **ii)** mais surtout il fixe que les établissements non publics ne sont pas habilités seuls à la délivrance du DNM. Sur ce second point, l'article 15 introduit une dérogation : « *Après une évaluation nationale périodique, les établissements sont habilités, seuls ou conjointement, pour une durée fixée par le ministre chargé de l'enseignement supérieur et le ou les ministres concernés, à délivrer le diplôme de master dans leur domaine de compétence* ». En introduisant deux dispositions contradictoires, l'objectif de la puissance publique semble donc être de ménager les universités tout en envisageant d'accorder à terme la délivrance du DNM aux établissements d'autres statuts. Une note interne au MeSR d'août 2002 plaide en ce sens : « *Ce diplôme national [note : le DNM] a vocation à intéresser aussi bien les diplômes nationaux de l'Université que les écoles d'ingénieurs ou les écoles de commerce et gestion qui veulent diversifier et réaménager leur offre de formation. C'est ainsi que l'arrêté prévoit, sous réserve d'évaluation des formations, l'habilitation de ces établissements (...)* »⁴¹³. Plus, l'arrêté du 4 juin 2003 relatif à l'évaluation du Diplôme National de Master⁴¹⁴ habilite la Commission à sa délivrance⁴¹⁵ sous réserve de la définition d'un référentiel d'évaluation adéquat : « *La commission évalue la pertinence et la qualité des formations conduisant au diplôme national de master* », et « *établit une charte de qualité définissant les conditions garantissant le haut niveau de compétences professionnelles sanctionné par le diplôme national de master et conférant le grade de master* ». En cela les textes remplissent les obligations induites par le traité de Bologne, sans assurer une égalité entre les diplômes d'étudiants de niveau comparable. L'article 7 de l'arrêté du 25 avril 2002 encore en vigueur actuellement, assure légalement à l'Etat le monopole du terme « Master » dans le libellé des diplômes et empêche la délivrance du DNM aux écoles d'ingénieurs et de

⁴¹³ Note rédigée par l'administration en préparation des questions de la Commission des finances du Sénat relatives aux projets de loi de finances 2003. Le paragraphe final ajoute : « *L'arrêté relatif au master permet, par ses dispositions particulières, de préserver la spécificité des écoles. Les écoles et particulièrement les écoles d'ingénieurs auront prochainement la possibilité de diversifier leur offre de formation en organisant des diplômes nationaux de master, à destination - comme elles le souhaitent - d'un public étranger. (...) Les écoles de gestion auront aussi la possibilité d'emprunter cette voie. Elles sont conviées à poursuivre la réflexion avec les pouvoirs publics et la commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion sur la possibilité de requalifier en diplôme national de master les diplômés d'école à bac + 5 à la fois visés par le ministre chargé de l'enseignement supérieur et conférant le grade de master.* »

⁴¹⁴ [Arrêté du 4 juin 2003](#) relatif à l'évaluation du diplôme national de master par la commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion.

⁴¹⁵ Article 1 de l'arrêté du 4 juin 2003 relatif à l'évaluation du diplôme national de master par la commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion : « *en l'application de l'article 15 de l'arrêté du 25 avril 2002 susvisé, la commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion, créée par le décret du 4 avril 2001 susvisé, est chargée de l'évaluation du diplôme national de master pour les établissements dont elle assure l'évaluation périodique.* »

gestion⁴¹⁶. Par cette mesure, qui s'oppose à l'alignement par étapes des prérogatives accordées aux établissements d'enseignement supérieur, la délivrance du Diplôme National de Master reste l'apanage des établissements universitaires. Les établissements privés et consulaires ne peuvent prétendre qu'à la délivrance d'un diplôme d'établissement visé et conférant le grade de Master. La Commission n'évalue donc pas des formations qui conduisent à l'obtention d'un DNM, mais formule un avis d'octroi du grade de Master aux titulaires des diplômes sanctionnant des formations de niveau équivalent dont l'intitulé ne fait pas mention du terme « *Master* ».

5.2.2.3. Entre optique d'intégration européenne et contingences politiques nationales

Dans une optique similaire aux textes réglementaires, la mission adressée aux participants des réunions de travail du 14 mars 2000 fixe comme objectif l'élaboration d'un référentiel pour l'intégration de l'évaluation de la Commission dans le système européen, le grade de Mastaire constituant l'étalon de valeur à échelle continentale. L'obligation de comparabilité du niveau des diplômés, induit une réflexion quant à **i**) l'élaboration d'un référentiel de « *qualité* » établi selon des « *normes objectives* »⁴¹⁷, mais aussi quant à **ii**) la composition de la Commission qui sera en charge de l'évaluation. Les débats des séances des 18 avril et 18 mai 2000 abordent abondamment ces deux questions. La perspective d'une action à échelle européenne de la Commission nécessite de construire un cadre acceptable. Dans ce sens, la note adressée à Christian Forestier mentionne : « [qu'] *Il importe que tous les labels accordés par l'éducation nationale (à des époques parfois lointaines) sanctionnent des formations de qualité et constituent des références reconnues. Cela suppose notamment l'établissement de référentiels incontestables, cohérents avec les exigences internationales. La France doit se positionner rapidement par rapport aux systèmes d'accréditation qui se mettent en place, notamment au niveau européen (EQUIS)* ». Dans la même veine, un autre document interne au MeSR mentionne qu'un des motifs de réforme serait de « *placer les formations de commerce dans une dynamique permettant à terme une convergence européenne des accréditations* ».

⁴¹⁶ Article 7 de l'[arrêté du 25 avril 2002](#) relatif au Diplôme National de Master. Plus précisément les établissements qui, de par leurs statuts, ne sont pas des *établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel* (EPSCP). Les *Etablissements Publics Administratifs* (EPA) sont pleinement habilités à la délivrance du DNM depuis le 17 novembre 2014 et la [modification de l'article 18](#) de l'[arrêté du 22 janvier 2014](#).

⁴¹⁷ à laquelle la Commission sera tenue de manière originale par les textes.

Quoique les missions spécifiées par l'administration et les discours exprimés s'accordent sur la nécessité de penser l'évaluation à l'ordre transnational (européen plus précisément), rien ne précise le mode de convergence⁴¹⁸ ou les modalités de l'action de la Commission. Plus, les procès-verbaux ne mentionnent que peu de discussions relatives à l'élaboration du cadre référentiel. Celles-ci abordent davantage les sujets d'enjeux nationaux relatifs au lien entre le Visa et le grade de Maitre ainsi qu'à la composition de la future Commission. Le découplage entre les intentions politiques et le sujet des discussions (le consensus de principe portant sur un « objet » d'ordre national) laissent penser que, d'une part, la légitimité du futur dispositif consistera en un enjeu davantage national que transnational, et que, d'autre part, l'enjeu national soit primordial pour les établissements de réputation modeste, les établissements plus réputés étant déjà rompus à l'évaluation des organismes d'accréditation. Aussi, la future Commission semble davantage calibrée pour opérer nationalement que pour contribuer à la régulation européenne des formations supérieures de gestion.

5.2.3. La composition resserrée de la Commission : signe d'une action (future) avant tout à échelle nationale ?

La composition de la future Commission provoque – en sus de la relation entre le Visa et le grade de Master – d'importants débats. Les deux procès-verbaux des réunions du 18 avril et 18 mai 2000 fournissent des informations intéressantes sur les controverses relatives à la composition de la Commission. Dès la séance du 14 mars 2000, le groupe de travail fixe à seize membres maximum la composition de la future Commission. La place de l'administration, quoique discutée jusqu'après le 18 mai, ne provoque pas de tensions spécifiques, les membres s'accordant sur une cotutelle des ministères du MSR et de l'industrie. En revanche, l'épineuse question de la configuration de la future Commission fait l'objet de davantage de discussions. A ce sujet, les participants au groupe de travail doivent trouver un accord : **i)** sur la répartition de la représentativité des membres en termes de nombre, **ii)** sur les collèges représentés⁴¹⁹, **iii)** ainsi que sur les organismes qui proposent les représentants des collèges au MSR. Lors de la séance du 18 avril 2000, les participants proposent une configuration de seize membres, les

⁴¹⁸ Voir les différents types de convergences de Dirk Van Damme évoqués dans le chapitre 1.

⁴¹⁹ C'est-à-dire un corps de personnes d'expertise similaire

ministères de tutelle disposant d'une voix consultative mais non délibérative. Quatre collèges seraient représentés : les représentants du « monde professionnel », des « producteurs privés (gestionnaires d'écoles et CCI) », des « producteurs publics (universitaires...) » et des « personnalités qualifiées ». Dans un premier scénario, le groupe de travail propose d'intégrer des représentants patronaux (MEDEF⁴²⁰, CGPME⁴²¹), du CNGE⁴²² et des réseaux corporatistes tels que la FESIC⁴²³. Dans ce scénario, la présence de représentants de la CCI est considérée comme « déterminante » pour garantir l'autorité de la Commission. Pour autant le scénario présente un important désavantage en raison du nombre de représentants qu'il nécessite de « trouver les organismes dont la légitimité pour proposer des membres ne soit pas contestée relève d'un exercice délicat, si l'on veut rester dans une configuration à 16 membres au plus. La question se pose par exemple pour la représentation du monde professionnel (faut-il prévoir une représentation salariale à l'instar des employeurs ?) ». Le second scénario, qui constitue une solution médiane, tourne en faveur de la puissance publique. Le MeSR et le Minéfi⁴²⁴ désigneraient des « experts incontestables »⁴²⁵ à parité pour le collège des « personnalités qualifiées », et désigneraient la moitié des membres du collège des « producteurs privés » et du collège des « producteurs publics ». Le MEDEF ainsi que la CGPME proposeraient chacun un membre au titre des « intérêts professionnels », le CNGE et la FESIC seraient écartés. Un troisième scénario, alternatif, voit le jour lors de la dernière réunion du groupe de travail. Louis Castex, président de la CTi, qui assiste à la réunion du 18 avril, propose lors de la séance suivante une alternative fortement inspirée de la Commission qu'il préside. Le tableau ci-dessous présente une comparaison entre les propositions des participants au groupe de travail et de Louis Castex. Le chiffre entre parenthèses indique le nombre de propositions de membres par organisme mandataire.

⁴²⁰ Mouvement des Entreprises de France (MEDEF)

⁴²¹ Confédération Générale des Petites et Moyennes Entreprises (CGPME)

⁴²² Collège National des Généralistes Enseignants (CNGE)

⁴²³ Fédération d'Ecoles Supérieures d'Ingénieur et des Cadres (FESIC)

⁴²⁴ Rappelons que pour faciliter la lecture la suite de la recherche utilise le terme communément utilisé de « Minéfi » pour désigner le Ministère en charge de l'Industrie tutélaire de la Commission.

⁴²⁵ Ce scénario sera finalement retenu, les « producteurs publics » devenant le « collège des représentants des enseignants chercheurs de gestion » et les « producteurs privés » devenant le « collège des écoles et des formations privées et consulaires de commerce et de gestion ».

Tableau 11. Comparaison des compositions de la future Commission

	Proposition du 18 avril 2000	Organismes mandataires
Collège 1	Représentants du monde professionnel	MEDEF (1), CGPME (1), ACFCI (2)
Collège 2	Représentants du monde universitaire	MeSR (3), CPU (1)
Collège 3	Représentants des formations privées et consulaires	CGE (2), Minéfi (2)
Collège 4	Personnalités qualifiées	MeSR (2), Minéfi (2)
	Proposition de Louis Castex	Organismes mandataires
Collège 1	Représentants des milieux économiques	MEDEF (1), CGPME (1), organisation de cadres (2)
Collège 2	Représentants de formations sup. de gestion	4 représentants à désigner
Collège 3	Représentants des tutelles des écoles	ACFCI (2), FESIC (1), UGEI (1)
Collège 4	Personnalités qualifiées	MeSR (2), Minéfi (2)

Le scénario de Louis Castex prévoit un collège de représentants de « *formations supérieures en gestion* » et des « *représentants des tutelles des écoles* ». L'ACFCI⁴²⁶, la FESIC et l'UGEI⁴²⁷ représenteraient les tutelles des écoles, les « milieux économiques » seraient représentés par le MEDEF, la CGPME et deux organisations représentatives des cadres. Dans la forme, la proposition de Louis Castex emprunte à la composition relativement « ouverte » de la CTi dont les 36 membres se répartissent, à grands traits, dans trois collèges représentatifs⁴²⁸. La configuration qu'il propose comporte un unique collège de « *représentants des formations supérieures en gestion* » regroupant les « *universitaires* » et les « *directeurs d'écoles* », et ouvre largement la composition aux acteurs proches du milieu de l'enseignement supérieur de gestion ainsi qu'à des représentants du monde professionnel. Les membres repoussent la proposition du président de la CTi et reviennent à la proposition initiale, moins « ouverte », objectant d'une part que l'ACFCI représente davantage les « *milieux économiques* » exerçant « *une tutelle sur les écoles* », et d'autre part que la FESIC « *ne peut être considérée comme un organisme représentant la tutelle des écoles* ». Plus, les participants du groupe de travail proposent la substitution du CESE⁴²⁹ aux organismes mandataires « *des organisations représentatives du patronat* » (MEDEF et CGPME), objectant que la représentation équitable des organisations « *conduirait cependant à*

⁴²⁶ Association des Chambres Françaises de Commerce et de l'Industrie (ACFCI)

⁴²⁷ Union des Grandes Ecoles Indépendantes (UGEI)

⁴²⁸ Le premier collège représente **i**) les *personnels de l'enseignement supérieur* (16 membres), le deuxième représente **ii**) « *les organisations d'employeurs* » (8 membres), et le troisième **iii**) les « *associations ou organisations syndicales* » (8 membres).

⁴²⁹ Conseil Economique Social et Environnemental (CESE)

augmenter fortement le nombre des membres de la commission ». Le procès-verbal de la séance du 18 mai 2000 ne mentionne pas de position finale du groupe de travail quant à la composition de la future Commission. Pour autant, un document interne à l'administration⁴³⁰ fixe la ligne générale de la composition, présentée dans le tableau ci-dessous :

Tableau 12. Proposition de composition de la future Commission au cours de l'année 2000

	Proposition de l'administration de juin 2000	Organismes mandataires
Collège 1	Représentants des milieux économiques	ACFCI (2), CESE (2)
Collège 2	Représentants des enseignants de statut "universitaire"	MeSR (3), CPU (1)
Collège 3	Représentants des écoles privées et consulaires	CGE (2), Minéfi (2)
Collège 4	Personnalités qualifiées	MeSR (2), Minéfi (2)

A l'exception du nombre de membres proposés par le MeSR et la CPU au titre des représentants de statut universitaire, la composition proposée en interne se rapproche de la composition de la future CEFDG. La modification en faveur de la Conférence des Présidents d'Université (CPU) ainsi que l'éviction des organisations représentatives proposées par Louis Castex s'inscrivent dans la logique de constitution d'une commission visant au renforcement de la réputation des écoles sous le contrôle des universitaires. L'éviction du MEDEF, de la FESIC etc. accompagnant le rejet du « modèle Castex » peut davantage s'interpréter comme la volonté de contrôle des « *professionnels de l'enseignement supérieur de gestion* » sur l'évaluation que comme une volonté de construire un corps professionnel satisfaisant des exigences sociales partagées comme dans le cas des ingénieurs. La composition finale de la Commission atteste l'hypothèse d'enjeux principalement d'ordres nationaux et corporatistes.

⁴³⁰ Document « *Principes et orientations pour la rédaction des textes relatifs à la Commission d'évaluation des formations en gestion* » daté du 09 juin 2000.

Tableau 13. Tableau de rappel de la composition finale de la CEFDG

	Proposition de l'administration de juin 2000	Organismes mandataires
Collège 1	Représentants des milieux économiques	ACFCI (2), CESE (2)
Collège 2	Représentants des enseignants de statut "universitaire"	MeSR (2), CPU (2)
Collège 3	Représentants des écoles privées et consulaires	CGE (2), Minéfi (2)
Collège 4	Personnalités qualifiées	MeSR (2), Minéfi (2)

5.2.3.1. Conclusion sur l'analyse des travaux du groupe de travail

Au final, en reprenant librement le terme utilisé par Drori & Honig (I. Drori & B. Honig ; 2013) un « *éthos* » se construit lors des séances du groupe de travail. La dissolution des finalités respectives des Visas et du grade de Mastaire constitue le principe qui fédère les trois principales populations de la composition initiale de la Commission : les ministères, les universitaires et les représentants « *des écoles* ». L'émergence des trois groupes d'acteurs n'est que peu surprenante dans la mesure où dès janvier 2000 le ministère fixe le « *rapprochement des grandes écoles et des universités* » comme « *une des priorités du ministère* »⁴³¹. Toutefois la portée nationale du principe fédérateur manifeste la relégation en arrière-plan de l'enjeu international de participation de la Commission à la régulation européenne des formations non universitaires de gestion, traduisant pourtant une volonté politique. Moins qu'un régulateur national du dispositif de formation, la future Commission semble davantage calibrée pour former dans l'espace national la valeur réputationnelle des établissements, notamment en filtrant les établissements selon l'attribution ou non du grade de Mastaire au moyen de critères académiques. L'instauration d'une simple différence de degré entre le Visa et le grade de Mastaire permet d'aligner les métriques, les objectifs respectifs, et constitue une astuce qui, dans l'esprit du groupe de travail, permettra à terme le bénéfice automatique du grade de Mastaire pour les titulaires de diplômes visés satisfaisant un certain niveau d'exigence⁴³². Au final, les acquis du groupe de travail auront permis de fixer les grandes lignes de l'assemblage constituant le dispositif procédural de la Commission et auront permis de rendre possible la

⁴³¹ Une note interne de la Direction de l'Enseignement Supérieur s'intitule à cet effet : « *Politique de rapprochement des universités et des grandes écoles* ».

⁴³² cf. procès-verbal de la séance du 18 avril 2000. Les participants envisagent deux scénarios relatifs au lien entre le Visa et le grade de Mastaire. Le premier scénario considère l'automatisme de délivrance, le second la dissociation des procédures. Le PV stipule que « (Si) l'objectif final est de parvenir au scénario n°1, (...) »

condition fondamentale qui préside à la régulation du champ de l'enseignement supérieur non universitaire de gestion : l'application d'une norme de nature académique.

5.3. L'émergence et la difficile construction des principes d'évaluation (2001-2006)

La note confidentielle du 12 octobre 2005 qu'adresse Jean Marc Monteil, directeur de l'enseignement supérieur, à Patrick Gérard et François Gauthrey respectivement directeurs de cabinet de Gilles de Robien et de François Goulard⁴³³ résume les difficultés qui émergent dans les quatre années qui suivent la création de la CEFDG : « *Il s'agit là (note : de la possibilité d'accorder le grade de Master de nature universitaire à des établissements privés et consulaires) d'une avancée importante qui néanmoins provoque des crispations tant de la part des élus et des chambres de commerce et d'industrie, qui souhaitent que leurs écoles obtiennent le grade de Master, que de la part de la communauté universitaire, pour laquelle l'évaluation des écoles devrait répondre aux mêmes exigences et critères que ceux qui sont imposés aux universités. Cette question fait l'objet de vifs débats au CNESER* ». La remarque est intéressante dans la mesure où jusqu'à présent la recherche s'intéresse à l'établissement de la norme universitaire comme *Norme* (Foucault ; 1975) mais fait abstraction des « crispations » que génère l'activité de la Commission au sein de la classe politique et des chambres de commerce qui leur sont proches. L'étude des rapports entre la Commission et le « politique » revêt une importance particulière à plusieurs égards. La légitimité de l'action de la CEFDG, commission consultative, procède d'une part du suivi de ses avis par le MSR, mais procède aussi d'autre part de son indépendance vis-à-vis de la puissance publique conformément aux engagements du processus de Bologne. Le volet suivant montre que si l'impératif d'intégration de l'enseignement supérieur à échelle transnationale fait consensus, les choix du mode de rapprochement entre « Universités et écoles de gestion » génèrent plusieurs découplages, politiques notamment.

⁴³³ Gilles de Robien et François Goulard sont à cette époque respectivement Ministre de l'Éducation Nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et Ministre délégué à l'Enseignement Supérieur et à la Recherche.

5.3.1. La légitimation politique de la CEFDG et son influence sur les pratiques internes (2001 à 2004)

A sa création, la CEFDG tire en partie sa légitimité du mandat de l'Etat qui lui assigne la tâche de mettre « *en œuvre (de) l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche* »⁴³⁴ conformément à l'application du schéma LMD. La création du grade de Master⁴³⁵ et la décision d'instaurer le Visa comme préalable à son octroi, permettent de tracer la ligne hiérarchique de valorisation et d'assurer l'intégration des produits de l'évaluation dans l'espace européen de l'enseignement supérieur. Jean-Pierre Helfer prend les rênes fin 2001⁴³⁶ d'une Commission dont la feuille de route semble tracée, mais dont le cadre juridique mouvant et la sensibilité aux interférences de la sphère politico-administrative s'avèrent turbulents.

5.3.1.1. La difficile relation à l'autorité politique et les conséquences d'un cadre réglementaire mouvant sur l'action de la Commission

Dès la première séance plénière de la Commission, le 13 novembre 2001, Jean-Pierre Helfer et les quinze membres de la Commission mettent en place une procédure d'évaluation pour examiner le plus efficacement possible les soixante demandes que le CNESER et le MSR doivent valider avant l'instauration de l'évaluation périodique prévue dans le courant de l'année 2002⁴³⁷. L'évolution du dispositif juridique retarde l'exécution de cette première étape d'évaluation. Les questions relatives à la hiérarchisation des labels de garantie de l'Etat, qu'évoquent les discussions du groupe de travail pré-CEFDG, portaient sur la relation entre le Visa et le grade de Master sans évoquer la relation entre le grade de Master et le Diplôme National de Master. Or, la publication en avril 2002 du décret relatif aux grades et titres universitaires et aux diplômes nationaux⁴³⁸ introduit une importante modification du dispositif de garantie de l'Etat et pose la question de la délivrance par les établissements non universitaires du Diplôme National de Master. L'arrêté du 25 avril 2002, pris par le MSR sans

⁴³⁴ Communication de Luc Ferry, Ministre de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche, au Conseil des Ministres du 23 octobre 2002.

⁴³⁵ [Décret n°99-747 du 30 août 1999](#).

⁴³⁶ Dans une lettre datée du 8 octobre 2001, Francine Demichel, DGES, remercie Jean-Pierre Helfer, nommé par le MeSR, de prendre la présidence de la Commission.

⁴³⁷ Une note rédigée à l'attention de Francine Demichel, Directrice de l'Enseignement Supérieur, suite à une réunion le 07 septembre 2001 fixe comme objectif le CNESER de Juin ou Juillet 2002, qu'il s'agisse des demandes de premier octroi ou de renouvellement du Visa ou du grade de Master. La majorité des demandes sera présentée au CNESER de juillet 2003.

⁴³⁸ Le [décret n°2002-481 du 8 avril 2002](#) précise à l'article 2 : « *Les grades et les titres sont conférés aux titulaires de diplômes nationaux de l'enseignement supérieur délivrés sous l'autorité de l'Etat selon la réglementation propre à chacun d'eux* ».

concertation des principales parties prenantes, régleme nte la délivrance des DNM et, sauf exception notable⁴³⁹, interdit aux établissements non universitaires, dont les « écoles de gestion », de le délivrer. L'arrêté provoque d'importantes réactions au sein de la séance plénière de la Commission du 14 mai 2002 :

« L'arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national de master appelle les observations suivantes de la commission. La commission regrette de ne pas avoir été saisie, en dépit des dispositions de l'article 3 du décret du 4 avril 2001, qui précisent 'que la commission est consultée sur les questions relatives aux formations supérieures de commerce et de gestion ainsi que sur les diplômes qui les sanctionnent' [...] La commission s'est par ailleurs interrogée sur le rôle de la commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion dans le processus d'évaluation conduisant à l'habilitation à délivrer le diplôme national de master, du fait notamment de sa compétence concernant le grade de master. L'article 15 de l'arrêté du 25 avril 2002 précise, dans le cadre de dispositions particulières et dérogatoires applicables notamment aux écoles privées et consulaires de commerce et de gestion, que l'évaluation nationale périodique sera confiée, pour ce type d'établissements, à des commissions nationales d'évaluation spécialisées interministérielles. »⁴⁴⁰.

En l'introduisant sans le lier au grade de Master, le MSR constitue le DNM comme l'attribut distinctif de qualité suprême, et ajoute une couche de complexité à la structure hiérarchique de valorisation des formations. Dans le cas des établissements non universitaires, la reconnaissance par l'Etat constitue le premier palier, l'habilitation à la délivrance du DNM, le plus prestigieux, tandis que le Visa et le grade de Mastaire, attribuables pour des durées variables, constituent les labels de valorisation intermédiaire. Quoique l'article 15 du décret du 25 avril 2002⁴⁴¹ laisse entrevoir la possibilité d'habiliter la Commission à la délivrance du DNM, un nouvel arrêté d'application reste nécessaire pour lui conférer compétence. Pendant près d'une année

⁴³⁹ L'IEP Paris et quelques autres Etablissements Publics d'Administration constituent des exceptions.

⁴⁴⁰ cf. procès-verbal de la séance du 14 mai 2002.

⁴⁴¹ « Par dérogation aux dispositions de l'article 7 ci-dessus [...]. Après une évaluation nationale périodique, les établissements sont habilités, seuls ou conjointement, pour une durée fixée par le ministre chargé de l'enseignement supérieur et le ou les ministres concernés, à délivrer le diplôme de master dans leurs domaines de compétences. Des arrêtés du ministre chargé de l'enseignement supérieur et des ministres intéressés fixent, pour chaque domaine de formation, les modalités de l'évaluation nationale périodique dont la charge est confiée à des commissions nationales d'évaluation spécialisées. Ces arrêtés définissent notamment la composition et les règles de fonctionnement de ces commissions interministérielles ainsi que les dispositions particulières relatives aux formations conduisant, dans chaque domaine, au diplôme de master. »

la situation reste inchangée : la Commission n'est pas habilitée à l'évaluation des DNM que délivreraient les établissements non universitaires, consulaires ou privés. Pour autant, les notes de travail internes à l'administration laissent penser que la délivrance du DNM par ces établissements constitue une finalité à brève échéance, conformément à l'attention portée par le MeSR au rapprochement des écoles et des universités. La note relatant les discussions de la séance du 20 mai 2003 adressée à Jean-Pierre Korolitski, chef du service des contrats et des formations au sein de la Direction de l'Enseignement Supérieur (DES), stipule que « *L'évaluation des dossiers se poursuit. On s'acheminera probablement vers un classement des établissements en trois catégories : les établissements mastérisés, les établissements non mastérisés et les établissements dont le grade de master est accordé pour une durée limitée, accompagné de recommandations fortes* »⁴⁴². Dans l'esprit de la DES, la hiérarchie des labels de qualité établit un lien d'automatisme entre les diplômes habilités à l'attribution du grade de Master pour une durée maximale (6 ans à l'époque) et la délivrance du DNM⁴⁴³. La conception de l'administration correspond à une anticipation des textes d'habilitation respectueux de l'égalité de délivrance des diplômes quel que soit le statut d'établissement, et s'inscrit dans une finalité de rapprochement entre les « grandes écoles » et les universités. Pour autant les textes officiels réglementant l'activité de la Commission restent à adopter.

5.3.1.2. Evaluer dans un micmac réglementaire, sans ligne claire de valorisation des formations (2002-2004)

Le caractère flou des textes réglementaires n'empêche pas la CEFDG de procéder à l'évaluation des formations, notamment pour les premiers octrois du grade de Master, objet particulier des séances plénières d'avril à juillet 2003. Luc Ferry, Ministre auquel se rattache l'enseignement supérieur, habilite la Commission à l'évaluation du Diplôme National de Master en publiant l'arrêté du 4 juin 2003⁴⁴⁴ conformément aux dispositions du décret du 25 avril 2002. Toutefois les dispositions de l'arrêté ne peuvent, telles quelles, prendre effet sans abrogation ou modification de l'article 7 du décret du 25 avril 2002 qui réserve la délivrance des DNM aux établissements

⁴⁴² D'autres documents internes datés des années 2003-2004 mentionnent des établissements dits « mastérisés ».

⁴⁴³ Notons que la détermination du lien entre grade de Master et le DNM ne relève pas de la CEFDG, tandis que la définition du lien d'attribution entre Visa et grade de Master rentre dans le champ de compétence de la Commission.

⁴⁴⁴ [Arrêté du 4 juin 2003](#) relatif à l'évaluation du Diplôme National de Master par la commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion.

universitaires⁴⁴⁵. La Commission présente au CNESER du 21 juillet 2003 la liste des premières attributions de Visa⁴⁴⁶ sans rencontrer d'objection, si bien que l'arrêté fixant la liste des diplômes revêtus du Visa intervient rapidement, le 22 août 2003. La validation de la liste des diplômes conférant le grade de Master s'avère davantage problématique, notamment en raison d'un rejet du CNESER lors de la séance du 20 octobre 2003 et de la véhémence des protestations de certains établissements mécontents des avis de la Commission dont l'écho leur est parvenu. Effectivement, en sus de l'opposition du CNESER, neuf établissements « frondeurs » – au minimum – contestent les avis de la Commission et saisissent Luc Ferry durant le second semestre de l'année 2003. Le Ministre presse l'organisation d'une conciliation entre Jean-Pierre Helfer et huit d'entre eux dont les demandes d'octroi du grade de Master ont été refusées⁴⁴⁷. L'intervention débouche sur le réexamen des dossiers début 2004. La posture de Luc Ferry peut s'interpréter comme relevant du souci de respecter les avis des organes consultatifs existants, ainsi que du souhait de résoudre, par la conciliation, les tensions émergeant suite aux décisions de la CEFDG et du CNESER. Le 31 mars 2004 marque la passation entre Luc Ferry et François Fillon, nouveau MSR qui hérite de la tâche de fixer la première liste des diplômes conférant le grade de Master. Rapidement la DES alerte le nouveau Ministre sur l'urgence de prendre une décision et de publier les textes officiels. Une note de l'administration datée du 15 avril 2004, à l'attention du directeur de cabinet du Ministre, invite fortement à la publication d'un arrêté : « *Aucune décision ministérielle n'a été prise à ce jour sur la publication de ce premier arrêté (note : d'attribution du grade de Master). Or ces établissements sont entrés aujourd'hui dans une démarche de progrès et d'amélioration de la qualité de leur formation qui ne peut qu'être renforcée par la publication de l'arrêté, Celle-ci pourrait intervenir, si vous en êtes d'accord, d'ici la fin du mois de mai*⁴⁴⁸. ». Le cabinet de François Fillon prend connaissance du dossier mais n'adopte pas la même posture que son prédécesseur, Luc Ferry. Deux notes adressées par la DES courant juin 2004 en réponse à Jean-Paul Faugères et Cyril Nourissat respectivement chef de cabinet et

⁴⁴⁵ Plus précisément aux Etablissements Publics à Caractère Scientifique, Culturel et Professionnel (EPSCP). A l'heure de la rédaction (Juillet 2017) l'article 7 du décret du 25 avril 2002 est encore en vigueur. De fait les « *écoles de gestion* » comme les désigne Pierre-Michel Menger ne peuvent délivrer le DNM.

⁴⁴⁶ Le CNESER valide la liste des diplômes autorisés à revêtir le Visa de l'Etat proposée par la Commission.

⁴⁴⁷ Luc Ferry ne publiera pas l'arrêté, durant son passage au Ministère. François Fillon qui lui succède fin mars 2004 fixera la liste des diplômes conférant le grade de Master. La suite du propos fournit de plus amples détails quant au réexamen des dossiers recalés.

⁴⁴⁸ Souligné de la même manière dans la note originale de la DES.

conseiller du Ministre, montrent le flou qui règne au sein du cabinet. Celui-ci est notamment relatif à la complexité de la réglementation en vigueur d'une part et à la relation entre le DNM et le grade de Master d'autre part. Cyril Nourrissat formule dès début juin 2004 une demande à laquelle la DES répond qu'il « *ne faut pas faire de confusion entre le grade de master et le diplôme de master délivré par les universités après évaluation nationale. Pour le moment, la Commission 'Helfer' n'a pas commencé à évaluer les propositions de formations conduisant au diplôme national de master dans les écoles de commerce et de gestion, le grade de master étant un préalable requis pour ces écoles (...)* Il serait anormal, dans le contexte de construction de l'espace d'enseignement supérieur européen, de priver les étudiants effectuant des études dans ces établissements, dont le haut niveau de qualité est reconnu, des mêmes certifications que les étudiants de l'enseignement supérieur public. ». La note de l'administration laisse entendre deux choses : premièrement, la conception de la DES reste inchangée, la délivrance du DNM par les écoles restant un objectif qui s'inscrit dans le principe égalitaire historique français, ainsi que dans le mouvement plus contemporain d'un rapprochement des écoles et de l'université dans une perspective européenne. Deuxièmement, cette conception ne semble pas partagée *a priori* par le cabinet du MSR : l'habilitation des établissements non universitaires de formation à la gestion semble peu acceptée, en témoigne le découplage à l'intérieur même de la puissance publique entre la volonté d'un rapprochement des établissements universitaires et non universitaires et sa réticence à la mettre en œuvre sans contrevenir aux modalités qui permettent de l'inscrire en conformité avec le cadre européen. En confirmation du peu d'acceptation de l'activité de la Commission par le cabinet, la DES relaye mi-juin une seconde note au chef de cabinet du MSR indiquant que la non-publication de l'arrêté « *serait déjuger le dispositif d'évaluation mis en place et ne correspondrait pas à l'attente des écoles qui ont fait des efforts considérables pour améliorer leurs formations dans des domaines comme la recherche et l'ouverture internationale et pour renforcer la qualité de leur corps professoral. [...]* ». Pour autant les réactions « fraîches » de Jean-Paul Faugère et de Cyril Nourrissat semblent intervenir simultanément à une décision officieuse mi-2004 d'escamoter l'avis négatif du CNESER à la liste proposée par le Commission : une note interne datée de début mai de la même année mentionne que « *(Cependant), il a été décidé de passer outre cet avis consultatif (note : le rejet par le CNESER de la première liste des établissements*

habilités à délivrer le grade de Master lors de la séance plénière du 20 octobre 2003), compte tenu de l'importance de la reconnaissance du master pour l'avenir des écoles de commerce et de gestion qu'il serait injustifiable d'écarter a priori de la construction de l'espace européen. ». Le 18 juin 2004 Jean-Marc Monteil, DES, signe pour le MSR, conformément à la délégation de compétence qu'autorisent les textes, l'arrêté fixant la liste des premiers diplômes conférant le grade de Master⁴⁴⁹. Le MeSR publie au bulletin officiel la liste des diplômes délivrant le grade de Master le 20 juin 2004, veille de la présentation au CNESER d'une liste de diplômes des établissements recalés lors de la première évaluation par la Commission, favorisant ainsi l'indistinction des signaux de qualité entre les demandes recalées et non recalées.

Le flou réglementaire, la volonté de conciliation de Luc Ferry, le relatif scepticisme du cabinet de François Fillon et le blocage par le CNESER illustrent la difficile construction de la légitimité de la Commission vis-à-vis des sphères politiques qui ont pourtant décidé de sa création. Non seulement ses avis sont discutés, mais l'octroi des labels aux formations non universitaires de gestion fait l'objet d'une certaine réserve. L'action des Ministres et notamment l'action de conciliation de Luc Ferry après les protestations de plusieurs établissements n'est pas sans conséquence sur l'agenda de la Commission ni sur la valorisation des diplômes, et par conséquent, sur la légitimité de la CEFDG. Aussi, l'étude plus détaillée des activités de la Commission entre 2001 et 2004 permet de mettre davantage en relief les rapports entre la Commission et le milieu « politique », et ses conséquences sur l'activité de la Commission, censée être indépendante.

5.3.2. Le soutien à double tranchant des MSR dans l'établissement de la légitimité externe de la Commission

5.3.2.1. Le paradoxe des choix politiques nationaux et des enjeux locaux

Les réticences des ministres à signer les textes qui clarifieraient la situation de la CEFDG profitent aux établissements frondeurs dès la mi-2003. Avant même que les avis de la Commission ne présentent un caractère officiel, des établissements informés

⁴⁴⁹ [Arrêté du 18 juin 2004](#) fixant la liste des diplômes des établissements d'enseignement supérieur technique privés et consulaires visés par le ministre chargé de l'enseignement supérieur et conférant à leurs titulaires le grade de Master.

d'avis non favorables entreprennent une démarche de réclamation en adressant directement ou par l'intermédiaire d'élus locaux leur(s) réserve(s) au Ministre sur le travail de la Commission. Entre le 24 juin 2003 et le 23 juin 2004, Luc Ferry – principalement – et François Fillon reçoivent trente-six réclamations en provenance d'élus locaux requérant une « intervention » de leur part. Sauf exception, la majorité des élus qui interjettent appel représentent les circonscriptions ou des circonscriptions proches des établissements essuyant un avis défavorable, et appartiennent dans leur totalité à la majorité parlementaire de 2002. Les interventions d'élus locaux ne sont pas anodines dans la mesure où l'action des Directeurs de l'Enseignement Supérieur successifs Francine Demichel et Jean-Marc Monteil⁴⁵⁰ traduit la volonté politique d'intégrer les établissements privés et consulaires de gestion dans l'espace européen via l'attribution de grades universitaires reconnus. Néanmoins, si l'action politique nationale ne semble pas remise en cause par les élus, les résultats de l'évaluation génèrent des frictions par la déstabilisation d'enjeux locaux. Le refus d'octroi du grade de Master favorise la dégradation de la réputation des établissements et fournit une explication aux nombreuses réclamations adressées par les élus aux Ministres. Le tableau ci-dessous présente le nombre de demandes reçues par les services du MeSR, selon la nature de la demande et le statut juridique de l'établissement demandeur⁴⁵¹.

⁴⁵⁰ Jean-Marc Monteil, proche des milieux de droite remplace en 2001 Francine Demichel, de sensibilité de gauche, en tant que DES.

⁴⁵¹ Le PV de la séance du 8 décembre 2003 mentionne les huit établissements recalés dont la Commission réexamine les demandes. Le dossier de l'ESG est réexaminé sans qu'aucune trace de réclamation des élus n'ait été collectée.

Tableau 14. Récapitulatif des réclamations adressées au MSR (2003-2004)

Statut des établissements recalés pour l'attribution du grade de Master	ESC Brest	3	Consulaire
	ESC Chambéry	2	Consulaire
	ESC La Rochelle	4	Consulaire
	ESC Montpellier	9	Consulaire
	ESC Saint-Etienne	2	Consulaire
	ESC Troyes	2	Consulaire
	ESG Paris	1	Privée
	INSEEC	3	Privée
	6 des ESC recalées	2	Consulaires
Habilitations de durées courtes	ESC Clermont	3	Consulaire
	ESC Pau	2	Consulaire
Autres	Demandes	4	Consulaires et privées
	TOTAL	36	

Trois types de réclamations différentes échoient à la Commission. Le premier type, comptant le plus grand nombre de réclamations, provient des établissements recalés pour l'attribution du grade de Master. Le second type correspond aux demandes relatives aux établissements habilités à la délivrance du grade de Master pour des durées courtes, le dernier type regroupe les autres demandes, peu nombreuses. Les réclamations concernant des « demandes autres » n'ont pas d'influence sur la tenue de l'évaluation. A l'identique, les réclamations qui font suite à une habilitation raccourcie en temps ne débouchent pas sur le réexamen des dossiers, la Commission formulant un avis d'octroi du grade de Master pour trois ans aux ESC Clermont et Pau fixé lors du premier décret d'habilitation le 18 juin 2004. En revanche, les réclamations après refus d'autorisation à la délivrance du grade de Master provoquent un réexamen de huit demandes sous l'action de Luc Ferry. Pour justifier leurs réclamations, les représentants des formations incriminent principalement les procédures d'évaluation mises en place par la Commission, qui apparaissent peu claires, voire inéquitables. Didier Jourdan, directeur de l'ESC Montpellier, soutenu par plusieurs élus de la région, exprime dans une lettre datée du 16 juillet 2003 adressée à Luc Ferry, sa circonspection quant aux travaux de la commission, notamment vis-à-vis du « *manque d'informations sur les éléments qualitatifs et quantitatifs relatifs à la grille d'évaluation proposée par la commission* » et de « *la nomination d'un des deux experts mandatés pour évaluer la*

formation de [l'] établissement »⁴⁵². La critique de Didier Jourdan est vigoureuse : le directeur condamne ouvertement les instruments rudimentaires par l'intermédiaire desquels la Commission opère l'évaluation et la différenciation des formations. La critique presse l'élaboration d'un cadre normatif sans lequel la légitimité de la Commission auprès des établissements en serait rapidement affectée. Face aux critiques, Luc Ferry soutient le travail de la Commission et dans la même lettre de réponse « *rappelle que les règles relatives à l'instruction des dossiers ont été fixées par la commission d'évaluation et s'appliquent uniformément à toutes les écoles (...)* »⁴⁵³.

Le timing des réclamations est particulièrement intéressant. Une note interne à l'administration adressée à Jean-Pierre Korolitski, adjoint à la Direction de l'Enseignement Supérieur, ainsi qu'à la sous directrice des certifications supérieures, reprend les points évoqués lors de la séance du 20 mai 2003 et indique, que quoique l'ensemble de formations demandeuses du grade de Master n'a pas été évalué, la Commission a formulé sa décision concernant les dossiers recalés. Étonnamment, la plupart des réclamations des écoles interviennent très rapidement, durant l'été 2003, avant même la publication du premier arrêté relatif à la délivrance des Visas⁴⁵⁴. De fait, les avis de la Commission circulent sans grand frein au sein des sphères politiques, administratives, politiques et consulaires tant et si bien que la porosité entre elles favorise les réclamations des élus, notamment en faveur des écoles en lien avec les CCI. Le refus du CNESER de ratifier la liste fixant les attributions de grade de Master lors de la séance du 20 octobre 2003 n'intensifie pas les réclamations mais hâte la réorganisation de l'agenda de la Commission, l'évaluation périodique démarrant - finalement - au commencement de l'année universitaire 2004⁴⁵⁵. Le refus du CNESER s'ajoute aux réclamations en faveur des établissements si bien que Luc Ferry invite

⁴⁵² La phrase originale dans la réponse de Luc Ferry à Didier Jourdan est la suivante : « *vous contestez le manque d'informations sur les éléments qualitatifs et quantitatifs relatifs à la grille d'évaluation proposée par la commission ainsi que la nomination d'un des deux experts mandatés pour évaluer la formation de votre établissement.* ». A cela, les élus soutenant l'ESC Montpellier porteront huit réclamations au Ministre, faisant de l'ESC Montpellier l'établissement le plus revendicatif des « frondeurs ».

⁴⁵³ Les neuf réponses de l'administration aux réclamations portées par le directeur et les élus soutenant l'ESC Montpellier reprennent cet élément de réponse.

⁴⁵⁴ Par ailleurs, dix réclamations sont antérieures à la présentation de la liste des diplômés visés devant le CNESER du 21 juillet 2003.

⁴⁵⁵ Initialement le régime d'évaluation périodique devait être instauré dans le courant de l'année 2003. Avec retard, la publication de l'[arrêté du 22 août 2003](#) introduit l'évaluation périodique permanente et autorise les établissements de la vague A (Nord-Est) à délivrer des diplômes revêtus du Visa de l'Etat pour un an à compter du 1^{er} septembre 2003. Dès septembre 2004, la Commission « réexamine » les formations des établissements de la vague A, et entre de fait dans le régime d'évaluation permanente proprement dit.

Jean-Pierre Helfer, Président d'une Commission censée être indépendante, à organiser une conciliation avec les établissements fin 2003. Le MSR s'adresse de même personnellement aux établissements frondeurs. Dans une réponse aux interpellations des élus pour six ESC consulaires recalées⁴⁵⁶, Luc Ferry adresse un courrier daté du 5 janvier 2004 à Dominique Dord et Roger Rinchet respectivement député et sénateur de Savoie : « *Mes services ont contacté les directeurs des écoles afin de leur préciser qu'à la réception du nouveau dossier, un entretien pourrait être organisé avec le président de la commission d'évaluation, M. Jean-Pierre Helfer, et les représentants du ministère chargé de l'industrie, afin de leur apporter toute l'aide nécessaire pour, le cas échéant, améliorer ce dossier avant que celui-ci ne soit présenté devant la Commission au cours de l'année 2004* »⁴⁵⁷. La conciliation débouche sur la réévaluation des huit formations initialement recalées : la Commission réexamine les programmes grandes écoles des ESC de Brest, Chambéry, La Rochelle, Montpellier, Saint-Etienne, Troyes, ainsi que ceux de l'INSEEC⁴⁵⁸ et de l'ESG Paris lors des séances des 7 janvier, 4 février, 3 mars et 5 avril 2004. Les dossiers de réévaluation connaissent divers destins. A l'issue des réexamens, aucune des huit ESC n'obtient l'habilitation à la délivrance du grade de Master lors de la première vague d'autorisation débutant – par effet rétroactif de l'arrêté du 18 juin 2004 – au 1^{er} septembre 2003. Trois écoles, les ESC Montpellier, Saint-Etienne et Troyes obtiennent finalement un avis favorable courant 2004, validé lors du CNESER du 21 juin 2004, qui conduit à leur habilitation à la délivrance du grade de Master à compter de la rentrée 2004⁴⁵⁹. Courant 2005, malgré le refus du CNESER pour l'établissement breton, François Fillon suit l'avis de la Commission et habilite les ESC Brest⁴⁶⁰, La Rochelle et l'INSEEC à délivrer le grade de Master à compter du 24 février 2005. Le Ministre habilite l'ESC Chambéry ainsi que l'ESG Paris⁴⁶¹ à compter de la rentrée 2006.

Quoique l'agenda de la Commission puisse être modifié par une intervention ministérielle faisant suite à des pressions politiques, la Commission reste de prime

⁴⁵⁶ C'est-à-dire les huit recalées retranchées de l'INSEEC et de l'ESG Paris

⁴⁵⁷ Le même élément de réponse est adressé en réponse au député Pierre Morel à L'huissier et vraisemblablement à d'autres personnalités engagés dans des réclamations.

⁴⁵⁸ Institut des Hautes Études Économiques et Commerciales (INSEEC)

⁴⁵⁹ Simultanément, l'arrêté habilite l'ISTM et NEGOSUP, qui n'avaient pas porté réclamation auprès du Ministre. Les quatre formations font partie de la deuxième vague d'établissements habilités à la délivrance du grade de Master.

⁴⁶⁰ François Fillon adresse une lettre à Jacques Kuhn l'informant de sa décision de suivre contre le CNESER l'avis de la Commission favorable à l'autorisation de délivrance du grade de Master à compter de la publication de l'arrêté d'habilitation. La prise de l'arrêté interviendra le 24 février 2005.

⁴⁶¹ Ecole Supérieure de Gestion de Paris (ESG Paris)

abord souveraine dans ces décisions, le Ministre respectant ses avis, mais ne tenant pas compte dans certains cas des refus du CNESER dont le rôle est avant tout consultatif. L'épisode des réclamations des établissements entre juin 2003 et début 2005 illustre bien la dépendance de la légitimité externe de la Commission aux décisions du Ministre et l'impérieuse nécessité de fixer explicitement la règle à suivre et les espaces de différenciation des formations.

5.3.2.2. L'adaptation des pratiques de la Commission et ses conséquences sur la valorisation initiale des formations : le cas de l'ESC Montpellier

L'étude plus approfondie des pratiques organisationnelles mises en place par la Commission à la suite des réclamations incite à étudier l'influence plus concrète des interventions ministérielles sur la valorisation des formations. Le réexamen sur demande du MSR des formations des ESC recalées lors des séances du 4 février⁴⁶² et du 3 mars 2004⁴⁶³ apporte une modification importante des règles d'évaluation. Bien qu'aucune automaticité d'attribution du grade de Master n'ait été formellement fixée, une convention entre membres ne considère comme éligibles à l'examen pour l'attribution du grade de Master que les formations dont l'avis d'octroi du Visa est favorable pour la durée maximale. Lors de la séance du 3 mars 2004, la Commission discute de la demande de l'ESC Montpellier. La précédente évaluation par la Commission lors de la séance du 18 juin 2002 concernait une demande de Visa et débouchait sur un avis favorable pour une autorisation raccourcie à trois ans, notamment en raison des difficultés dans lesquelles l'établissement se trouvait plongé au début des années 2000. Le procès-verbal de la séance du 18 juin 2002 notifie à ce propos que : *« l'établissement a connu des moments critiques en 1999/2000 (problèmes de non-respect et/ou opacité de la procédure de descente de barre d'admission et surbooking excessif), qui l'ont conduit à son exclusion temporaire de la Conférence des grandes écoles. Après une période d'observation de deux ans, l'école a été réintégrée [...] La politique de l'établissement en matière de recherche n'est pas claire et les réalisations timides, au regard de la finalité annoncée du programme de formation de haut niveau que propose l'école et de l'environnement (de) recherche*

⁴⁶² Pour les ESC Brest, La Rochelle, Saint-Etienne et Troyes

⁴⁶³ Pour l'ESC Montpellier

qu'offrent les établissements universitaires de Montpellier. ». Quoiqu'autorisée à délivrer un diplôme visé pour une durée raccourcie, la formation de l'ESC Montpellier est, selon les règles internes, inéligible à l'autorisation d'octroi du grade de Master. De fait, la conciliation voulue par Luc Ferry au sujet des dossiers « problématiques » abolit la convention interne mise en place par la Commission fixant l'octroi d'un diplôme revêtu du Visa pour six ans comme condition d'éligibilité à la délivrance du grade de Master. Pour autant, en peu de temps le retournement de situation de l'établissement est total. Lors de la séance du 3 mars 2004, le procès-verbal de la Commission consigne : « *Le dossier est présenté de manière très claire. Des progrès significatifs ont été faits depuis la précédente présentation. Le corps professoral montre qu'il y a peu de HDR (note : habilitation à diriger des recherches) mais qu'il s'appuie fortement sur les professeurs associés des universités. La recherche s'adosse de façon structurée aux universités de Montpellier I et II. Discussion : le dossier a évolué dans le bon sens en ce qui concerne la forme mais aussi le fond. Les coopérations sur des projets de recherche avec les universités sont solides. La politique internationale, en particulier l'accueil des étudiants étrangers, se développe.* ». En deux ans et à la suite de huit interventions d'élus, le rapport d'évaluation réservé des experts Claude Jameux et Jean-Paul Léonardi examinant la demande de Visa de l'établissement en 2002 fait place à un avis unanimement favorable des membres de la Commission intervenant après présentation des deux rapporteurs Bernard Ramanantsoa et Alain Bucaille. L'argumentation la Commission justifie l'avis des membres en s'appuyant sur les thématiques importantes de l'évaluation le : « *rapprochement avec les universités* » et « *l'internationalisation* ». La construction de cette argumentation est intéressante parce qu'elle renforce la légitimité des critères d'évaluation en cours d'élaboration par la Commission. Toutefois, quoiqu'elle obtienne finalement gain de cause, la formation de l'ESC Montpellier ne figure pas dans le wagon de tête des formations dont le diplôme confère le grade de Master. Dans la lettre du 15 avril 2004 adressée à Jean-Paul Faugère, la DES demande les instructions au Ministre François Fillon quant à la date de début de l'autorisation d'attribution de trois ans : l'habilitation de l'ESC Montpellier et des autres formations « réexaminées »⁴⁶⁴ peut entrer en effet le 1^{er} septembre 2003

⁴⁶⁴ L'étude s'attache à l'ESC Montpellier, toutefois, la Commission « réexamine » d'autres demandes relatives à l'octroi du grade de Master : outre les ESC Troyes et Saint-Etienne précédemment recalées obtenant l'autorisation pour une année, deux demandes reçoivent début 2004 un avis favorable suite à un réexamen : NEGOSUP Paris et l'ISTM Noisy pour respectivement 6 ans et 1 année. Les deux formations étaient éligibles, selon les règles internes, au grade de Master, l'ISTM obtenant un avis

ou le 1^{er} septembre 2004. Les notes internes de l'administration indiquent que le secrétariat de la Commission considère que l'autorisation prend effet au 1^{er} septembre 2003. Pour autant le CNESER valide lors de la séance du 21 juin 2004 une autorisation de 2 ans à compter de la rentrée 2004. Sans déjuger les avis de la Commission et du CNESER, l'arrêté du MeSR habilite l'ESC Montpellier à délivrer le grade de Master à compter du 1^{er} septembre 2004. Malgré les tentatives et un lobbying important, l'ESC Montpellier ne figure pas dans la liste des premiers établissements habilités.

Le cas particulier du traitement des demandes de l'établissement montpelliérain met en relief la configuration particulière du dispositif que constitue la Commission et les caractéristiques de la chaîne de valorisation des formations de gestion. Dans le dispositif français d'évaluation des formations non universitaires de gestion, la valorisation – ou constitution de la valeur des diplômes/formations – dépend de plusieurs paramètres : de la nature du label demandé, de leur lien respectif, de la durée d'autorisation, de la date d'entrée en vigueur⁴⁶⁵ et du Ministre qui dispose de l'autorité d'exécution légale. La Commission n'a de compétence que sur le lien qui unit les labels ainsi que sur la durée d'autorisation. Les nombreux liens existants avec les organismes nationaux sensibilisent indirectement la CEFDG aux influences des sphères politiques, notamment par sa dépendance à la signature ministérielle et la possibilité d'intervention de la puissance publique dans la construction de l'agenda d'évaluation. Si la légitimation de la CEFDG bénéficie de l'appui des Ministres qui approuvent ses avis, dans les faits, la signature du MSR *performe*⁴⁶⁶ la valeur des diplômes, et le trajet de validation des avis permet à l'administration de conserver la main sur la délivrance matérielle des autorisations. La dépendance à l'autorité ministérielle pour l'entrée en vigueur des décisions sensibilise la Commission aux pressions et aux interférences des milieux politiques pour lesquels le Ministre joue un rôle de médiateur. Le cas de l'ESC Montpellier, non isolé, offre un exemple concret de l'intrication et de l'interférence politico-administrative dans le travail de la Commission et *in fine* dans la valorisation d'une formation. Le même cas illustre bien les pratiques résultant des jeux de pressions politiques sur l'autorité ministérielle, et met en relief les enjeux relatifs aux dates de

favorable d'autorisation pour 6 ans de délivrance d'un diplôme visé lors de la séance du 8 juillet 2003, et du 10 septembre 2002 pour NEGOSUP. L'arrêté du 22 août 2003 confirme le suivi par le MSR des avis de la Commission.

⁴⁶⁵ Notamment lors des premières années qui suivent l'instauration de la Commission, c'est-à-dire entre 2003 et 2005.

⁴⁶⁶ A entendre au sens restrictif de « *confère l'existence* »

publication des arrêtés et d'entrée en vigueur des autorisations. Lors de la publication des premiers avis, apparaît dans le « wagon de tête » aux côtés des établissements les plus « réputés », membres du chapitre de la CGE, constitue un enjeu de taille pour les établissements plus modestes, quoique la différenciation qui en résulte reste illisible pour les audiences non professionnelles (familles, étudiants, etc.). Pour autant, même si l'ESC Montpellier obtient l'habilitation à délivrer un grade de Master par la formulation d'un avis positif de la Commission, l'établissement sort doublement perdant de la mise à exécution de l'arrêté d'habilitation : d'une part la durée proposée par la Commission est ramenée à deux ans contre les trois initialement proposés, et d'autre part l'autorisation entre en vigueur au 1^{er} septembre 2004, soit une année après les établissements du « wagon de tête ».

5.3.2.3. Conclusion : l'influence prépondérante du politique dans la construction de la légitimité « originelle » de la Commission

Les quatre premières années d'activité laissent paraître les difficultés que rencontre la Commission pour construire sa légitimité externe. La simple légitimité « formelle » des textes n'induit pas l'acceptation de l'activité de la Commission. Au contraire, la légitimation des premiers travaux dépend en grande partie de la décision des Ministres, tant sur le plan réglementaire que sur le plan de l'acceptation par les établissements des résultats de l'évaluation. Entre 2001 et 2003, la Commission peut compter sur le soutien de Luc Ferry qui prend les mesures nécessaires pour publier les arrêtés d'habilitation, notamment quant à l'évaluation du DNM. La délivrance du DNM aux titulaires de formations non universitaires, qui traduit la volonté politique d'intégrer les formations non universitaires de gestion dans l'espace concurrentiel européen, ne semble pas autant consentie par l'entourage de son successeur. Aux réticences du cabinet, s'ajoute le réexamen sur une précédente décision de Luc Ferry, de huit formations pour lesquels la Commission a formulé un avis défavorable. Les réclamations, relayées par les élus locaux, font émerger un paradoxe entre la volonté de mettre en place une Commission d'évaluation indépendante conformément à l'application du processus de Bologne et la poursuite par les élus d'enjeux d'ordres locaux. L'intervention de Luc Ferry en faveur du réexamen des formations suite aux interventions des élus n'est pas neutre. La configuration du dispositif français d'évaluation, autorisant le placement d'organismes indépendants à proximité directe des sphères politico-administratives, renforce la sensibilité de ces organismes aux influences politiques et aux demandes opportunistes

des élus. La configuration rend possible l'existence d'un effet « ciseaux » impactant la légitimité des organismes indépendants. Effectivement, dans le cas de la CEFDG, le soutien du MSR se révèle être à double tranchant : d'un côté il permet à la Commission d'exister et de fonder une partie de sa légitimité externe ; de l'autre, il retranche la part de légitimité provenant du caractère indépendant de ses activités, et induit une perte de souveraineté sur la définition des règles d'évaluation. La proximité des sphères politico-administrative constitue en toile de fond une menace pour la crédibilité des activités de la Commission, ainsi qu'un risque pour sa légitimité interne dans la mesure où elle rend possible une intervention de la puissance publique susceptible de provoquer un contournement des règles d'évaluation, voire la redéfinition d'un nouvel agenda d'examen en faveur de formations initialement recalées ou non éligibles selon les conventions internes. Pour autant, l'intervention ministérielle ne remet pas en cause le principe fédérateur qui fonde la légitimité interne de la Commission. Contrainte à l'adaptation suite au réexamen, la Commission préserve le principe autour duquel convergent les intérêts des parties prenantes. Son existence ne semble pas menacée à court terme : renforcée dans sa fonction par l'intervention ministérielle, la Commission doit toutefois développer une procédure et des instruments d'évaluation pour gagner en légitimité externe. Bien que la publication officielle des décrets d'octroi des grades de Master clôt une situation éruptive⁴⁶⁷, la Commission se trouve dans la triple obligation de fixer « officiellement » des règles d'évaluation, de définir dans quelle mesure le grade de Master se différencie du Visa, et d'implémenter les instruments permettant d'opérer l'évaluation sans quoi la pertinence de son existence serait discutable. Dans leur modèle, Israël Drori et Benson Honig (Drori & Honig ; 2013) notent que la quête de légitimité externe s'effectue simultanément au maintien de la légitimité interne. Aussi, quoique la Commission profite à ses débuts d'un construit social interne « plastique » qui lui permet de prendre en compte les injonctions politico-administratives et d'accommoder ses pratiques internes pour définir un autre calendrier d'évaluation⁴⁶⁸, l'existence de contraintes de légitimation externes rend nécessaire

⁴⁶⁷ Finalement, le CNESER du 17 juillet 2003 ratifie l'autorisation à la délivrance du Visa des diplômes de 56 établissements fixés par arrêté le [22 août 2003](#). François Fillon, par l'intermédiaire de Jean-Marc Monteil, fixe par [arrêté](#) du 18 juin 2004 la liste des 28 établissements habilités à la délivrance du grade de Master. La liste est publiée dans au [B.O. MeSR n°27](#) du 8 juillet 2004. L'ensemble des établissements « importants » sera habilité à la délivrance du grade de Master courant 2006, non sans difficultés, en témoigne le propos de Florentine Petit, du service administratif du MeSR, en ouverture du colloque des écoles de commerce du 1er juillet 2004 qui déclare : « *Je sais bien qu'ici ou là, telle ou telle décision a pu être regrettée (...)* ».

⁴⁶⁸ Le régime « normal » de fonctionnement de l'évaluation périodique laisse une latitude importante pour l'organisation de l'agenda des évaluations : les arrêtés ministériels étant – sauf exception – annuellement pris et/ou publiés durant l'été précédent chaque rentrée universitaire.

l'étude des rapports entre ses deux légitimités, notamment entre 2001 et 2004 période durant laquelle la Commission réussit à forger des pratiques organisationnelles qui résistent – entre autres – aux interférences de la puissance publique et aux tensions entre universitaires et directeurs d'écoles.

5.4. La Commission à l'épreuve de la fabrique de ses légitimités (2001 à 2009)

5.4.1. Surmonter les tourments internes et construire une évaluation légitime (2001 à 2004)

Jusqu'à présent l'analyse met en lumière les facteurs qui, entre 2000 et 2004, permettent à la Commission de développer une légitimité originelle sur laquelle pèse le poids de l'ingérence des sphères politico-administratives, notamment pour la fixation de la première liste des diplômes conférant le grade de Master. L'application du modèle de Israël Drori et Benson Honig requiert à présent d'analyser l'influence des choix relatifs à la configuration de la Commission sur l'évolution de sa légitimité interne et le développement des pratiques de valorisation des formations.

5.4.1.1. La légitimité interne de la Commission à l'épreuve des démissions

5.4.1.1.1. L'opposition franche des universitaires et la construction d'une doctrine d'évaluation au fur et à mesure des examens

Malgré la volonté de Jean-Pierre Helfer de concilier les sensibilités divergentes par l'adoption dès 2001 d'une « démarche jurisprudentielle » visant à construire « au fil de l'eau » les normes de l'évaluation, des tensions impliquant certains membres se manifestent au sein de la Commission. Des universitaires, peu favorables à l'instauration d'une Commission renforçant l'autonomie des écoles, ne cachent pas leur hostilité aux travaux de la CEFDG aussitôt les premières séances plénières entamées (Voir *Annexe 2* relative aux durées de mandats des membres de la Commission). La démission des deux représentants universitaires proposés par la *Conférence des Présidents d'Université* quelques mois après la première réunion de novembre 2001

constitue l'évènement le plus notable manifestant les tensions internes⁴⁶⁹. Ernest Gibert, président de l'Université de Rouen, et Patrick Navatte, respectivement président de l'agence de modernisation des universités et président de l'université de Rennes-1, démissionnent sans avoir été présents à plus d'une séance plénière⁴⁷⁰. Conformément aux textes, deux universitaires les remplacent pour la durée du mandat restant à couvrir : Hervé Penan, directeur de l'IAE de Toulouse, et Gérard Hirigoyen, président de l'université de Bordeaux-IV. En 2003, les dispositions réglementaires appellent un premier « *renouvellement partiel à moitié de la Commission* » où les mandats de huit des seize membres doivent être artificiellement portés à échéance. La Commission organise alors un tirage au sort lors de la séance de mai 2003 où étonnamment les mandats des remplaçants universitaires, Hervé Penan et Gérard Hirigoyen, sont portés à terme. La logique aurait voulu que seul un des deux mandats soit abrégé. Pour équilibrer, Jean-Pierre Helfer et Géraldine Schmidt, nommés sur proposition du MSR au titre des enseignants-chercheurs, ne figurent pas dans le tirage au sort. Par conséquent, les deux membres nommés par le MSR à ce titre sont renouvelés la même année tandis que la logique de renouvellement partiel aurait voulu qu'ils alternent tous les deux ans. La périodicité du renouvellement préserve l'acquis des professeurs proposés par le MeSR vis-à-vis des représentants de la Conférence des Présidents d'Université (CPU). Le couple formé par le Président et le membre conjointement nommé semble s'apparenter à un président et son colistier.

D'autres membres profitent du premier renouvellement partiel pour démissionner. Trois membres signifient quasi simultanément à l'administration leur « *intention de ne pas poursuivre leur mandat* ». Jean-Claude de Schietera, Directeur de l'ESC Rouen et Patrice Omnes, directeur général adjoint chargé de l'emploi, de la formation, de l'intelligence économique et des technologies de l'information et de la communication à l'ACFCI, informent l'administration « *qu'ils ne souhaitent pas renouveler leur mandat* » courant 2003. Rose-Marie van Leberghe du cabinet ALETEDIA, proposée au titre des personnalités qualifiées, démissionne le 3 janvier de la même année. Les notes internes justifient la décision de Patrice Omnes par sa nomination, au poste de

⁴⁶⁹ Une note du Ministre datée du mois de juin 2002 et adressée au premier Vice-Président de la CPU informant de la démission d'Ernest Gibert et de Patrick Navatte laisse penser que les deux universitaires signifient concomitamment leurs démissions à l'administration au cours du printemps de la même année.

⁴⁷⁰ Les procès-verbaux indiquent qu'Ernest Gibert est présent à la première séance du 13 novembre 2001. Patrick Navatte ne participera à aucune des séances plénières.

« directeur de la CCI de Versailles » tandis que la presse du mois de mars 2003 fait état de sa nomination au poste de directeur général de la Chambre Régionale de Commerce et d'industrie de Paris-Ile-de-France. Le changement de poste semble fournir une justification cohérente à la démission de Patrice Omnes, car n'appartenant plus à l'ACFCI, il n'est plus en mesure de représenter les intérêts de l'association. Les motifs des démissions de Jean-Claude de Schietere et de Rose-Marie van Leberghe semblent en revanche moins certains.

5.4.1.1.2. Les oppositions de fond sur l'orientation de l'évaluation

Dès les premiers mois de l'année 2002 et au début de l'année 2003, les travaux de la Commission abordent l'élaboration des critères d'évaluation, notamment ceux relatifs à l'octroi du grade de Master. Les membres doivent trancher quant à la question de l'attribution automatique du grade de Master aux diplômés visés pour six ans. Le mouvement de rapprochement des « grandes écoles de gestion » et des universités⁴⁷¹ dans lequel s'insère la création de la Commission induit une fracture au sein même de la Commission. Les membres favorables à une conception « universitaire » de l'évaluation, attachés à l'imposition de critères académiques s'opposent aux membres concevant l'évaluation selon la perspective traditionnelle du développement des « grandes écoles de gestion », historiquement plus proche du monde économique et attachée à l'employabilité des formés⁴⁷². La confrontation des deux conceptions engendre une « ligne de rupture » entre les tenants d'une ligne académique, regroupant les Universitaires et les membres proches du MeSR d'un côté ; et les partisans d'une ligne plus « professionnalisante » composée des représentants des écoles, des proches du Minéfi, et des représentants des mondes professionnels et consulaires de l'autre. L'administration ne reste pas neutre et oriente le travail de la Commission par l'intermédiaire de Jean-Marc Monteil. Le Directeur de l'Enseignement Supérieur déclare lors de la séance du 3 décembre 2002 : « *Deux grands principes définissent le domaine des diplômes nationaux de master : un champ de compétences scientifiques et un champ d'application professionnelle. Deux indicateurs doivent être exigés pour*

⁴⁷¹ Une note interne de l'administration, datée de janvier 2002 note que : « *C'est ainsi que dans la perspective de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur et afin de favoriser l'évolution et la restructuration des écoles, une évaluation systématique des établissements d'enseignement supérieur technique consulaires et privés bénéficiant d'un label de l'Etat (...) a été mise en place en 2001* ».

⁴⁷² Jean Pierre Nioche ; « *L'éducation au management en France et en Europe : entre traditions nationales et compétition internationale* » ; in *L'école des managers de demain* ; Economica ; Paris ; (1994) ; p.481-496

déterminer la qualité d'une formation : des équipes pédagogiques ayant une activité scientifique attestée et attestable (évaluation des individus et du laboratoire) ; l'intervention de professionnels qui doivent avoir également une activité professionnelle attestée et attestable. (...) ». Le procès-verbal ajoute : « Aux questions des membres de la commission sur la différence entre grade et diplôme de master, et la possibilité d'attribuer automatiquement le grade aux formations de gestion visées à Bac+5, M. Monteil indique que l'objectif principal est de garantir un dispositif de formation de qualité au niveau européen. Cette garantie d'excellence est assurée par le DNM. ». Habilement l'administration ne tranche pas ouvertement en faveur d'une des deux lignes mais incite fortement à l'adoption des critères académiques en vigueur en matière de recherche, conformément à l'instauration d'une norme de nature académique. Plus, l'administration laisse le soin à la Commission de trancher la question de l'automatisme d'attribution du grade de Master pour les formations autorisées à délivrer le Visa pendant six années. Au début de l'année 2003, la balance semble pencher en faveur de la dissociation de l'attribution du grade de Master ce qui ne manque pas de faire réagir la *Confédération des Grandes Ecoles* (CGE) favorable à l'automatisme d'attribution. Lors de la séance du 11 février 2003, Jean-Pierre Helfer répond à une motion de l'Assemblée Générale du *Chapitre des écoles de management* en rétorquant que « les textes réglementaires ne prévoyaient pas l'automatisme entre le visa et le grade et que le rôle de la commission d'évaluation défini par ces textes est d'évaluer le dossier qui lui est transmis. [...] le grade de master permet de renforcer la qualité et la lisibilité des formations au niveau international. Pour les écoles de commerce et de gestion, le grade de master ne peut en conséquence être attribué automatiquement en même temps que le visa à BAC+5. ». Contrairement à l'objectif d'automatisation de la délivrance du grade de Master qui prévalait à l'issue du groupe de travail, la Commission s'achemine vers la non-automatisme de l'attribution du grade de Master. La ligne « académique » semble l'emporter d'autant plus clairement que les travaux de la Commission penchent en faveur d'une distinction entre Visa et grade de Master basée sur des critères académiques de recherche. La note datée du 28 mai 2003 adressée à Jean-Pierre Korolitski, chef du service des contrats et des formations, évoque à ce propos que : « Mme BARRY, sous directrice de la formation et de la qualification pour les entreprises [...], a souhaité attirer l'attention des membres de la commission sur la nécessité de ne pas hiérarchiser les critères conduisant à l'attribution du grade

de master (stabilité de la gouvernance, ouverture internationale et recherche). Tout particulièrement, s'agissant du critère de l'activité de recherche, Mme BARRY a précisé qu'à son sens, la recherche n'est pas une voie unique, mais un des éléments d'évaluation à prendre en compte parmi les autres. La recherche est nécessaire mais pas suffisante. M. BUCAILLE, conseiller auprès du directoire d'Areva, a rappelé que les écoles devaient former avant tout des managers et non des scientifiques. La qualité d'une formation peut se juger sur des registres différents de celui de la recherche. Mme PETIT (...) a rappelé que le grade de master sanctionne des formations de haut niveau, et, donc que la recherche est un critère indispensable pour juger du haut niveau de la formation, même s'il n'est pas suffisant ». La succession de rappels des personnels du MeSR sur la double nature des formations illustre la prévalence de la norme académique dans les controverses relatives à la valorisation des formations, et met en lumière les difficultés de faire coexister des critères davantage « professionnalisants » aux côtés de critères académiques. Aussi le succès d'une ligne aussi peu cohérente, imposant la norme académique comme *Norme* aux formations en cinq ans, ne semble pas étranger aux démissions de certains membres tributaires, mais indifférents, aux jeux corporatistes, notamment Alain Bucaille, dont la démission intervient le 30 septembre 2004⁴⁷³. Plus, entre 2001 et 2004 le lien entre le Visa et le grade de Master fait toujours l'objet d'importantes oppositions⁴⁷⁴. Toutefois, ni la remise en cause de la non-automaticité de délivrance ni les démissions de membres intervenant entre 2001 et 2003 n'empêchent la Commission de procéder **i)** aux réexamens Visa accordés avant 2001, **ii)** à l'examen des premières demandes de Master et **iii)** et d'élaborer le référentiel d'évaluation. Deux conditions importantes concourent à cette réussite favorable au maintien de l'évaluation : **i)** l'adoption dès les premières séances plénières d'une « démarche jurisprudentielle » visant à établir les règles de l'évaluation au fur et à mesure de l'examen des formations, et **ii)** la production des avis pour le grade de Master à la suite du réexamen de l'ensemble des formations demandeuses. La production des avis relatifs au grade de Master après une évaluation d'ensemble offre effectivement le double avantage de générer une classe acceptable de formations dont les comportements fixent la référence d'évaluation, tout en évitant les risques de

⁴⁷³ Soit quelques semaines après la publication de l'arrêté fixant la liste des diplômes conférant le grade de Master.

⁴⁷⁴ La DES note que durant la séance du 20 mai 2003 : « M. PENAN, directeur de l'IAE de Toulouse signale que sur le terrain, pour les étudiants et pour les familles, il n'y a pas de distinction entre le visa, le grade de master et le diplôme de master. »

controverses mettant en jeu la légitimité de la Commission. Toutefois, une troisième condition semble avoir favorisé le bon déroulement des premières évaluations : l'association d'experts universitaires avec des experts proches des écoles pour la production des dossiers d'évaluation examinés par les membres de la Commission.

5.4.1.2. La fabrication de la légitimité externe de l'évaluation : entre construction d'indicateurs et conservation d'une souplesse de jugement

5.4.1.2.1. Le développement de la procédure d'évaluation

Après avoir fait l'objet de discussions lors des réunions du groupe de travail, la question du référentiel d'évaluation resurgit dès l'entame des opérations d'évaluation. En novembre 2001, Jean-Pierre Helfer fait appel à des experts externes pour examiner les nombreuses demandes relatives au réexamen des Visas octroyés avant la création de la Commission et les demandes pour le grade de Master qui affluent. Une organisation simple assure l'acceptabilité de l'évaluation par l'ensemble des acteurs impliqués, notamment ceux proches des établissements. Un couple paritaire d'experts externes, universitaire et non universitaire, épuche les dossiers de demandes, qu'il s'agisse d'un renouvellement ou d'une première demande de Visa, tandis que les membres de la Commission formulent lors des séances plénières un avis sur la base de leurs rapports. La composition paritaire des couples d'experts, universitaires et non universitaires, contribue de manière importante à l'acceptation par les écoles des résultats des premiers examens. Pour autant coordonner l'évaluation sur un aussi grand nombre de demandes nécessite un ajustement. A la fin du mois de novembre 2001, Jean-Pierre Helfer adresse une première « lettre de cadrage » aux experts externes sans préciser de critères d'évaluation conformément à la démarche de construction pas-à-pas des normes de l'évaluation. Le manque de critères provoque la réaction de certains experts qui demandent des « *précisions complémentaires concernant (la) mission et plus particulièrement le contenu du rapport d'expertise* » suite aux indications « *très générales* » de la première lettre de cadrage. La note de réponse du 23 août 2002 formulée par Jean-Pierre Helfer propose dix critères renseignés par plusieurs indicateurs précis consignés au sein d'une « *fiche d'appréciation qualitative* ». A ce stade des travaux, l'évaluation repose en grande partie sur l'appréciation des experts et des membres de la Commission. Le mode d'élaboration des critères d'évaluation revêt un caractère collectif, « ouvert » aux avis extérieurs, et de fait non endogène. La

légitimité des critères de valorisation des formations procède à la fois d'un travail du président « validé » par les acteurs internes de la Commission mais aussi de l'acceptation par les experts externes. Quoiqu'elle ne fasse pas apparaître les (futurs) notions de *corps professoral*, ou de *professeur permanent*⁴⁷⁵, la liste constitue une base de travail qui variera (finalement assez peu) avec le temps, et dont le développement respecte toutefois un cycle d'inflations et d'allègements successifs. Les critères qu'évoque Jean-Pierre Helfer dans une interview à l'organe de presse « AEF » datée du 5 septembre 2002 ne sont pas rigoureusement identiques, mais sont davantage précis que ceux de la note de réponse. Jean-Pierre Helfer y évoque une « *logique du cursus* » et un « *nombre d'heures (de cours distribués dans la formation)* par exemple⁴⁷⁶. Simultanément, la passe d'armes entre la CEFDG et le chapitre des grandes écoles qu'évoque le Procès-verbal de la séance du 11 février 2003 presse la définition explicite des critères d'évaluation, notamment ceux relatifs à l'attribution du grade de Master dont l'examen des premières demandes débute. En réponse, les membres approuvent durant la même séance l'utilisation de trois *critères fondamentaux* pour l'attribution du grade de Master : la *gouvernance de l'établissement*, l'*ouverture internationale* et la *recherche*. Les trois critères constituent l'ossature des indicateurs de la grille d'évaluation formalisée appelée « *grille d'évaluation grade de Master* »⁴⁷⁷ dont les premières traces de formalisation remontent à mars 2004. Jusqu'à la publication du document « *Principes et orientation* » fin 2005, aucun document de formalisation approuvé n'existe, quoique de nombreux documents internes, souvent peu similaires dans leurs contenus, tentent de synthétiser les principes et références d'évaluation de la Commission, qu'il s'agisse de l'examen des demandes de Visa à tout niveau (bac+3 à bac+5) ou de grade de Master⁴⁷⁸. L'application peu systématique des critères lors de l'examen des dossiers semble indiquer que le mode d'évaluation accorde une grande latitude « au sentiment » des évaluateurs, à l'image des premiers examens menés par des experts externes. Inversement, les critères indiqués à la presse manifestent

⁴⁷⁵ Voir chapitre 7 pour une description historique de la construction de la notion de *professeur permanent* d'un établissement par les membres de la Commission. Notamment volet 7.3 situé page 339.

⁴⁷⁶ Sylvie Lecherbonnier, AEF dépêche n°27878 du jeudi 5 septembre 2002 : « *Commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion : la création d'un visa non pérenne 'donnera une assise institutionnelle forte aux établissements'* », selon son président Jean-Pierre Helfer ».

⁴⁷⁷ Il s'agit de la fiche du même intitulé analysée dans le chapitre « *description morphologique de la CEFDG* ». Les traces des documents collectés indiquent que la première mouture date de mars 2004.

⁴⁷⁸ Par exemple, courant juin 2005, une fiche adossée à un document produit par l'administration récapitule les principaux « *critères* » d'évaluation associés au type de demande. Ce document semble être rédigé pour informer les membres entrants lors du renouvellement périodique de 2005 des pratiques de la Commission.

d'avantage l'intention de mettre en avant le souci d'établir l'objectivité de l'évaluation auprès des audiences externes susceptibles d'impacter négativement la légitimité de la Commission.

5.4.1.2.2. Le référentiel « Principes et orientation » et ses caractéristiques notables

L'élaboration et la publication du référentiel « *Référentiel et Orientation* » entre mars et novembre 2005 change la donne. Le référentiel fixe six grands « *critères de jugement* »⁴⁷⁹ au sein desquels se distribuent 46 critères d'évaluation valables quel que soit le type de demande. Trois critères retiennent l'attention. Premièrement **i)** la « *sélectivité* »⁴⁸⁰ ne constitue pas un indicateur à proprement parler, le contenu du référentiel se contentant d'indiquer qu'« *Un diplôme visé doit en effet veiller à une relative homogénéité des qualités des étudiants lors de leur admission dans les programmes.* ». La sélectivité n'est pas considérée comme révélatrice d'une position hiérarchique ou réputationnelle – comme dans le cadre d'analyse proposé par P-M. Menger et ses coauteurs (Menger ; 2015) – mais s'envisage selon un angle interne de l'homogénéité du niveau des étudiants d'une même promotion, plus conformément à la tradition française. Deuxièmement **ii)** deux indicateurs descriptifs permettent d'apprécier le *corps enseignant*. La Commission introduit la notion de *professeur permanent* pour qualifier l'engagement des professeurs à l'égard des établissements. La fourniture d'un tableau synthétique⁴⁸¹ de l'engagement des personnels permet aux membres et aux évaluateurs de juger de l'adéquation des moyens alloués aux formations vis-à-vis des attentes relatives aux labels. Troisièmement **iii)** Le critère « *activité de recherche et progrès des connaissances* » se constitue de trois indicateurs, dont deux tout à fait spécifiques : « *Laboratoires* » et « *participations à des écoles doctorales* ». Les deux indicateurs sont de nature à qualifier la production particulière des établissements selon les critères académiques : l'existence d'une production reconnue de recherche ne se considère qu'en lien avec le modèle académique de production de recherche. Le référentiel précise : « *Pour les formations à bac+5 et le*

⁴⁷⁹ Une note de politique générale, une présentation générale de l'établissement, le corps enseignant, l'activité de recherche, la présentation de la formation et l'insertion professionnelle forment les six critères de jugement.

⁴⁸⁰ Voir précédemment dans le chapitre I, la description structurale du système français de formation à la gestion basée sur l'étude de P-M. Menger.

⁴⁸¹ Le tableau récapitule : les enseignants permanents, leur qualification, la discipline qu'ils enseignent, le nombre d'heures délivrées par an, et la nature du contrat.

grade de Master, l'activité de recherche souhaitée est celle qui entre dans le champ classique du domaine scientifique (...) ce sont d'abord les travaux soumis aux procédures habituelles d'évaluation par un comité scientifique national ou international qui sont valorisés. ». Le choix d'imposition de standards académiques pour la valorisation de la recherche **i)** consolide la prévalence de l'académisme, **ii)** va dans le sens d'un rapprochement entre les établissements universitaires et non universitaires, mais en revanche, **iii)** coupe court à tout autre mode alternatif d'étude du phénomène managérial que pourraient développer les établissements non universitaires. Pour autant, la démarche de la Commission reste incitative : le texte accompagnant le descriptif du critère note que « *La Commission a fait sienne l'idée selon laquelle, quel que soit le niveau de sortie, les enseignants intervenant dans l'enseignement supérieur doivent participer peu ou prou au progrès des connaissances qu'ils sont chargés de transmettre. Cette activité doit être entendue au sens large. Elle s'étend de la rédaction de notes, cas, synthèses, ouvrages de vulgarisation à la publication dans des revues académiques du meilleur niveau* ». Astucieusement, la Commission justifie la contribution des établissements non universitaires à la recherche par la mise à disposition des chercheurs de moyens pour « *participer au progrès des connaissances* » selon un mode de production académique. Le référentiel précise à ce titre que « *Les écrits ou les communications des vacataires, à l'évidence, et souvent des professeurs affiliés, ne constituent pas aux yeux de la Commission des travaux à ranger dans la participation de l'établissement au progrès des connaissances* ». Quoique les indicateurs soient formalisés, leur observation lors de l'examen des dossiers reste à la discrétion des rapporteurs en charge de l'examen des demandes.

Simultanément, les travaux de la Commission abordent la question des critères relatifs à l'attribution du Visa pour les formations en trois ans, question qui n'engendre pas autant de tensions entre les membres que celles relatives aux labels à bac+5. Pour réaliser le référentiel, Jean-Pierre Helfer mobilise des points de vue externes, à la différence qu'aucune réunion « ouverte » réunissant membres de la Commission et experts externes n'est organisée pour les critères de grade de Master. Jean-Pierre Helfer organise une réunion spécialement dédiée aux questions relatives aux labels où la fin de la séance est réservée aux questions de l'intégration des formations bac+2, bac+3, et bac+4 dans le schéma européen « LMD » 3/5/8. Le président de la Commission

annonce lors de la séance de janvier 2003 la création d'un « *groupe de travail sur le référentiel EGC*⁴⁸² », dont la réunion se tient le 24 février 2003 en présence de membres de la CEFDG (MM. Helfer, Omnes et Perrin) ainsi que d'experts extérieurs : Patrice Colasse, directeur de l'ESC Rouen et directeur délégué du réseau des EGC ; Bernard Descomps, président de la commission nationale des certifications professionnelles, Bernard Mercier, vice-président du réseau des EGC et Paul Rousset, directeur de l'IUT de Bron. Les travaux du groupe de travail aboutissent à un mémo intitulé « *Un référentiel à bac+3* » avec pour idée de « *parvenir à une définition des référentiels reposant sur un système de crédit définissant des qualifications professionnelles* » en adoptant une optique différente de l'évaluation des formations en cinq ans (pas de prise en compte de l'incertitude, du risque, par exemple). Les experts s'accordent pour envisager les formations en trois années comme « professionnalisantes » sans constituer une passerelle vers des diplômes de niveau « Master ».

5.4.1.3. Conclusion : un travail reconnu malgré des tensions et de nouvelles menaces

De prime abord, la légitimation de la Commission bénéficie de la réussite de la division de l'évaluation en deux phases et de la mise en place d'une démarche jurisprudentielle « au fil de l'eau ». Aussi, et malgré l'opposition persistante du CNESER et les tensions internes qui se traduisent par plusieurs démissions, le travail de la Commission commence à être reconnu fin 2005. Après plus de quatre années d'activité, la Commission présidée par Jean-Pierre Helfer produit fin novembre 2005 le document « *Principes et orientation* » qui permet de légitimer son activité et de justifier de l'objectivité de ses travaux vis-à-vis de regards externes. Jean-Pierre Korolitski, chef du service des contrats et des formations, tient, selon le procès-verbal de la Commission des Titres d'Ingénieur du 21 mars 2006, le propos suivant : « *La commission Helfer a fait un excellent travail. Elle a en particulier formalisé ses critères dans un document public, sur le modèle de Référentiel et Orientations (équivalent de « Principes et orientation » pour la CTi).* ». Le document constitue le fruit d'une élaboration « au fil de l'eau »⁴⁸³ au caractère collectif et consensuel, mettant à profit l'expertise d'acteurs

⁴⁸² Ecole de Gestion et de Commerce (EGC)

⁴⁸³ Dès la lettre de cadrage des experts rédigée en novembre 2001 jusqu'à la publication fin 2005 du référentiel de la Commission, Jean-Pierre Helfer emploie à de nombreuses reprises l'expression suivante : « *La Commission établira sa jurisprudence au fur et à mesure de l'examen des dossiers* ».

internes et externes à la Commission, ménageant les universitaires sans trop défavoriser les écoles dans la course à la compétition internationale. La production du référentiel fournit un instrument qui contribue à fixer la « règle à suivre » (Foucault ; 1975), et permet de justifier de l'objectivité de l'évaluation auprès d'audiences externes sans empiéter sur sa souplesse. La logique d'utilisation des critères repose moins sur l'application « normative » d'indicateurs approuvés que sur l'expertise et le sentiment des évaluateurs qui consentent à adopter les « principes et l'orientation » définis par la Commission. Ces activités s'accompagnent de choix qui permettent de consolider la légitimation de la CEFDG dans le champ de l'enseignement supérieur de gestion sans pour autant menacer la légitimité interne. Le recours à des experts extérieurs pour l'évaluation des premiers dossiers ainsi que pour l'élaboration du référentiel des formations à bac+3 font partie de ces choix. Comme l'indique le modèle que développent Drori & Honig, les activités correspondent à la deuxième étape dite d'*endorsement* : la Commission cherche à mettre en place des activités légitimes tout en préservant la cohésion interne. Plus que de contribuer à la cristallisation de la légitimité de la Commission, le référentiel conditionne la valorisation des formations. Selon les travaux de Michel Foucault (Foucault ; 1975), le référentiel fixe le champ de comparaison en fonction du niveau des formations, définit l'espace de différenciation en fonction des critères d'évaluation spécifiés, énonce la « règle à suivre », spécifie les modalités de la « *mesure valorisante* » en plus de fournir les grandes lignes de la manière par laquelle la Commission fait « jouer la règle »⁴⁸⁴. Plus, le référentiel formalise deux indicateurs fondamentaux et discriminants du « corps professoral permanent » et de la « production de recherche » entérinant par la même la sujétion des formations à la norme académique.

Pour autant, la pérennisation de l'activité de la Commission n'est pas assurée. D'une part la publication du référentiel ne satisfait pas entièrement les universitaires⁴⁸⁵ et d'autre part, le futur de la CEFDG comme instance légitimement compétente à l'évaluation des formations supérieures de gestion semble incertain. Effectivement, dès

⁴⁸⁴ Quant à l'établissement du comptage des professeurs de la faculté et de leur implication dans la formation des étudiants par exemple.

⁴⁸⁵ Une note interne à l'administration datée de décembre 2005 note que : « *(la communauté universitaire) conteste tout particulièrement le dispositif d'évaluation des écoles de commerce, qu'elle considère comme un dispositif cloisonné sans point de comparabilité avec les procédures d'évaluation des universités, et notamment, sur l'activité de recherche des établissements* »

la fin de l'année 2005 et le début l'année 2006 la création d'un organe national indépendant d'évaluation fait l'actualité. L'article L.114-3-1 du code de la recherche introduit par l'article 9 de la loi de programme n°2006-450 du 18 avril 2006 porte la création d'une *Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur* (AERES). Jean-Pierre Korolitski, lors de la même séance plénière de la CTi en mars 2006 indique que le rôle de l'AERES selon la position du Gouvernement « *doit s'étendre aux formations et aux diplômés dès qu'une instance d'évaluation spécifique n'est pas expressément prévue par la loi ou le règlement* ». De fait, en mars 2006, l'avenir de la CTi et de la CEFDG ne semble pas compromis. Les choses changent dès novembre 2006 avec la publication du décret d'application de l'AERES : la création d'une nouvelle agence n'est pas neutre : favorisera-t-elle les pratiques « factionnalistes », selon le terme de Drori & Honig, susceptibles d'affaiblir la légitimité interne de la Commission, ou au contraire, l'AERES servira-t-elle de repoussoir en favorisant la cohérence des pratiques organisationnelles internes définies dans le référentiel de 2005 ?

5.4.2. Les années 2005-2009 : faire face à l'AERES

Jusqu'au milieu des années 2000, aucun organisme d'évaluation n'a de compétence qui se superpose à celles de la Commission. Les premières traces d'un rapprochement de l'évaluation de la Commission et de celle menée par un organisme national remontent à l'année 2005. Une note interne à la Mission Scientifique Technique et Pédagogique (MSTP) en charge de l'évaluation dans l'enseignement supérieur stipule que : « *Pour assurer une meilleure comparabilité avec les autres systèmes de formation, sans pour autant déjuger les travaux de la Commission HELFER, il est proposé de confier l'expertise des dossiers de grade de master présentés par les écoles de commerce à la MSTP (ou futur dispositif d'évaluation nationale), qui évalue par ailleurs l'offre de master des universités et des écoles d'ingénieurs.* ». La MSTP serait chargée « *d'apporter un éclairage* » en matière « *de recherche [ce] qui suppose un examen très attentif de la qualification du corps professoral permanent et de ses publications* ». De fait, le président de la CEFDG consent à céder une partie de l'autonomie d'évaluation à un organisme national, légitimé par la puissance publique. La création de l'AERES modifie la donne en entérinant la suppression de la MSTP et l'inclusion de ses précédentes prérogatives en son sein. Quoique la position du gouvernement au sujet du

périmètre d'évaluation évoqué par Jean-Pierre Korolitski indique la préservation des habilitations des deux Commissions CTi et CEFDG à l'évaluation des formations dans leurs disciplines respectives, l'analyse des textes relatifs à l'organisation et au fonctionnement de l'AERES manifeste une situation davantage ambiguë.

5.4.2.1. La tentative d'OPA de l'AERES et de l'administration sur l'évaluation de l'enseignement supérieur et la réaction de la Commission (2006-2009)

La comparaison des articles 1 et 7 du projet de décret discuté lors de la séance du CNESER du 11 septembre 2006 avec les dispositions du texte de création de l'AERES publié le 3 novembre 2006 montre la précarisation des légitimités de la CTi et de la CEFDG. L'article 7 du projet de décret présenté au CNESER le 11 septembre 2006 précise le rôle de l'agence dans la procédure d'évaluation. L'article mentionne explicitement que « *Lorsque la loi ou le règlement attribue à une instance la compétence pour procéder à l'évaluation de certaines formations ou diplômes, l'Agence peut rendre un avis sur la qualité des procédures mises en œuvre* ». Sans explicitement dessaisir l'AERES de l'évaluation des formations ou diplômes, le projet d'article 7 semble conforme – quoique de manière très ambiguë – à la position évoquée par Jean-Pierre Korolitski qui reconnaît l'existence d'organismes spécifiques et légitimes procédant à des évaluations. L'AERES examinerait toutefois leurs méthodes d'évaluation : « *Le Conseil fixe également les conditions dans lesquelles sont réalisées les évaluations conduites à la demande des ministres compétents en matière d'enseignement supérieur et de recherche* ». Contrairement à la version discutée devant le CNESER, le décret d'application n°2006-1334 du 3 novembre 2006 vide de toute substance l'ensemble des dispositions du projet de l'article 7 qui reconnaît indirectement la légitimité des organismes habilités exerçant des évaluations spécifiques à l'image de la CEFDG et de la CTi⁴⁸⁶. L'article 1⁴⁸⁷ du décret précise

⁴⁸⁶ La CTi et la CEFDG ne sont pas les seuls organismes d'évaluation directement menacés par la création de l'agence nationale d'évaluation. Par exemple, la Commission Duby (du nom de son président Jean-Jacques Duby) qui examine l'octroi du DNM aux établissements privés habilités à délivrer le diplôme d'ingénieur en partenariat avec des universités, cessera ses évaluations en 2009 et sera remplacée par l'AERES après une prolongation de 3 ans de ses activités procédant de l'incapacité de l'AERES à pouvoir mener à bien ces évaluations.

⁴⁸⁷ [Article 1](#) : « *Le conseil assure la cohérence des procédures d'évaluation mises en œuvre dans les sections de l'agence. A ce titre, il précise, pour chaque section, le cadre, les objectifs, les critères et les modalités de déroulement de la procédure d'évaluation. Il veille à ce que les critères et les procédures mis en œuvre par l'agence prennent en compte la diversité de nature et de mission des structures et des formations évaluées ainsi que la diversité des champs disciplinaires conformément aux articles L. 112-1, L. 114-1 et L. 114-3-2 du code de la recherche et au chapitre III du livre Ier du code de l'éducation. Il fixe également les conditions dans lesquelles sont réalisées les évaluations conduites à la demande des ministres compétents en matière d'enseignement supérieur et de recherche.* ».

l'organisation de l'AERES sans reprendre les dispositions de l'article 7 qui reconnaît compétences aux instances *ad hoc*. Le décret de création est habilement ambigu : les dispositions réglementaires fournissent à l'AERES la possibilité d'absorber les prérogatives d'évaluation de dispositifs spécifiques sans remettre en cause leur existence. Aucun des articles ne donne effet à une disposition qui limiterait le périmètre de compétence de l'agence. Plus, les textes ne définissent pas le périmètre d'action de l'AERES et lui fournissent la possibilité d'appliquer ses propres modes d'évaluation à toute Commission d'évaluation du champ de l'enseignement supérieur. De fait, la suppression de la reconnaissance indirecte de l'exercice d'autres organismes et le maintien de la disposition permettant à l'AERES de fixer les conditions d'évaluation fait peser sur la CTi et la CEFDG une menace directe sur leur existence⁴⁸⁸. La Direction Générale de l'Enseignement Supérieur (DGES, ex-DES), amplifie les menaces en approuvant explicitement dans une note interne du 20 septembre 2007, la cession des activités d'examen des grades de Master à l'AERES : « *quant au diplôme de master, la 'commission Duby'*⁴⁸⁹ *comme la 'commission Helfer' ont vocation à voir leurs missions d'évaluation transférées, dans un proche avenir, à l'AERES. Il ne paraît pas opportun de mettre en place, pour des diplômes de type universitaire des établissements privés, un dispositif – qui s'appuierait sur une commission spécifique – en extinction par ailleurs.* ». La position de la DGES quoique résolue reste surprenante parce qu'elle semble indiquer un brusque changement de cap. Jusqu'à la création de l'AERES, les dispositifs réglementaires convergeaient vers l'extension des habilitations de la CEFDG, la Commission recevant les habilitations par étapes⁴⁹⁰ : de l'évaluation périodique des demandes de Visa et de grade de Master pour les établissements privés et consulaires, jusqu'à l'habilitation à l'évaluation des DNM⁴⁹¹, et ce malgré l'impossibilité de leur délivrance par ces mêmes établissements⁴⁹². A la suite de la création de l'AERES, l'administration semble plus encline à la dissolution du dispositif

⁴⁸⁸ Les compétences « élargies » de l'Agence ne seront pas sans susciter des tensions et des craintes au sein de l'enceinte entière de l'enseignement supérieur français. Christian Margaria (président de la CGE) dans une interview accordée à l'AEF en mai 2008 n'hésitera pas à parler d'OPA de l'AERES à la suite de l'envoi d'une proposition de rapprochement par son président Jean-François Dhainaut (2008-2011) à la CTi. AEF, Dépêche n°96075 du 15 mai 2008.

⁴⁸⁹ Voir note de bas de page n°486.

⁴⁹⁰ Voir l'[arrêté du 8 mars 2001](#) fixant l'instauration d'un régime périodique d'évaluation des diplômes délivrés par les établissements d'enseignement supérieur technique privés et consulaires ; [décret n°2001-295 du 4 avril 2001](#) portant création de la CEFDG et l'habilitant à l'évaluation des demandes de Visa et de grade de Master.

⁴⁹¹ Voir [arrêté du 4 juin 2003](#) relatif à l'évaluation du diplôme national de master par la CEFDG.

⁴⁹² Voir article 7 de l'[arrêté du 25 avril 2002](#) et plus récemment l'article 18 de l'[arrêté du 22 janvier 2014](#).

d'évaluation de la CEFDG. Pour autant, l'activation d'une astuce réglementaire permet à la Commission de maintenir voire de renforcer sa légitimité externe.

5.4.2.2. La réaction de la Commission : Jean-Pierre Helfer à la manœuvre (2006-2009)

L'article 2 du décret portant la création de l'AERES accorde la possibilité à la CTi et à la CEFDG de proposer un candidat en tant que membre du conseil de l'agence, reconnaissant par conséquent les deux organismes⁴⁹³. Jean-Pierre Helfer, averti par le Directeur Général de l'Enseignement Supérieur et le Directeur général de la recherche et de l'innovation, se saisit immédiatement de l'opportunité pour inviter les membres à proposer un représentant de la Commission dès la séance plénière du 27 novembre 2006. Les membres de la Commission s'accordent pour proposer Géraldine Schmidt. Le choix de Géraldine Schmidt ne semble pas anodin : professeur des universités proche de Jean-Pierre Helfer, son profil semble satisfaire les attentes des universitaires comme des écoles, aucune des parties ne ressentant le besoin d'exprimer une réserve lors des discussions en séances plénières. L'approbation de la candidature de Géraldine Schmidt par François Goulard, alors MSR, intervient courant mai 2007. En parallèle, Jean-Pierre Helfer se rapproche de la CTi, qui elle aussi menacée dans ses prérogatives par l'AERES, semble davantage en mesure de résister par ses capacités de lobbying. L'action conjointe menée par la CEFDG et la CTi, ainsi que la nomination de Géraldine Schmidt consolide la légitimité de la Commission, réduit les possibilités d'absorption par l'agence, mais n'en affaiblit pas les intentions⁴⁹⁴. L'instabilité à la tête de l'AERES entre novembre 2006 et juillet 2007, date à laquelle Jean-François Dhainaut remplace Jean-Marc Monteil (auparavant DGES), ne dessert pas les intérêts des deux Commissions. Quoiqu'en séance les membres de la Commission évoquent la possibilité de rencontrer « l'AERES » à deux ou trois membres dès septembre 2007, le premier contact « officiel » entre l'AERES et la Commission intervient courant février 2008. Lors de la séance du 14 janvier 2008, Jean-Pierre Helfer informe les membres qu'un rendez-vous « a été pris avec l'AERES le 13 février à 14h30 ». Trois membres de la Commission depuis 2001 l'accompagnent : Géraldine Schmidt, membre du Conseil de

⁴⁹³ [Décret n°2006-1334 du 3 novembre 2006](#), Article 2 : « L'instance d'évaluation de chaque établissement ou organisme, ainsi que la commission d'ingénieur et la commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion peuvent proposer un candidat ».

⁴⁹⁴ Idem en ce qui concerne les intentions de l'administration. Voir note de la DGES du 20 septembre 2007 précédemment évoquée.

l'AERES, François-Xavier Cornu de la CCI de Paris et proposé par l'ACFCI, ainsi que Guy Naulin du Conseil Economique et Social. Aucun représentant des écoles ne fait partie de la délégation emmenée par Jean-Pierre Helfer. Le procès-verbal de la séance du 18 février 2008 dresse le bilan de la réunion : « *JF Dhainaut a estimé que la philosophie générale de l'AERES était voisine de celle de la commission. A ses yeux, il est tout à fait naturel que la commission et l'AERES travaillent ensemble. Il a été convenu qu'une nouvelle réunion se tiendrait fin mars pour mettre au point les termes de la collaboration. Par ailleurs, au cours d'un entretien téléphonique avec le président, le DGES a rappelé que l'AERES doit avoir une vision exhaustive de l'enseignement supérieur et il faut donc travailler avec elle. L'AERES peut apporter à la commission une logistique de travail et l'accompagner pour la mise en place d'un système d'information. Il revient à la commission et à l'AERES de s'entendre sur les modalités de cette collaboration. En outre le DGES s'est dit prêt à rencontrer les membres de la commission. Il a proposé que cela se fasse au cours d'un déjeuner à l'issue d'une réunion de la commission.* ». Trois points revêtent une importance particulière : **i)** dans un entretien accordé à l'AEF le 13 février 2008, Jean-Pierre Helfer emploie les mêmes termes que Jean-François Dhainaut pour justifier les collaborations futures : « *Nous partageons la même philosophie générale de l'évaluation* ». Pour autant **ii)** aucun avancement n'est à signaler : seuls deux nouveaux entretiens s'ajoutent à l'agenda de la Commission : le premier avec Bernard Saint Girons, fraîchement nommé DGES en mars 2007 en remplacement de Jean-Pierre Korolitski, et le second avec l'AERES, qui **iii)** conformément aux intentions évoquées dans la note de septembre 2007, agit auprès de Jean-Pierre Helfer pour favoriser le rapprochement de la Commission avec l'AERES⁴⁹⁵. Dès le début du mois de mars 2008, Jean-Pierre Helfer, Géraldine Schmidt et Guy Naulin rencontrent Bernard Saint Girons. Le DGES concède que « *la commission doit être consultée sur le panorama des textes et leurs évolutions* » et par la même consolide l'existence de la Commission, mais incite toujours à la convergence de la CEFDG vers l'AERES : « *s'agissant de la collaboration avec l'AERES, il faut trouver des convergences de méthode, de*

⁴⁹⁵ Signalons qu'à la même époque, entre février et avril 2008, suite au refus de l'agence européenne d'évaluation ENSQA d'accréditer la CTi, l'AERES entame une manœuvre « d'absorption pure et simple de la CTi » selon Bernard Remaud (Président de la CTi), le président de l'AERES proposant que la CTi « devienne une commission spécialisée de l'agence ». La tentative de « rapprochement » n'est pas sans occasionner de vives réactions : la CGE, l'UIMM, FO-Cadre, entre autres, exprimant par voie de presse leur hostilité au projet de création de l'AERES.

philosophie sur l'évaluation, de définition. Par exemple la définition des professeurs permanents qui a été élaborée par la commission pourrait être reprise par l'université ». Une nouvelle réunion entre le DGES et les membres s'ajoute à l'ordre du jour du 2 juin, soit un mois et demi avant le remplacement de Bernard Saint Girons par Patrick Hetzel. Aucune note collectée ne fait mention de cette réunion. Lors de la réunion de mars 2008 entre les membres de la Commission et Bernard Saint Girons, le DGES réaffirme qu'« *une prochaine rencontre est prévue avec l'AERES au cours de laquelle l'agence fera des propositions.* ». Là encore, aucune note ne vient témoigner de la tenue de cette entrevue. D'une posture « offensive » visant à l'absorption de la CEFDG – et de la CTi –, l'AERES adopte une attitude davantage consensuelle en 2008.

Quoique l'offensive de l'AERES semble perdre en vigueur, Jean-François Dhainaut envisage toujours de centraliser l'organisation des évaluations et déclare le 11 juin 2008 lors de son audition par la *Commission sur les nouveaux partenariats universités grandes/écoles*⁴⁹⁶: « *Sur la question de l'organisation de l'évaluation entre les différents organismes (AERES, CTi, commission « Helfer »), la situation est compliquée car leur organisation repose sur des lois distinctes. Sur le débat avec la CTi, dont les travaux sont reconnus, on s'oriente désormais vers le maintien des structures actuelles, mais il faut clarifier les champs de chacun et parvenir à s'organiser et travailler ensemble, ce qui va être possible. Avec les autres instances (commission « Helfer », commission d'évaluation des IUFM⁴⁹⁷, commission d'évaluation des licences professionnelles...) les solutions seront à trouver sans précipitation, du fait de l'évolution du paysage et des contraintes particulières (...)* » Jean-Pierre Helfer évoquera lors de la même Commission : « *Sur la question des relations avec l'AERES, [...] il convient de maintenir la spécificité de la commission, fondée sur son expertise mise en œuvre depuis 7 ans, sa composition paritaire, sa crédibilité auprès des établissements, mais en collaboration étroite avec l'agence, notamment par la définition de critères et d'indicateurs partagés (définition d'un enseignant permanent, d'un niveau de langue, etc.).* ». Quoique proches, les deux

⁴⁹⁶ Commission mise en place par Valérie Pécresse en 2008 et présidée par Christian Philip. La Commission produira un rapport appelé « rapport Philip ».

⁴⁹⁷ Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.

lignes s'affrontent sur le mode d'organisation commune, Jean-François Dhainaut semblant plus favorable à un rapprochement *global* qui resterait à définir tandis que Jean-Pierre Helfer cherche à préserver les prérogatives de la Commission tout en plaidant pour une mutualisation « instrumentale » qui s'inscrirait dans le rapprochement universités / écoles. Patrick Hetzel, lors de la séance du 29 septembre 2008, donne raison à la ligne de Jean-Pierre Helfer, et appuie la convergence avec l'AERES de certains outils d'évaluation tout en garantissant la conservation des spécificités propres aux organismes d'évaluation (CTi et CEFDG). Le rapport de force s'inverse, l'AERES ne semble plus en mesure de mettre en œuvre un rapprochement plus ambitieux. Effectivement, le nouveau DGES, évoque la tenue d'un séminaire en mars 2009 et « *indique que les projets d'avenir visent à renforcer la coopération, travailler à des référentiels partagés par exemple, et doivent être abordés sous l'angle des contenus plutôt que sous l'angle des structures. Il se dit prêt à recevoir toute suggestion et remarque des membres de la commission pour la rédaction du cahier des charges entre la DGES et l'AERES.* ». La CEFDG dont l'existence et l'autonomie d'évaluation étaient en jeu dès la fin de l'année 2005⁴⁹⁸, se trouve confortée dans sa légitimité (externe principalement) et seule en charge de l'examen des demandes du grade de Master dès la rentrée de l'année 2008. Effectivement, en plus de constituer un dispositif autonome d'évaluation seul habilité à l'examen des demandes de grade et des diplômes de Master pour les formations en gestion, la Commission se trouve en position de participer⁴⁹⁹ à l'élaboration des critères d'évaluation utilisés par l'AERES, notamment dans le cadre des évaluations des universités.

5.4.3. Un organisme de régulation unique et légitime

5.4.3.1. L'organisation du séminaire de la Commission

La CEFDG organise le séminaire annoncé par le DES le 27 mars 2009. La Commission et l'AERES y posent « publiquement » les bases de leur collaboration en matière d'évaluation. La nécessité pour l'AERES de travailler avec la CEFDG pour l'élaboration d'« outils communs » procède aussi de pressions provenant des écoles en plus de correspondre à l'objectif de rapprochement entre les établissements publics

⁴⁹⁸ Autonomie d'évaluation relativement au grade de Master, à laquelle la MSTP aurait pu participer.

⁴⁹⁹ Dans une mesure qu'il reste à définir.

universitaires et les établissements non universitaires. Effectivement, à terme, de nombreuses écoles se confronteront au « fardeau de l'évaluation », l'examen de la CEFDG pour l'obtention des labels de l'Etat, s'ajoutant – entre autres *labels d'accréditation* – à l'évaluation par l'AERES des pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES), du processus de contractualisation avec l'Etat (écoles appartenant à la FESIC) ou de l'évaluation des écoles doctorales. Jean-Pierre Helfer déclare à l'AEF⁵⁰⁰ : « *Notre objectif, c'est d'arriver à un référentiel sinon commun, mais le plus proche possible* », explique Jean-Pierre Helfer, qui préside la CEFDG depuis sa création en 2001. *'Aujourd'hui, sur nos 25 critères, nous en avons 9 qui se ressemblent, et 14 qui se différencient*, remarque-t-il. *'L'agence et la commission convergent notamment sur l'importance accordée à la recherche, ou sur l'insertion professionnelle. Elles divergent sur la confidentialité des résultats (les avis de la CEFDG ne sont pas publics), sur l'évaluation de la gestion des personnels, ou encore sur la prise en compte du poids des étudiants dans les conseils.'* ». Le rapprochement des deux organismes n'est pas sans risquer de générer des modifications des pratiques organisationnelles de la Commission, et par voie de conséquence, d'influer négativement sur sa légitimité interne en générant un phénomène de factionnalisme. Premièrement, concernant l'élaboration des « référentiels communs », Jean-Pierre Helfer n'évoque pas le mode de production de l'analyse comparative des critères qu'utilisent les deux Commissions. Toutefois le procès-verbal de la séance du 20 novembre 2008 fait état d'un "groupe de travail de l'AERES". Un groupe collectif mixte procède à l'identification et à l'analyse de 23 critères caractéristiques des ressemblances et des dissemblances des évaluations. Le groupe de travail aboutit vraisemblablement à un document interne « Analyse référentiel CEFDG/AERES » qui présente succinctement des « observations » relatives aux origines des ressemblances ou dissemblances, et ce sans évoquer les solutions de convergence. Aussi, les Commissions Helfer-2001 et Helfer-2005 restent fidèles aux principes d'élaboration et de conservation « *en interne* » des outils d'évaluation après une consultation large. La position de la Commission peut s'interpréter comme procédant d'un choix de préservation de la souplesse d'évaluation qui s'oppose à une logique normative d'application stricte de critères d'évaluation, et d'une volonté de présenter des critères

⁵⁰⁰ AEF, dépêche n°111753, du mardi 31 mars 2009. Par Jessica Gourdon.

« objectifs » d'évaluation pour acquérir une légitimité externe. Pour autant, début 2009, la position de la Commission se heurte aux pressions de « publicisation » des critères d'évaluation qui contraste avec la confidentialité de ses avis et le peu d'informations délivrées sur le mode d'évaluation.

5.4.3.2. Le rapport de force avec l'AERES et ses conséquences sur la légitimité de la Commission

Fin 2005, la commission produit le document qui permet la légitimation de l'évaluation par les acteurs « proches » directement impactés par ses activités⁵⁰¹. Concomitamment, elle réussit à « pacifier » les élites politiques qui ne s'ingèrent plus dans les décisions Ministérielles ratifiant les avis formulés par la Commission. A ce stade de développement et selon le modèle que proposent Drori & Honig, la Commission achève avec succès la phase dite « *d'endorsement* » où la recherche de légitimité externe s'effectue au prix d'un coûteux maintien de la cohésion interne.

L'étape suivante du modèle de Drori & Honig, dite de « *légitimation* » (« *compliance* ») se caractérise par les risques d'érosion de la légitimité interne engendrés par l'adaptation des pratiques organisationnelles aux contraintes exercées par l'environnement. L'enjeu de la troisième étape, pour une organisation, réside dans le maintien de la légitimité interne tout en poursuivant un développement organisationnel externe. La création de l'AERES, qui intervient peu de temps après la réalisation du référentiel « *Principes et orientation* », bouleverse le paysage de l'enseignement supérieur français ainsi que son mode d'évaluation. L'instauration d'un organe visant à regrouper l'ensemble des activités d'évaluation cantonne les membres de la Commission à l'adoption d'une position « défensive » pour la préservation de son existence. Là où le modèle de Drori & Honig suppose que le développement de l'organisation nécessite l'adoption de pratiques organisationnelles conférant une légitimité externe susceptible d'impacter négativement « l'éthos » de l'organisation, le contexte dans lequel évolue la Commission réduit les risques de remise en cause des nouvelles pratiques organisationnelles non acceptées : la menace que représente l'AERES est de nature à cristalliser les activités de l'évaluation sur les pratiques habituelles, connues, acceptées et définies dans le référentiel diffusé par la Commission fin 2005. Et effectivement, en pratique, les discussions de la Commission abordent –

⁵⁰¹ Les parties prenantes composant la CEFDG, les personnalités politiques, les établissements etc.

entre 2005 et 2008 – peu ou prou les thèmes houleux qui agitent les débats lors des premières séances tels que les thèmes relatifs à la « fusion » du Visa et du grade de Master, ou sur la délivrance du DNM, pour ne citer que ces deux exemples. De fait, les troisième et quatrième étapes du modèle de Drori & Honig semblent dans le cas du développement de la CEFDG, intriquées, voire confondues : la troisième étape semble neutralisée du fait du peu d'importance de la projection à l'externe des activités de la Commission. L'alignement des légitimités internes et externes, caractérisant la quatrième étape dite de *consolidation*, résulte dans le renforcement de la légitimité interne d'une organisation. Dans le cas de la CEFDG, la neutralisation des risques que l'AERES fait peser sur son existence favorise la consolidation de sa légitimité interne. Les opérations de Jean-Pierre Helfer et des membres de la Commission lors des rencontres avec les représentants de l'AERES auront donc permis la consolidation de la légitimité interne, mais aussi le renforcement de la légitimité externe de la Commission. Aussi, la CEFDG, après avoir résisté à l'offensive de l'AERES, se positionne comme le seul organisme compétent d'évaluation des établissements non publics de formation supérieure à la gestion. *In fine* la Commission réussit le tour de force de renforcer fin 2008 sa position par rapport à la situation de 2005, où la MSTP rognait sur ses compétences en matière d'évaluation de la recherche. La Commission réussit à devenir un régulateur national légitime en sept années : la procédure d'évaluation est acceptée, ses avis sont toujours suivis par le MeSR et la menace de l'AERES s'éloigne. L'agence de presse AEF qui couvre le séminaire note à ce titre : « *Enfin, au cours de cette réunion, le DGES Patrick Hetzel a tenu à asseoir la légitimité de la commission Helfer. 'Alors que le Premier ministre avait demandé un 'nettoyage' en termes de commissions diverses et variées, on peut aujourd'hui affirmer que celle-ci a tout à fait sa place. Tous les avis qu'elle a rendu ont ensuite été confirmés par les autorités de tutelle', remarque-t-il.* »⁵⁰². Le remplacement de Jean-Pierre Helfer par Frank Bournois, davantage favorable à une publicisation des produits de l'évaluation, ne semble pas être sans conséquence sur la Commission et sur ses légitimités : l'introduction d'une logique de publication des avis et des outils d'évaluation est susceptible d'engendrer des modifications substantielles du mode de production des évaluations, et notamment des espaces de différenciations, la comparaison entre

⁵⁰² *Ibid.*

établissements ne s'établissant plus uniquement de manière discrétionnaire mais ouvrant la possibilité à chacun de procéder à une valorisation personnelle des formations. Avant procéder à l'analyse de la Commission sur la période 2009-2013 et les conséquences de l'introduction entre 2010 et 2011 d'outils de publication des produits de l'évaluation, le volet suivant récapitule et met en perspective les principaux résultats obtenus jusqu'à présent.

Conclusion des premières analyses : la CEFDG, un régulateur légitime aux conditions d'opération particulières

En résumé, la CEFDG constitue en 2009 l'organisme central régulateur des formations supérieures non universitaires de gestion françaises. Cinq facteurs principaux contribuent à l'installation de la Commission et à la construction d'une évaluation légitime opérant une normalisation :

- l'établissement d'un principe fédérateur qui favorise la création d'un « éthos » et imposant une norme académique,
- le soutien des Ministres de tutelle, notamment des MSR, malgré ses effets à double tranchant,
- la production fin 2005 du référentiel d'évaluation « *Principes et orientation* » qui fixe la ligne directrice d'une évaluation souple et légitime en interne comme à l'externe l'action de la Commission,
- la mise en place d'une procédure d'évaluation acceptable par les universitaires et par les établissements qui, en moins de deux ans, permet la constitution d'une classe d'établissements de référence,
- la réussite à faire face à l'AERES par une action conjointe avec la CTi et une utilisation opportune des textes réglementaires.

Outre les quatre facteurs, un constat majeur mérite d'être résumé et complété par une analyse plus poussée : l'établissement de la norme académique comme *Norme* (Foucault ; 1975) et les conséquences directes de son application aux formations supérieures non universitaires de gestion.

L'établissement de la norme académique et ses conséquences

L'établissement de la CEFDG comme organisme d'évaluation légitime, reconnu et aux modes de fonctionnement acceptés en interne comme à l'externe ne s'est pas fait sans surmonter plusieurs difficultés. Le respect des engagements du processus de Bologne, qui requièrent la création d'une commission d'évaluation spécifique aux établissements non universitaires de formation supérieure à la gestion, soulève des questions quant

aux modèles d'évaluation à adopter, quant aux relations entre les labels et quant aux acteurs qui la composeront. Un groupe de travail formé pour l'occasion par le MeSR planche sur une organisation de la future commission qui satisferait les acteurs impliqués, notamment les universitaires et les représentants des écoles. Les discussions du groupe de travail aboutissent au développement d'un modèle particulier de commission empruntant finalement peu à des organismes similaires telle la CTi qui pourtant offrait quelques caractéristiques transposables (comme la composition par exemple). Le groupe de travail s'accorde sur l'alignement de la finalité des labels, et entérine par là même l'imposition de normes académiques aux établissements non universitaires. En conséquence l'alignement des labels gomme les finalités originelles des trois dispositifs historiques de garantie de la qualité des formations, réduit l'espace de différenciation à une seule dimension « académique », et constitue un principe fédérateur⁵⁰³ parce qu'il profite aux établissements en termes de valorisation de leurs formations, permet aux universitaires de contrôler des normes d'évaluation de concurrents directs tout en satisfaisant la position du ministère œuvrant pour le respect des engagements de la France. Autrefois garant de l'homogénéité des formations à échelle nationale, l'évaluation recouvre avec la création de la Commission des enjeux transnationaux significatifs pour les établissements, quoique son « design » ne lui confère qu'une dimension nationale de régulation.

Les choix finaux du groupe de travail antécèdent la mise en place d'une régulation par la norme académique : l'application normative du schéma LMD conformément à la ratification du processus de Bologne induit la normalisation du champ des formations de l'enseignement supérieur non universitaire de gestion par la norme académique, en témoigne la part des demandes de renouvellement des labels des formations en cinq années après le bac et la disparition des formations en quatre ans.

Les problèmes d'application d'une norme académique unique et de la valorisation des formations selon deux labels

L'alignement des finalités établit une simple différence de degré entre le Visa et le grade de Master, l'évaluation des demandes s'effectuant dans les deux cas selon le prisme de la norme académique. La décision appelle logiquement la définition d'un lien entre deux labels afin de hiérarchiser graduellement les formations selon une

⁵⁰³ Principes fédérateurs constitutifs d'un « éthos » pour employer la terminologie de Drori & Honig.

échelle unique. En 2004, la Commission entérine le choix de ne pas spécifier formellement de lien d'automatisme entre les deux labels, et échoue dans le même temps, sur l'action du MSR, à établir une convention interne d'éligibilité des formations au grade de Master conditionnée par l'octroi du Visa. Par conséquent les durées d'octroi du Visa et du grade de Master s'ajustent indépendamment l'une de l'autre, l'octroi du grade de Master ne signifiant rien quant à la durée d'octroi du Visa. Alors même que les objectifs des deux labels s'envisagent selon l'unique dimension académique, l'abandon de l'automatisme de délivrance ainsi que de l'abrogation de la convention d'éligibilité provoquent la coexistence de deux échelles de hiérarchisation des formations : la première relative à la durée d'octroi du Visa et la seconde relative à la durée d'octroi du grade de Master. En conséquence les formations sont évaluées selon la dimension académique unique, mais leur hiérarchisation s'effectue sur deux échelles différentes ce qui a pour conséquence de brouiller la lisibilité de leur valorisation. La hiérarchie qualitative des formations ne procède plus de la lecture d'une durée simple d'octroi, mais de l'interprétation croisée des durées. Si le lien d'automatisme ou les conditions d'éligibilité avaient été maintenus, au-dessus des formations autorisées à délivrer un diplôme visé uniquement, se seraient naturellement positionnées les formations conférant le grade de Master en fonction de la durée d'octroi de celui-ci. La hiérarchie des formations se serait lue en fonction d'une unique durée d'octroi et non pas en fonction d'un croisement des deux durées.

Encadré 7. Le problème de la « valorisation selon deux échelles » en pratique

En pratique, le mode de différenciation des formations prestigieuses ne pose que peu de problèmes : l'octroi des deux labels pour des durées maximales signifie clairement une différence qualitative auprès des audiences. En revanche, pour les formations de qualité « intermédiaire » il n'en va pas de même. L'ajustement possible des durées d'octroi des labels sans codépendance n'est pas de nature à établir une hiérarchie des formations « intermédiaires »⁵⁰⁴ mais plutôt de nature à favoriser la formulation d'avis circonstanciés : l'octroi du grade de Master permet de réguler par le haut les formations en distinguant les « meilleures » des autres, les ajustements de durées inférieures à la durée maximale permettent de contraindre les formations au contrôle de la Commission selon la jurisprudence du moment et non selon des critères établis par avance. Par exemple, deux établissements habilités à délivrer le grade de Master pour une même durée de 4 ans délivreraient dans le même temps un diplôme visé pour une durée différente, l'une étant plus courte que l'autre. Le cas pose un problème de signification de la durée d'octroi du Visa : comment interpréter l'écart de durée pour deux formations dont l'évaluation a jugé leur aptitude à dispenser des formations d'un niveau académique suffisant pendant 4 ans ? Les deux formations seraient de niveaux académiques comparables, mais l'une serait dans une certaine manière inférieure à l'autre en alors même que l'évaluation, pour les deux labels, s'effectue selon les mêmes critères académiques.

L'observation des pratiques de la Commission montre que, dans le cas d'opinions contradictoires, la durée d'octroi du Visa s'apparente à une variable de paramétrage qu'utilisent les membres pour contraindre les établissements à repasser devant la Commission avant l'échéance de la durée d'octroi

⁵⁰⁴ Sauf à associer des attentes à chaque durée octroyée.

du grade de Master. La correspondance de la durée avec la « vague d'évaluation périodique » constitue alors un motif adéquat qu'emploient les membres de la Commission, et le ministère, pour justifier un passage anticipé.

Rappelons que le ministère ne dispose formellement que d'une voix consultative. En pratique il n'est pas rare que, lorsque les membres hésitent collectivement sur la durée d'octroi, la décision s'aligne, sur l'action des représentants de l'administration, avec la date des vagues d'évaluation périodique. Le caractère périodique de l'évaluation devient donc problématique dans la mesure où faire correspondre les dates induit, dans certains cas, de faire varier les durées initialement accordées à la hausse comme à la baisse. Par conséquent, la voix du ministère, qui peut s'interpréter comme une volonté de maintenir l'existence de la « périodicité » de l'évaluation, n'est pas neutre sur la valorisation des formations. Aussi, seule une différence de finalité ou d'objectifs assignés à chaque label justifierait que la valorisation des formations se traduise sur deux échelles hiérarchiques différentes.

Une Commission peu autonome qui « filtre » les établissements

Outre la question de la double échelle de valorisation des formations, trois résultats de l'analyse méritent d'être résumés voire approfondis : **i)** le rapport entre légitimité et politique ; **ii)** l'importance de la publication du référentiel d'évaluation « *Principes et orientation* » et **iii)** l'originalité des sources de la légitimité de la Commission au sein du système français.

Le rapport au politique : entre instabilité et source de légitimité

Les modifications réglementaires rendues nécessaires par l'application des engagements de la France dans le processus de Bologne s'effectuent par étapes. La décision de réduire la délivrance du DNM aux seuls EPSCP⁵⁰⁵ engendre une instabilité et nécessite une habilitation spécifique de la Commission que le décret de création ne couvre pas. Courant juin 2003 la publication d'un arrêté du MSR confère compétence à la CEFDG pour l'évaluation des établissements non publics de formation supérieure à la gestion. Toutefois, avant même son habilitation formelle, l'activité de la Commission génère des controverses au sein des établissements, controverses souvent relayées par des personnalités du monde politique soucieux de l'impact des avis formulés sur les territoires dont ils sont proches. Quoiqu'aucun arrêté des Ministres ne s'inscrive contre un avis de la Commission, les interventions ministérielles sont significatives notamment parce que certaines écartent les votes négatifs du CNESER ou parce qu'elles poussent la Commission à réviser des dossiers écartés. Les écoles ne sont pas en reste pour manifester leurs réserves vis-à-vis des travaux de la Commission. Plusieurs vagues protestataires émergent après 2002, la plus importante intervenant

⁵⁰⁵ *Etablissement Public à Caractère Scientifique, Culturel et Professionnel (EPSCP)*. Les *Etablissements Publics Administratifs (EPA)* sont pleinement habilités à la délivrance du DNM depuis le 17 novembre 2014.

avant même la diffusion de la première liste fixant les diplômes conférant le grade de Master courant 2004. En organisant des médiations Jean-Pierre Helfer réussit avec le Ministère à pacifier la situation si bien qu'en 2006, l'ensemble des établissements les plus réputés est habilité à la délivrance du grade de Master. L'action de la puissance publique, et notamment des MSR, dans la « *pacification* » n'est pas neutre : elle manifeste la proximité de la Commission avec la sphère publique ainsi que sa dépendance au MSR et sa signature. Quoiqu'indépendante, la Commission reste consultative et le MSR conserve une influence sur la valorisation des formations.

L'importance de la réalisation du référentiel « Principes et orientation »

Si les membres de la Commission semblent davantage œuvrer pour la légitimation de la Commission en acceptant les interventions ministérielles de 2003 et 2004, l'instabilité réglementaire génère en interne de nombreux tourments qui se traduisent par une succession de démissions, notamment entre 2001 et 2003. Pour autant, « l'éthos » créé par le groupe de travail permet d'accomplir les campagnes d'évaluation et de publier le référentiel « *Principes et orientation* » en novembre 2005. Le référentiel s'intègre au dispositif de « normalisation » du champ, en établissant d'une part les règles procédurales d'examen des demandes et en fixant d'autre part les règles de comparaison et de différenciation des formations. Le référentiel constitue le premier instrument concret fédérateur en interne, dont la réalisation, intervenant peu de temps avant la création de l'AERES, arrive à point nommé pour faire face aux menaces d'absorption du champ de compétences que l'agence fait peser sur la Commission. La création d'un organe national « chapeautant » l'évaluation de l'enseignement supérieur contraint la Commission à adopter une attitude défensive sous peine de disparition. Le développement des activités d'évaluation à l'extérieur du périmètre déjà acquis n'est pas à l'ordre du jour, pas plus que ne le sont les sujets de discorde qui agitent les discussions du groupe de travail et les premiers travaux de la Commission (fusion du Visa et du grade de Master, etc.). La stabilité du « régime » d'opération de la Commission contribue à renforcer sa légitimité interne, et effectivement, les démissions entre 2005 et 2009 sont peu nombreuses. En outre, les dispositifs juridiques qui confèrent l'existence formelle à l'AERES fournissent un instrument dont se saisit avec succès Jean-Pierre Helfer pour préserver, avec le renfort de la CTi, l'existence de la CEFDG ; si bien qu'en 2009, la CEFDG se trouve confortée dans son rôle de dispositif autonome d'évaluation des établissements consulaires et privés de formation

à la gestion. L'échec de l'AERES dans l'absorption des activités de la Commission induit quatre conséquences : **i)** le renforcement de la légitimité interne, grâce **ii)** à la réduction des risques encourus par l'émergence de pratiques « *dissidentes* », et **iii)** le renforcement à l'externe de la légitimité de la Commission. En un sens, l'activité de la Commission **iv)** semble s'être routinisée au moment de la nomination de Frank Bournois.

La génération de la légitimité des organismes d'évaluation : une comparaison entre les systèmes français et U.S.

Reprenre le modèle d'Israël Drori et Benson Honig (Drori & Honig ; 2013) et le combiner avec les analyses du chapitre descriptif des systèmes d'évaluation des formations supérieures fait émerger une remarque importante : la construction des légitimités internes et externes de la CEFDG et des organismes d'accréditation américains procède d'origines radicalement inverses. Dans le cas américain, des pratiques dissidentes produisent un « factionnalisme » dont « l'éthos » qui les fonde peut conduire à la création d'une nouvelle organisation. Le cas de l'ACBSP⁵⁰⁶ organisme d'accréditation créé en réaction à l'évolution du mode d'évaluation de l'AACSB en est un excellent exemple : « *Many scholars have suggested that the emergence of the ACBSP as a competitor may have been partially responsible for AACSB's change to mission-linked standards (Lowrie & Willmott, 2009 ; McKenna, Cotton, Van Auken, 1997 ; Ramey, 1993) »*⁵⁰⁷. Dans le cas de la CEFDG, la décision politique de créer « *d'en haut* » une Commission consultative nécessite l'accord de parties prenantes autour de principes communs acceptables par tous. A l'inverse, dans le système d'accréditation américain c'est l'émergence et l'expression d'une différence qui conduit à la création d'un nouvel organisme d'évaluation, non une décision formelle ou politique. Aussi, la construction de la légitimité externe d'une organisation d'accréditation incorporée au système américain provient de l'acceptation par les établissements évalués du mode d'évaluation nouvellement créé. Dans le cas de la CEFDG, créée d'un trait de plume nécessitant l'acceptation des acteurs importants du milieu, « l'éthos » qui fonde la légitimité interne de la Commission provient d'un accord entre les acteurs sur ce qui est acceptable pour chacun. L'émergence de

⁵⁰⁶ Accreditation Council for Business Schools and Programs (ACBSP).

⁵⁰⁷ BRINK, Kyle E. ; SMITH, Clair A. ; « *A Comparison of AACSB, ACBSP and IACBE Accredited U.S Business Programs : an institutional resource perspective* » ; Business education & accreditation ; (2012) ; 4:1-15

« l'éthos » de la future Commission ne procède pas de l'expression d'une différence par rapport à des organismes concurrents mais procède de la nécessité d'un consensus entre des parties extérieures directement impliquées par les décisions politiques formelles obligeant l'évaluation. La conception des disciplines de gestion ne faisant pas consensus, l'accord commun sur l'évaluation se fait au prix de la modification de la logique historique de fonctionnement des dispositifs français d'évaluation : l'Etat garde la main sur l'attribution des labels par la logique d'habilitation mais agit sur la réputation des établissements par leur octroi, plutôt qu'il ne s'assure de la qualité de la formation que reçoivent les étudiants comme auparavant. Le glissement d'une logique d'assurance de la qualité des formations vers une logique de filtrage des établissements constitue la mutation majeure qui rapproche la CEFDG du système américain. Quoique le dispositif de régulation par la CEFDG et le système d'accréditation U.S. régulent par une action sur les établissements, le dispositif français s'apparente davantage à un filtrage hiérarchique des « écoles de gestion » organisé par l'Etat tandis que le système d'accréditation américain laisse davantage de marge à l'autorégulation d'un corps intermédiaire d'organismes concurrents peu contrôlés par l'Etat fédéral. Reste maintenant à étudier comment l'activation de l'une ou de l'autre des deux logiques d'action, *pragmatique* ou *jacobine* historique, préside à l'application des normes et dans quelle mesure celles-ci varient.

PARTIE III : LA NORMALISATION DES FORMATIONS SUPERIEURES NON UNIVERSITAIRES DE GESTION EN ACTION

Résumons à grands traits les conclusions de la deuxième partie de manière à envisager l'évolution de la Commission dans une optique davantage « pratique ». Sur les huit premières années de son activité, la CEFDG bénéficie de la réussite du groupe de travail à établir un principe fédérateur conservant les caractéristiques spécifiques du dispositif français où l'Etat endosse le rôle de garant de la qualité, mais entérinant la disparition des significations particulières des labels. L'acceptation en interne des pratiques organisationnelles par un groupe « solide » de membres, malgré quelques premiers soubresauts, génère suffisamment de légitimité pour maintenir le cours des activités de la Commission. La légitimité interne ne semble pas s'effriter et s'avère suffisante pour accomplir l'évaluation, obtenir les habilitations qui lui font défaut, produire le référentiel de valorisation des formations et résister à la création de l'AERES dont le projet n'emporte aucune adhésion au sein de la Commission. De manière surprenante, les ambitions de l'agence agissent comme un repoussoir et neutralisent les risques d'aborder en interne les sujets propices aux controverses : « l'éthos » de la Commission se consolide simultanément à son établissement progressif comme principal régulateur des formations supérieures non universitaires de gestion.

Pour autant, les résultats montrent l'existence, durant les années 2002-2003, d'un phénomène « démissionnaire » dont l'origine semble provenir de la combinaison de deux choix internes : le premier choix est relatif **i)** à l'imposition de la norme universitaire comme *Norme* ; le second est relatif **ii)** à la décision initiale du groupe de travail d'opter pour une composition resserrée opposant frontalement les universitaires et les directeurs d'établissements. Quoique les démissions n'empêchent ni la réalisation « collégiale » de la procédure d'évaluation ni celle du référentiel « *Principes et orientation* », le succès de la neutralisation des tensions internes et externes invite à poursuivre la recherche en regardant plus en détail les phénomènes qui, « dans l'action », permettent la production d'une évaluation acceptable et d'une valorisation

pérenne des formations. En sus de l'évolution de la composition de la Commission, l'importance de la constitution de la procédure et des instruments d'évaluation dans cette tâche, oblige à rendre compte de la genèse et de la construction « in situ » des assemblages procéduraux et instrumentaux de l'évaluation, notamment s'agissant de la définition des règles à suivre et de la construction « pratique » de la norme académique. A cet effet, les deux chapitres de la prochaine partie s'attachent à mettre à jour **i**) les évolutions internes de la Commission en termes de composition et d'assemblages procéduraux et instrumentaux (chapitre 5), et à mettre en lumière **ii**) les pratiques rhétoriques qui ont permis de produire ces assemblages pérennes (chapitre 6). Rompant avec la démarche davantage qualitative et compréhensive de la précédente partie, les résultats des chapitres suivants permettront de valider, voire de compléter, les conclusions obtenues jusqu'à présent.

Chapitre 6. L'évolution procédurale et instrumentale de la CEFDG

Poursuivre la recherche par une analyse quantitative *in situ* de l'évolution des assemblables procéduraux et instrumentaux de la Commission semble d'autant plus nécessaire pour comprendre la pérennisation de l'évaluation qu'à la fin de l'année 2009, après avoir réussi à s'établir comme un régulateur national stable et légitime, la Commission se trouve confrontée à un double enjeu non sans conséquence – semble-t-il – sur les pratiques de valorisation des formations : **i)** la publicisation des produits de l'évaluation, et **ii)** l'introduction en 2011 d'instruments d'évaluation rompant avec la tradition historique d'une évaluation souple, soucieuse de la place du « sentiment » de l'évaluateur. Aussi, le volet suivant analyse la Commission sous un angle quantitatif dans le but de faire émerger des résultats chiffrés répondant au deuxième questionnement de la problématique de recherche : « *Qui évalue et valorise les formations ? et avec quels instruments ?* ». Pour répondre à cette question, deux analyses précèdent une synthèse conclusive. Une première analyse statistique des mouvements de membres permet d'isoler les facteurs qui conditionnent l'évolution de la composition de la Commission, et permet d'identifier les conséquences de l'évolution du rapport de force entre les collèges représentatifs sur l'évaluation des formations⁵⁰⁸. Une seconde analyse, davantage centrée sur le développement instrumental de l'évaluation, permet d'identifier les enjeux auxquels la Commission doit faire face, notamment suite à la décision de publier ses avis. Les résultats des deux analyses permettront de synthétiser et de conclure sur les récentes évolutions de l'assemblage des actants par lesquels la Commission évalue et valorise.

⁵⁰⁸ Pour reprendre le questionnement de la problématique, le volet suivant entreprend de répondre aux questions de : qui participe à l'émergence et au développement de l'évaluation ? de la valorisation ? et qui met en œuvre l'évaluation et la valorisation concrète des formations, tout en isolant les conditions qui permettent aux membres d'effectuer ses tâches de manières pérenne et acceptable.

6.1. Les facteurs régissant l'évolution de la composition de la CEFDG

6.1.1. Procédures formelles déterminant la composition de la CEFDG

Les textes réglementaires, en plus de spécifier les missions et la procédure de validation des avis, encadrent la composition de la Commission ainsi que le mode de renouvellement des membres qui y siègent. Les procédures formelles sont inscrites dans le décret de création de la Commission, et sont publiées dans le Bulletin Officiel du MeSR (B.O MeSR). Les procédures conditionnent – entre autres – la composition de la Commission. L'analyse de la mécanique de renouvellement des membres permet d'identifier les facteurs influençant l'évolution de sa composition et permet de caractériser les principaux parcours possibles en tant que membre. Le volet suivant présente les caractéristiques du régime de renouvellement de la Commission et des conséquences de l'évolution de sa composition sur les rapports des forces en présence. L'analyse conserve la division en trois Commissions successives selon leur président : Helfer-2001, Helfer-2005 et Bournois-2009.

6.1.1.1. Nomination et mécanisme de renouvellement des membres de la Commission

Selon les textes, six « *organismes mandataires* » représentant quatre « collèges »⁵⁰⁹ proposent seize candidats, qui, une fois acceptés, sont nommés par arrêté conjoint du Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MSR) et du Ministre en charge de l'Industrie (Minéfi). La décision des Ministres fait l'objet d'un arrêté publié dans le B.O MeSR. La répartition du nombre de propositions varie selon les instances : les ministères de tutelle – MeSR et Minéfi – proposent quatre membres chacun tandis que les instances autres que les ministères proposent deux membres. Le tableau ci-dessous récapitule les collèges représentés et le nombre de nominations selon les instances qui les représentent.

⁵⁰⁹ Selon l'expression utilisée dans les procès-verbaux des groupes de travail précédant la création de la Commission, cf. PV du groupe de travail réuni lors de la séance du 18 avril 2000.

Tableau 15. Récapitulatif de la représentativité des collèges au sein de la CEFDG

« Collèges représentés »	Nombre	Proposés par
Représentants du monde économique	2	L'Association des Chambres Françaises de Commerce et d'Industrie (ACFCI)
	2	Le Conseil Economique Social et Environnemental (CESE)
Enseignants chercheurs	2	La Conférence des Présidents d'Université (CPU)
	2	Le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MeSR)
Représentants des écoles et des formations	2	La Conférence des Grandes Ecoles (CGE)
	2	Le Ministère de l'Industrie
Personnalités qualifiées	2	Le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MeSR)
	2	Le Ministère de l'Industrie

En le rappelant rapidement, le renouvellement des membres revêt un caractère « périodique » et « partiel ». Selon l'article 10 du décret de sa création⁵¹⁰, le renouvellement de la Commission intervient tous les deux ans, et la moitié des membres est remplacée. Le même article fixe la durée des mandats renouvelables une fois à quatre années. Les membres entrants, c'est-à-dire remplaçant les démissionnaires, reprennent la durée du mandat restant à effectuer. L'article 9 indique que « *le président de la Commission est désigné conjointement par les ministres concernés parmi les membres de la Commission* ». Entre 2001 à 2013, 22 personnes différentes participent à la Commission Helfer-2001, tandis que 23 membres différents participent aux Commissions Helfer-2005 et Bournois-2009. Les chiffres relatifs à la composition et au renouvellement de l'ensemble des membres sont présentés dans le tableau ci-dessous.

⁵¹⁰ Article 10 du [décret n° 2001-295 du 04 avril 2001](#) ; publié au B.O n°17 du 26 avril 2001.

Tableau 16. Aperçu des compositions de la Commission

Composition globale	CEFDG		
Nombre de personnes ayant composé la Commission	45		
Nombre de nominations	63		
Nombre de renouvellement de mandat	18		
Nombre de démissions	14		
Composition par Commission	Helfer-2001	Helfer-2005	Bournois-2009
Nombre de personnes différentes	22	23	23

Entre 2001 et 2013, le Ministre de l'Enseignement Supérieur procède à 63 nominations dont 18 renouvellements de mandats. Conséquemment, 45 personnes ont siégé au sein de la Commission. Les trajectoires des membres connaissent divers destins : par exemple, 14 démissions interviennent durant cette période. L'analyse des facteurs conditionnant l'évolution de la composition de la Commission requiert de caractériser les différents types parcours possibles.

6.1.1.2. Les « cinq types » de parcours possibles au sein de la CEFDG

Les procédures formelles définies par les textes limitent les parcours envisageables. Siéger plus de quatre ans au sein de la CEFDG n'est possible qu'après renouvellement d'un premier mandat. Aussi, dans la suite de la recherche, le terme de « *mandatures de long terme* » désignera les mandatures des membres de la Commission dont le mandat a été renouvelé, et donc excède la durée de quatre ans. Les mandatures des membres non renouvelés ou de durées inférieures à quatre ans sont appelées « *mandatures de court et moyen termes* ». Le tableau ci-dessous regroupe les caractéristiques des mandatures et des parcours des membres qui ont composé la Commission du 1^{er} octobre 2001 au 30 septembre 2013. Voir aussi l'*Annexe 2*.

Tableau 17. Caractéristiques des mandatures au sein de la Commission (2001-2013)

	Caractéristique des mandatures	Durée des mandatures	Membres dont la mandature est achevée	Membres encore en fonction à la date d'observation
Non renouvelés	Court / Moyen Terme 27 MEMBRES SOIT 60% DE L'EFFECTIF TOTAL	Moins de 4 ans sans démission	1	4
		Moins de 4 ans avec démission	12	0
		4 ans	6	4
Renouvelés	Moyen / Long Terme 18 MEMBRES SOIT 40% DE L'EFFECTIF TOTAL	Entre 4 et 7 ans sans démission	6	4
		Entre 4 et 7 ans avec démission	2	0
		8 ans	6	0
	TOTAL des effectifs	33	12	45

Douze des quatorze démissions interviennent au cours d'un premier mandat. Les effectifs démissionnaires représentent donc plus de 25% de l'effectif total de la Commission sur les douze premières années d'activité. Seuls deux membres démissionnent après avoir été renouvelés. Conséquemment, les démissions surviennent majoritairement dans les quatre années qui suivent une nomination ; à l'image des démissions évoquées dans le précédent chapitre⁵¹¹. Sur sept membres dont la durée de mandature équivaut à quatre ans au 30 septembre 2013, quatre poursuivent leur mandature au sein de la Commission. Trois d'entre eux quittent la Commission après avoir siégé quatre ans. A ces trois membres, s'ajoute un membre – non-démissionnaire – qui n'a pas été renouvelé après une mandature de moins de quatre ans. Conséquemment, la part de membres non renouvelés après un mandat arrivé à échéance est peu significative : les quatre membres, non renouvelés après un premier mandat, représentent moins de 9% de l'effectif de la Commission. Les membres renouvelés privilégient des mandatures longues, si possible de plus de six ans. En synthèse, un membre reste en poste pour une durée longue ou démissionne rapidement. Le mouvement de démissions des années 2002-2003, certes important, reste sous

⁵¹¹ Pour rappel, il s'agit des démissions d'Ernest Gibert, Patrick Navatte, Jean-Claude de Schietere, Rose-Marie Van Leberghe et Alain Bucaille.

contrôle⁵¹². Le résultat plaide en faveur d'un phénomène de légitimation interne simultané au gain de légitimité à l'externe, à l'image des résultats qu'évoque le précédent chapitre. La réaction des instances mandataires est intéressante à étudier dans la mesure où la propension à nommer des personnes susceptibles de contribuer à la pérennisation de la Commission par des mandatures longues découle directement du choix des membres qu'elles proposent aux Ministres.

6.1.1.3. Des « mouvements démissionnaires » et leur impact sur la nomination des membres de la Commission

L'impact des démissions n'est pas sans importance : celles-ci influent sur le renouvellement de la Commission et contraignent les organismes mandataires à proposer rapidement de nouveaux membres, notamment après le mouvement démissionnaire des années 2002 et 2003. Le remplacement des membres intervient lors des renouvellements périodiques ou hors des périodes de renouvellement. Le tableau ci-dessous détaille le nombre de démissions survenues entre 2001 et 2013 et indique leur impact sur la procédure du renouvellement de la CEFDG.

Tableau 18. Démissions des membres et conséquences sur la composition de la Commission

Démissions et impacts sur les renouvellements de la Commission		Helfer-2001	Helfer-2005	Bournois-2009	Total
Nombre théorique de nominations		24	16	16	56
Démissions		7	2	5	14
Démission entraînant une nomination hors renouvellement périodique		3	0	2	5
Remplacement d'un démissionnaire lors d'un renouvellement périodique	N'ENGENDRANT PAS MODIFICATION DU NOMBRE THEORIQUE DE NOMINATIONS	4	1	2	7
	ENGENDRANT MODIFICATION DU NOMBRE THEORIQUE DE NOMINATIONS	0	1	1	2
Total des nominations		27	17	19	63

Entre 2001 et 2013, les quatorze membres démissionnaires occasionnent des mouvements de personnels de trois natures différentes.

⁵¹² Jusqu'en 2013 la population de mandats « court et moyen termes » est la plus importante. 60% des membres ont siégé pour des durées inférieures ou égales à 4 ans. La population « court et moyen terme » est surreprésentée : les membres de la Commission Bournois-2009 n'ont pas accompli entièrement leur mandature. Pour autant, les membres semblent privilégier des mandatures longues, le nombre de démissions reste important et mérite d'être analysé plus en profondeur.

Sept remplacements de membres démissionnaires se déroulent à **i)** l'occasion d'un renouvellement partiel, parfois après une période d'absence entre la démission et la nomination des remplaçants. Par exemple, Alain Bucaille, représentant du collège des personnalités qualifiées, présente sa démission au ministère le 30 septembre 2004. Le remplacement intervient en octobre 2005 avec la nomination de Jean-Claude Legrand. Pendant sept séances le siège qu'occupait Alain Bucaille reste vide. De même le siège de Patrick Molle, démissionnaire début juin 2010, n'est pas occupé avant le renouvellement périodique de l'année 2011. Le timing de la démission n'est pas anodin : les sièges restent vides entre les moments de la démission et du remplacement. Selon l'article du décret fondateur de la CEFDG⁵¹³, les membres remplaçants héritent de la durée du mandat restant à courir. Le premier mandat d'un membre remplaçant se trouve réduit de la durée déjà effectuée par le précédent membre. L'intérêt de reprendre un mandat en cours se trouve amoindri. Les dispositions de l'article 10 ne semblent pas favoriser pas le remplacement « rapide » et conforme aux dispositions réglementaires des membres démissionnaires.

Néanmoins, dans plusieurs cas, une démission aboutit **ii)** à une nomination « rapide » hors des renouvellements périodiques. Entre 2001 et 2013, cinq démissions conduisent à des nominations en dehors de la période de renouvellement partiel. Les membres remplaçants reprennent les mandats des membres démissionnaires. Par exemple, au sein du collège des personnalités qualifiées, Laurent Choain, nommé en 2012 reprend pour deux ans le mandat de Jean-Claude Legrand renouvelé en 2009.

Enfin, deux démissions engendrent **iii)** la nomination d'un neuvième membre lors d'un renouvellement partiel. Effectivement, les Ministres nomment un membre supplémentaire lors des renouvellements de 2007 et 2011, alors que le régime de rotation prévoit le renouvellement par moitié de la Commission, soit huit nominations tous les deux ans. Les deux démissions ne sont pas neutres pour la composition de la Commission. Contrairement aux textes, les remplaçants des deux démissionnaires « non prévus » par le renouvellement périodique bénéficient de pleins mandats. Effectivement, Bernard de Montmorillon, représentant du collège des personnalités qualifiées, démissionne en 2007 après 6 ans au sein de la Commission. Marc Filser, professeur des Universités, qui le remplace lors du renouvellement de 2007, bénéficie

⁵¹³ Article 10 du [décret n° 2001-295 du 04 avril 2001](#) ; publié au B.O n°17 du 26 avril 2001.

d'un mandat de pleine durée. Idem pour Chiara Corazza, qui remplace Sabine de Chabannes, représentant du collège des personnalités qualifiées, démissionnaire après un mandat de deux ans. Les membres remplaçants qui intègrent la Commission durant un renouvellement périodique bénéficient d'un « nouveau » mandat tandis que les membres arrivant hors renouvellement périodique reprennent la durée de mandat restant à courir, conformément aux textes.

Les résultats sont intéressants dans la mesure où le mouvement « démissionnaire » qui intervient au début de la Commission ne semble pas isolé. Seules 7 des 14 démissions surviennent durant la Commission Helfer-2001, ce qui mérite d'être conservé à l'esprit. Encore reste-t-il à déterminer l'influence des événements démissionnaires sur la composition de la Commission. A ce titre, le recours à la notion de « stabilité » de la Commission s'avère pertinent, à la fois pour identifier l'existence ou non d'un second mouvement démissionnaire, mais aussi pour caractériser l'expérience des membres qui composent les trois Commissions.

6.1.1.4. La stabilité de la CEFDG vue sous l'angle de durée de mandatures de ses membres

Le tableau ci-dessous présente les effectifs de la CEFDG en fonction de la durée des mandats des membres. La durée des mandatures indique la « stabilité » de la Commission : plus un membre reste longtemps en poste, plus il contribue à la régularité du fonctionnement de la Commission. Le calcul prend en compte **i**) la durée totale des mandatures dans le cas des membres dont le mandat a échu, ou bien **ii**) la durée de mandature accomplie à la date d'observation dans le cas des membres encore en activité après le 30 septembre 2013. L'*Annexe 2* synthétise davantage d'informations au sein d'un unique tableau, en croisant notamment durée de mandats et parcours des membres.

Tableau 19. Evolution de la stabilité de la Commission (2001-2013)

Stabilité (durée des mandats en années)	Helfer-2001		Helfer-2005		Bournois-2009	
Stables						
7 à 8 ans	31,82%	(7)	30,43%	(7)	8,70%	(2)
4 à 6 ans	27,27%	(6)	47,83%	(11)	21,74%	(5)
Inférieure ou égale à 4 ans	13,64%	(3)	17,39%	(4)	52,17%	(12)
Instables						
Non-renouvellement	0,00%	(0)	0,00%	(0)	4,35%	(1)
Démissionnaires ≤ 2 ans	27,27%	(6)	4,35%	(1)	13,04%	(3)
Effectifs TOTAUX	100,00%	(22)	100,00%	(23)	100,00%	(23)

Les populations de membres « stables » ayant siégé de 7 à 8 ans sont importantes durant les Commissions Helfer-2001 (31,82%) et Helfer-2005 (30,43%). La Commission Helfer-2005 compte la plus grande proportion de membres « stables » : les membres de plus de 4 ans d'expérience représentent près de 80% de l'ensemble, contre environ 30% de la Commission Bournois-2009 et 60% de la Commission Helfer-2001. De fait, la Commission Helfer-2005 bénéficie de l'expérience et de la légitimité des membres renouvelés de la Commission Helfer-2001 qui sert de base de « formation » à la Commission lui succédant. La proportion de membres stables de 7 à 8 ans est très faible durant la Commission Bournois-2009 (8,70%), tandis que dans le même temps, les effectifs de durée inférieure ou égale à 4 ans représentent plus de 50% de l'effectif total. La Commission Bournois-2009 se compose donc de très peu de membres longtemps « formés » ou « rodés » durant les Commissions antérieures.

Trois remarques émergent. Remarquons **i)** premièrement que le renouvellement périodique impacte la structure de la CEFDG en produisant mécaniquement une alternance des Commissions considérées selon l'expérience des membres qui la composent : une Commission bénéficiant de membres « formés » durant les précédentes commissions succède à une Commission composée de peu de membres expérimentés.

Remarquons **ii)** ensuite que durant la Commission Bournois-2009, la proportion de membres démissionnaires ou de courte durée, non renouvelés, si elle n'équivaut pas à la proportion de démissionnaires de la Commission Helfer-2001, avoisine les 18

membres. La Commission Bournois-2009, qui se compose généralement de membres moins expérimentés que la Commission Helfer-2005, subit plusieurs démissions « rapides » et à ce titre, peut être considérée comme moins « stable » que la Commission Helfer-2005. Enfin, **iii)** la production du référentiel « *Principes et orientation* » procède du travail de membres aux durées de mandatures longues, ce qui permet de conclure au bienfondé des solutions apportées à la suite de l'épisode démissionnaire : les nominations de remplacement des démissionnaires stabilisent l'équilibre représentatif des membres et *in fine* favorisent la constitution de la légitimité interne de la Commission en dépit d'une configuration initiale défavorable.

6.1.2. Mécanismes générateurs d'un groupe central de membres

La configuration choisie par le groupe de travail, bien que pluraliste et paritaire, est susceptible d'engendrer, par l'intermédiaire du jeu des renouvellements, la constitution de « groupes » de membres, réalisant le risque inhérent à la configuration de la Commission opposant frontalement les populations universitaires et non universitaires. Deux analyses semblent pertinentes pour mettre à jour les tendances d'évolution de la composition de la Commission et déterminer le poids des « groupes » de membres ainsi que l'évolution générale du rapport de force interne à la CEFDG. Une première analyse, globale, permet d'identifier différents milieux, considérés selon la relation entretenue avec l'enseignement supérieur de gestion, auxquels appartiennent les membres de la Commission. Une seconde analyse, plus fine, permet de caractériser la rotation des membres en fonction de leur *statut* et met à jour les phénomènes qui conditionnent l'évolution interne des groupes de membres appartenant à un même « milieu ».

6.1.2.1. Des populations statutaires principales ?

En prenant pour base les textes réglementaires, six populations statutaires se distinguent : les *Présidents d'Université*, les *Professeurs des universités*, les *directeurs d'école*, les *acteurs des chambres de commerce et de l'industrie*, les *acteurs sociaux* et les *experts qualifiés*. L'analyse des différences de durée de mandat selon les statuts est pertinente pour identifier les contingents importants de membres issus d'un même milieu. Le tableau suivant présente la durée des mandats stabilité exprimée selon la distinction des mandatures *court terme* et *long terme* évoquée précédemment :

Tableau 20. Durées type des mandatures en fonction du statut des membres (2001-2013)

Statuts / Rotation	Court Terme	Long Terme	Effectifs Totaux	
Présidents d'Université	0,00%	27,78%	11,11%	(5)
Professeur des universités	14,81%	27,78%	20,00%	(9)
Directeurs d'Établissements	33,33%	16,66%	26,67%	(12)
Acteur / Formation CCI	7,41%	11,11%	8,89%	(4)
Acteurs Sociaux	22,22%	11,11%	17,78%	(8)
Expert / Personnalité Qualifiée	22,22%	5,56%	15,56%	(7)
TOTAL	100,00%	100,00%	100,00%	(45)

La lecture du tableau ci-dessus suggère de procéder à deux regroupements de membres selon leurs « statuts » considérés de manière générale :

- Les catégories originelles : « directeurs d'écoles, présidents d'université, professeurs, présidents du chapitre et/ou de la CGE » regroupent des membres qui ont en commun d'être des acteurs *professionnels de l'enseignement supérieur de gestion*, c'est-à-dire des acteurs disposant d'une capacité de « design » des formations et impactés par les enjeux corporatistes propres aux sciences de gestion. Cette population représente plus de 55% du total des membres de la Commission.
- Les catégories « Représentants du monde économique, experts qualifiés », « acteurs sociaux », « acteurs associatifs », « d'organisations syndicales » et « acteurs de la formation CCI » forment un groupe d'acteurs *environnants de l'enseignement supérieur de gestion*, c'est-à-dire un groupe d'acteurs impactés par les services d'éducation fournis par les « écoles de gestion », ou indirectement engagés dans la formation des étudiants. Cette population représente moins de 45% du total des membres de la Commission et présente comme différence avec les *professionnels de l'enseignement supérieur* d'envisager l'évaluation sous un angle davantage « en aval » de la formation et en retrait des questions corporatistes propres aux sciences de gestion.

La population du milieu universitaire des *professionnels de l'enseignement supérieur*, c'est-à-dire les Présidents ou les Professeurs des universités, représente plus de 30% des effectifs totaux de la Commission contre 25% pour les « directeurs d'écoles ». De fait, entre 2001 et 2013, universitaires et directeurs d'écoles comptent pour un nombre quasi égal en termes de nominations. Néanmoins, les directeurs d'écoles ne

représentent que 12% des membres de rotation long terme, là où les universitaires représentent plus de la moitié des membres. Conséquemment la rotation des directeurs d'écoles est importante dans la mesure où leurs mandats sont peu renouvelés. Inversement, les membres universitaires, notamment les Présidents d'Université sont les plus susceptibles de mandatures de longue durée. La population des *acteurs environnants de l'enseignement supérieur de gestion*, regroupant les acteurs de la formation des CCI et des vies associatives, syndicales et sociales, se caractérise par son instabilité : les mandatures sont principalement courtes, à l'exception des acteurs de la formation CCI qui restent davantage en poste pour des durées supérieures à quatre ans. Les groupes de membres *professionnels de l'enseignement supérieur* et *acteurs environnants de l'enseignement supérieur de gestion* comptent un nombre de nominations quasi égal. Toutefois, au sein du premier des deux groupes, les résultats semblent attester là encore l'hypothèse d'une transposition au sein de la Commission de l'opposition entre universitaires et directeurs d'écoles : les proportions de membres sont quasi équivalentes, à ceci près que les universitaires siègent durant de longues durées contrairement aux représentants des écoles dont le renouvellement des mandats demeure moins automatique. Une analyse des statuts selon les Commissions s'impose.

6.1.2.2. Une double opposition entre professionnels et membres environnants de l'enseignement supérieur de gestion et entre universitaires et directeurs d'école ?

L'étude de l'émergence de « groupes » d'acteurs caractérisés selon leur relation avec « l'amont » ou « l'aval » de la formation mérite d'être approfondie par l'analyse de la composition des trois Commissions selon le statut des membres. Le tableau ci-dessous présente les distributions des membres selon leurs statuts pour chacune des trois Commissions et fournit des informations sur la structure des Commissions Helfer et Bournois selon le statut des membres entre 2001 et 2013.

Tableau 21. Evolution des effectifs de la Commission selon leurs statuts (2001-2013)

Statut	Helfer-2001		Helfer-2005		Bournois-2009	
	Proportion	Effectif	Proportion	Effectif	Proportion	Effectif
Directeurs d'écoles	22,73%	(5)	17,39%	(4)	30,43%	(7)
Et Président du Chapitre	4,55%	(1)	4,35%	(1)	0,00%	(0)
Présidents d'Université	27,27%	(6)	21,74%	(5)	4,35%	(1)
Professeurs des universités	9,09%	(2)	21,74%	(5)	21,74%	(5)
Représentants du monde économique	13,64%	(3)	17,39%	(4)	17,39%	(4)
Acteurs sociaux	4,55%	(1)	4,35%	(1)	8,70%	(2)
Acteurs associatifs	0,00%	(0)	0,00%	(0)	8,70%	(2)
Acteurs d'organisations syndicales	4,55%	(1)	4,35%	(1)	0,00%	(0)
Formation CCI	13,64%	(3)	8,70%	(2)	8,70%	(2)
Total des effectifs	100,00%	(22)	100,00%	(23)	100,00%	(23)

La lecture du tableau montre une évolution significative de certaines proportions, notamment celles :

- Des *professionnels de l'enseignement supérieur de gestion* et des *acteurs environnants*, qui atteignent respectivement 60% contre 40% durant les Commissions Helfer-2001 et 2005 et sont à parité durant la Commission Bournois-2009.
- Des Professeurs des Universités qui augmentent entre les Commissions Helfer-2001 et Helfer-2005 (passant respectivement de 9,09% à 21,74%),
- Des Présidents d'Université qui s'effondrent nettement durant Bournois-2009 (4,35% contre respectivement 27,27% et 21,74% pour les Commissions Helfer-2001 et Helfer-2005),
- Des directeurs d'écoles qui augmentent lors de Bournois-2009 pour atteindre près de 31% des effectifs de la Commission.

Les évolutions manifestent à la fois **i)** l'évolution des populations de même groupe statutaire, qui répondent à différentes dynamiques « internes » et **ii)** l'évolution du rapport de force global entre les groupes statutaires.

6.1.2.2.1. Evolutions internes aux professionnels de l'enseignement supérieur de gestion

Au sein du groupe des *professionnels de l'enseignement supérieur de gestion*, l'évolution des populations universitaires et des directeurs d'écoles présente des différences. Les débuts mouvementés de la Commission traduisent l'opposition des Universitaires à celle-ci, et se soldent par les démissions quasi immédiates des deux représentants proposés par la Conférence des Présidents d'Université⁵¹⁴. A la suite de cet épisode, l'opposition des universitaires s'apaise et leur intérêt pour la Commission change de forme. Les Professeurs des universités remplacent durant la Commission Helfer-2005 les Présidents d'Universités dont les effectifs s'effondrent. Le remplacement des Présidents d'Université constitue une évolution notable de la composition de la population des acteurs *professionnels de l'enseignement supérieur de gestion* : la baisse brutale invite à poser l'hypothèse d'enjeux s'adressant, au fil du temps, de moins en moins aux Présidents qu'aux Professeurs des universités. Les démissions survenant durant la Commission Bournois-2009 étant liées aux *acteurs environnants*, l'augmentation de la proportion des directeurs d'écoles observable durant la Commission Bournois-2009 semble liée à une légère hausse du nombre de non-renouvellements de leurs mandats ou bien à des nominations en tant que représentants d'autres collèges.

6.1.2.2.2. Evolution du rapport de force entre les professionnels et les environnants de l'enseignement supérieur de gestion

La population des *professionnels de l'enseignement supérieur de gestion* représente respectivement 60% des membres des Commissions Helfer-2001 et Helfer-2005, et 50% de la Commission Bournois-2009. Conséquemment la population des membres *acteurs environnants* compte pour 40% des membres des deux premières Commissions Helfer, puis représente près de 50% de la Commission Bournois-2009. Les proportions relatives aux deux « regroupements » se rééquilibrent durant la Commission Bournois-2009 : le nombre des nominations est équivalent. Toutefois, il reste à déterminer les origines de ce « rééquilibrage » : s'agit-il d'un surcroît de nominations sur proposition

⁵¹⁴ Ernest Gibert et Patrick Navatte, qui ne participent à aucune – ou presque – des séances plénières précédant l'effectivité de leur décision : Ernest Gibert ne participera qu'à la première séance de la Commission du 13 novembre 2001.

des organismes mandataires ou bien de démissions entraînant la proposition d'un nouveau membre ? Le tableau ci-dessous récapitule le nombre de démissions par Commission afin de trouver l'origine de l'augmentation du nombre de démissions des *acteurs environnants de l'enseignement supérieur* durant la Commission Bournois-2009 :

Tableau 22. Populations à l'origine des démissions

Démissions	Helfer-2001	Helfer-2005	Bournois-2009	TOTAL
Professionnels de l'enseignement supérieur	4	1	1	6
dont universitaires	2	1	0	3
dont directeurs d'établissement	2	0	1	3
Acteurs environnants	3	1	4	8
TOTAL	7	2	5	14

Durant la Commission Helfer-2001, l'instabilité provient de démissions des *acteurs environnants* mais aussi des *professionnels* de l'enseignement supérieur. A contrario, durant la Commission Bournois-2009, le mouvement démissionnaire affecte uniquement les membres *environnants de l'enseignement supérieur*, tandis que dans le même temps, les parcours des *professionnels de l'enseignement supérieur de gestion* semblent plus stables. L'augmentation du nombre de nominations durant la Commission Bournois-2009 semble produite par une augmentation des démissions des *acteurs environnants* simultanément à une réduction de la rotation d'acteurs *professionnels de l'enseignement supérieur de gestion* liée à une démission mais ne procède pas d'une volonté de rééquilibrage de la représentation statutaire par les organismes mandataires ou l'administration.

6.1.2.2.3. Vers une analyse des pratiques des organismes mandataires

Ces constats semblent converger vers l'hypothèse d'un phénomène de *constitution d'un groupe central* de membres *professionnels de l'enseignement supérieur de gestion*. Le groupe central serait constitué d'acteurs universitaires, majoritairement Professeurs des universités, ainsi que des directeurs d'écoles. Les membres du groupe auraient en commun de partager un intérêt pour les enjeux corporatistes propres à la formation supérieure en gestion. Le renforcement du groupe *des professionnels* se ferait au détriment d'acteurs *environnants*, qui au fil du temps constituent les effectifs

démissionnaires. L'étude des pratiques de proposition des membres semble nécessaire pour comprendre l'influence des organismes dans la constitution de ce qui serait un *groupe central de membres*. Effectivement, bien qu'encadrés par les textes, les renouvellements des membres démissionnaires font l'objet d'une appropriation particulière par les organismes mandataires qui n'est pas étrangère aux évolutions de la composition de la Commission. Les nominations au titre des personnalités qualifiées effectuées par les ministères semblent être fondamentales dans la constitution du *groupe central*, principalement parce que les textes garantissent une grande latitude au MeSR et au ministère en charge de l'Industrie dans le choix des profils.

6.2. La constitution d'un groupe central de membres

6.2.1. Pratiques de proposition des membres par les organismes mandataires

Le dispositif réglementaire, par l'intermédiaire du décret fondateur⁵¹⁵ de la Commission, assure aux ministères de tutelle (MeSR et Ministre en charge de l'Industrie) la nomination de la moitié des seize mandats de la Commission. Les MeSR proposent les représentants du collège des enseignants-chercheurs, le Minéfi propose les représentants des écoles privées et consulaires, et les deux ministères nomment les représentants des personnalités qualifiées. Les ministères, par leurs choix de nomination des personnalités qualifiées, peuvent modifier l'équilibre de la composition de la Commission en favorisant le poids des représentants « académiques », des représentants des écoles, ou encore ouvrir la Commission à des acteurs extérieurs. L'attitude des deux ministères est différente : entre 2001 et 2013, le MeSR propose uniquement des universitaires au titre des personnalités qualifiées⁵¹⁶. Au contraire, le Minéfi propose des « experts » appartenant davantage à la population des *acteurs environnants* – à l'exception de Laurent Choain nommé en 2012 dont le profil correspond davantage à celui d'un professionnel de la formation supérieure à la

⁵¹⁵ [Décret n° 2001-295 du 04 avril 2001](#) ; publié au B.O n°17 du 26 avril 2001.

⁵¹⁶ Un tableau indiquant l'ensemble des nominations au titre des personnalités qualifiées se trouve dans les annexes.

gestion⁵¹⁷. Les propositions du MeSR ne sont pas sans conséquence sur la composition de la Commission : le surplus de nomination fait des universitaires les bénéficiaires des renouvellements successifs au détriment des directeurs d'écoles.

Les nominations des personnalités qualifiées indiquent la manière par laquelle s'est constitué le groupe d'universitaires, sans caractériser l'influence des instances (ACFCI, CESE et Ministères) qui proposent les directeurs d'écoles et les *membres environnants de l'enseignement supérieur de gestion*. Aussi, l'étude des démissions et des renouvellements remarquables s'avère nécessaire pour faire émerger de nouveaux facteurs favorisant la constitution du *groupe central*. Le tableau ci-dessous présente les nominations qui suivent une démission, ou qui font suite à un renouvellement notable.

Tableau 23. Récapitulatif des renouvellements engendrant une modification des groupes de référence (2001-2013)

An-née	Organisme mandataire	Nomination au titre de	Membre remplacé	Cause du remplacement	Statut	Membre Remplaçant	Statut
2003	Minéfi	Personnalité qualifiée	R-M. Van Leberghe	démission	Expert Admin.	G. Barthes de Ruyter	Expert Lobby.
2007	CPU	Enseignants-chercheurs	H. Penan	Fin de mandat	Pdt d'Univ.	C. Jameux	Prof. Univ.
2007	MeSR	Personnalité qualifiée	B. de Montmorillon	démission	Pdt d'Univ.	M. Filser	Prof. Univ.
2007	MeSR	Personnalité qualifiée	C. Delporte	Fin de mandat	Pdt d'Univ.	M-L. Gavard-Perret	Prof. Univ.
2009	Minéfi	Personnalité qualifiée	S. de Chabannes	démission	Expert DRH	C. Corazza	Expert Lobby.
2009	ACFCI	Représentant du monde économique	G. Naulin	Fin de mandat	Format° CCI	F. Vidal	Dir. Ecole
2012	Minéfi	Personnalité qualifiée	J-C. Legrand	démission	Expert DRH	L. Choain	Expert Pro.
2013	ACFCI	Représentant du monde économique	B. Le Boniec	démission	Format° CCI	non remplacée au 30/09/2013	

L'analyse des propositions par les ministères (MeSR et Minéfi) des membres représentant les personnalités qualifiées est centrale. Sept nominations peuvent être considérées comme significatives parce qu'elles constituent un remplacement d'un membre par un autre au statut différent, engendrant une modification des populations composant la Commission. Les ministères initient les propositions qui amènent une

⁵¹⁷ Laurent Choain est à sa nomination DHR du groupe Mazars dont l'objectif consiste à proposer des formations à destination des top-managers.

substitution de statut dans la quasi-totalité des cas. Les nominations substituant Professeurs des universités aux Présidents d'Université interviennent en Octobre 2007, lors du renouvellement partiel de la Commission Helfer-2005. Sur les trois substitutions, une seule intervient à la suite d'une démission d'un Président d'Université, les deux autres sont effectuées au moment du renouvellement partiel. L'année 2007 semble être une année charnière dans l'histoire de la Commission : plus que la substitution des Présidents d'Université par des Professeurs des universités, 2007 correspond au départ des premiers « poids lourds » de la Commission. Christian Delporte, Président de l'université de Mons en Belgique ; Bernard de Montmorillon, Président de l'Université Dauphine ; et Bernard Ramanantsoa, directeur général du groupe HEC, quittent la CEFDG. Les trois départs surviennent finalement peu de temps après la publication large du référentiel « *Principes et Orientation* » et interviennent peu après l'évaluation des formations des établissements des académies de Paris et de Versailles où se concentrent un grand nombre des écoles françaises les plus réputées. Face à la constitution progressive d'un groupe d'universitaires, les organismes mandataires proposant les membres représentant les écoles de commerce ne restent pas stoïques. La Commission Bournois-2009 marque l'entrée d'un directeur d'établissement sur proposition d'un autre organisme mandataire que la CGE ou le Minéfi, les deux instances habituellement pourvoyeuses des effectifs représentatifs des formations de gestion consulaires et privées. L'ACFCI propose effectivement Frank Vidal au titre de représentant des milieux économiques au moment où le poste de directeur général du groupe Audencia qu'il occupe lui permet de bénéficier d'une double casquette « directeur d'école / acteur de la formation des CCI ». A l'image du MeSR qui propose des universitaires au titre des personnalités qualifiées, la nomination d'un directeur d'établissement comme représentant d'un autre collège que celui des *représentants des écoles de commerce et de gestion* rééquilibre quelque peu le poids des effectifs des directeurs d'établissements vis-à-vis des universitaires. Bien que la nomination de Frank Vidal soit la seule de cette nature, la proposition de l'ACFCI peut s'interpréter comme relevant d'une – timide – volonté des Chambres de Commerce et d'Industries de renforcer la population des directeurs d'écoles dans le rapport de force qui les oppose avec les universitaires.

En sus, une tendance, sans être franche, semble se dessiner au fil du temps. Durant les deux Commissions Helfer, les membres non universitaires correspondent

principalement à des profils d'experts des ressources humaines placés « *en aval* » des formations à la gestion – à l'exception de la nomination en 2003 de Georges Barthes de Ruyther, dont le profil se rapproche des activités de « lobbying ». Les profils d'experts évoluent petit à petit vers des profils se rapprochant de la population des *professionnels de l'enseignement supérieur*. Dans ce sens, les propositions par le Minéfi de Chiara Corazza et Laurent Choain respectivement en 2009 et 2011 au titre des personnalités qualifiées indiquent que les enjeux liés à l'activité de la CEFDG s'adressent à de nouveaux profils.

En synthèse, les pratiques de nomination du MeSR revêtent un caractère central dans la mise en place et l'évolution du rapport de force interne à la Commission favorable aux universitaires. En modulant les propositions des membres nommés au titre des personnalités qualifiées, le MeSR contribue d'une part à la constitution d'un *groupe central* de membres *professionnels de l'enseignement supérieur* au sein duquel les universitaires sont plus nombreux que les directeurs d'écoles ; et d'autre part, contribue à la substitution – avec la CPU quoique bien plus modestement – des Présidents d'Université par des Professeurs des universités. La réponse apportée par la Commission face aux tourments internes des années 2002-2003 s'avère fructueuse : bien qu'elle prélude à la constitution d'un *groupe central*, les membres remplaçant les démissionnaires participent à la stabilité des Commissions Helfer-2001 et Helfer-2005, ce qui n'est pas sans bénéficier à la construction des légitimités internes et externes de la Commission et au développement d'une évaluation acceptable. L'année 2007 semble charnière : elle correspond au départ des poids lourds de la Commission après approbation collective de la règle à suivre que matérialise le référentiel « *Principes et orientation* » et coïncide avec l'achèvement de la phase de premier renouvellement des labels octroyés aux établissements les plus prestigieux. Toutefois, l'affaiblissement de l'opposition aux universitaires combiné à l'instabilité des parcours des membres *environnants de l'enseignement supérieur de gestion* durant la Commission Bournois-2009 invite à étudier les conséquences de l'évolution des rapports de force sur l'engagement des membres dans la réalisation des activités d'évaluation.

6.2.2. Conséquence sur l'engagement des membres de la CEFDG

Les précédents résultats font émerger de possibles variations d'engagement de certains membres de la Commission : **i)** les effectifs des Présidents d'Université se réduisent à partir de 2007, et **ii)** les *acteurs environnants* démissionnent davantage durant la Commission Bournois-2009 que lors des deux Commissions qui la précèdent. En cela, l'analyse de l'évolution des taux de présence aux séances plénières et de la participation aux activités d'évaluation fournit des indications pertinentes pour caractériser l'engagement des membres selon un angle davantage individuel⁵¹⁸.

6.2.2.1. Constats relatifs à la présence des membres aux séances plénières

Les activités de la CEFDG sont l'occasion de séances plénières dont la présence des membres peut être considérée comme indicative de l'engagement dans les activités d'évaluation. Le tableau suivant présente les informations relatives au taux de présence des membres composant la CEFDG sur la période 2001-2013⁵¹⁹ :

Tableau 24. Evolution des taux de présences aux séances plénières de la Commission (2001-2013)

Taux de présence par Commission	Helfer-2001		Helfer-2005		Bournois-2009	
Présence très faible ≤30%	22,73%	(5)	17,39%	(4)	21,74%	(5)
Présence faible >30% ; ≤50%	13,64%	(3)	17,39%	(4)	13,04%	(3)
Présence élevée >50% ; ≤80%	27,27%	(6)	47,83%	(11)	52,17%	(12)
Présence très élevée > 80%	36,36%	(8)	17,39%	(4)	13,04%	(3)
Ensemble des effectifs	100,00 %	(22)	100,00 %	(23)	100,00 %	(23)

Le tableau ci-dessous complète (avec l'*Annexe 2*) le précédent en récapitulant les taux de présence des Commissions et en indiquant le taux de présence générale sur les trois Commissions :

⁵¹⁸ A entendre au sens de « profil hors statut dans le champ d'enseignement supérieur de gestion ».

⁵¹⁹ Quatre intervalles inégaux divisent la variable « présence » exprimée par le *taux de présence* des membres aux séances plénières de la Commission. Le calcul du taux de présence s'effectue par le rapport entre la présence notifiée dans les procès-verbaux et le nombre total de séances durant les mandats des membres. Les taux de présence sont calculés pour chaque Commission : les membres dont les mandats ont couvert plusieurs Commissions ont un taux de présence pour chacune des Commissions auxquelles ils ont participé.

Tableau 25. Taux de présence moyen sur chacune des trois Commissions (2001-2013)

	Helfer-2001	Helfer-2005	Bournois-2009	Général
Taux de présence moyen	60,26%	57,15%	55,70%	57,96%

Dans chacune des trois Commissions, les distributions des taux de présence supérieurs à la moyenne avoisinent les 64%, et se répartissent différemment selon les Commissions. Un double phénomène émerge à la lecture du tableau : l'évolution du taux de présence est orientée à la baisse mais se concentre dans une fourchette de 50% à 80% au fil du temps. La Commission Helfer-2001 se caractérise par une grande hétérogénéité des taux de présence : les proportions de « très haute » et de « très faible » présences sont importantes. Conséquemment, il semble que les enjeux induits par l'installation de la Commission revêtent une certaine importance pour les membres. La Commission Helfer-2005 est le premier stade d'une phase de concentration des taux de présence, la présence des membres se « normalise » et s'y concentre dans une fourchette allant de 50% à 80%. La Commission Bournois-2009 présente de forts taux de présence inclus dans la fourchette des 50% et 80%, simultanément à une hausse des taux de présence « très faibles ». Les précédentes analyses tendent à indiquer que des variations d'engagement pourraient exister entre les membres considérés en fonction de leur statut. Le tableau ci-dessous montre l'évolution des taux de présence des membres « peu présents » en fonction du statut. Les membres *environnants de l'enseignement supérieur* sont placés sur les trois premières lignes, les membres *professionnels de l'enseignement supérieur* sur les deux dernières.

Tableau 26. Effectifs aux faibles taux de présence (2001-2013)

Proportion des effectifs au taux de présence inférieur ou égal à 50%						
Statut des membres	Helfer-2001		Helfer-2005		Bournois-2009	
Directeurs d'écoles	4,55%	(1)	0,00%	(0)	4,35%	(1)
Présidents d'Université	18,18%	(4)	17,39%	(4)	0,00%	(0)
Professeurs des universités	0,00%	(0)	0,00%	(0)	8,70%	(2)
Monde économique	9,09%	(2)	17,39%	(4)	21,73%	(5)
Formation CCI	4,55%	(1)	0,00%	(0)	0,00%	(0)
Effectifs « peu présents »	36,36%	(8)	34,78%	(8)	34,78%	(8)
Effectifs totaux	100,00%	(22)	100,00%	(23)	100,00%	(23)

Quelques variations de présence internes aux populations de même statut sont observables. Les membres appartenant au groupe des *professionnels de l'enseignement supérieur* sont les moins présents durant la Commission Helfer-2001 mais sont davantage assidus durant les deux Commissions qui lui succèdent. A l'inverse les effectifs des acteurs du « monde économique » du groupe des *acteurs environnants* au taux de présence « faible » augmentent au fil des Commissions pour représenter près du quart de la Commission Bournois-2009. Durant les Commissions Helfer-2001 et 2005 les présidents d'université « peu présents » pèsent pour près de 20% des deux premières Commissions. Les évolutions d'augmentation du taux de présence global des universitaires conjuguées à la baisse du taux de présence des *acteurs environnants* constituent des facteurs de renforcement du *groupe central* de membres *professionnels de l'enseignement supérieur de gestion* d'autant plus importants que les populations des Professeurs et des directeurs d'écoles présentent des « taux de faible présence » bas.

6.2.2.2. Engagement des membres dans les activités de la Commission

L'engagement des membres dans les activités de la Commission est de prime abord manifesté par la satisfaction de la condition dite de *quorum*. La condition de *quorum* établit que la Commission ne peut prendre de décision sans que la majorité des membres plus un⁵²⁰ soit réunie lors d'une séance plénière. L'étude de la satisfaction de cette condition est importante pour déterminer dans quelle mesure la Commission est habilitée à formuler des avis. Le tableau suivant présente le nombre de séances respectant la condition de *quorum* en fonction des trois Commissions.

Tableau 27. Taux de satisfaction de la condition de quorum (2001-2013) sur 99 séances

Satisfaction du <i>quorum</i>	Helfer-2001	Helfer-2005	Bournois-2009	Taux général
OUI	29	27	23	79
	91%	82%	68%	80%
NON	3	6	11	20
	9%	18%	32%	20%
Nombre de séances	32	33	34	99

⁵²⁰ Voir par exemple le procès-verbal de la séance du 18 juin 2002 où la condition de *quorum* n'est pas satisfaite.

Entre 2001 et 2013, le nombre de séances satisfaisant la condition de *quorum* est en constante baisse. Le taux de satisfaction est supérieur à 90% durant la Commission Helfer-2001. Il avoisine les 82% durant la Commission Helfer-2005 et chute à moins de 70% lors de Bournois-2009. La mobilisation des membres semble plus difficile durant la Commission Bournois-2009, où le taux de satisfaction est le plus faible (68%). Durant la même Commission, la mobilisation des membres modérément présents (taux de présence compris entre 50% et 80%) revêt une importance particulière : leur présence fait pencher la balance en faveur ou en défaveur de la satisfaction de la condition de *quorum*. Ces résultats indiquent que la CEFDG ne semble pas disposer de moyens d'enrayement de la baisse de la participation aux séances plénières.

Jusqu'ici l'engagement des membres est considéré selon l'angle de la participation aux séances plénières. Pour autant, celui-ci se manifeste aussi par la participation aux activités de réalisation des rapports d'évaluation.

6.2.2.3. Participation des membres à l'activité de rapport d'évaluation

La réalisation de l'évaluation de la Commission requiert la production de « rapports d'évaluation » par les membres rapporteurs. L'ensemble des membres de la Commission réalisent par binôme les rapports, respectant généralement la combinaison d'un universitaire avec un autre membre. Le premier tableau ci-dessous présente pour chaque Commission le membre le plus souvent désigné « rapporteur d'évaluation ». L'*Annexe 3* présente de manière exhaustive le nombre de rapports d'évaluation réalisés par chacun des 45 membres de la Commission.

Tableau 28. Désignation des rapporteurs d'évaluation (2001-2013)

Commission	Membre	Nombre de rapports	Fréquence de désignation
Helfer-2001	Géraldine SCHMIDT	18	9,57%
Helfer-2005	Géraldine SCHMIDT	27	10,98%
Bournois-2009	Marie-Pierre MAIRESSE	21	9,59%

Le second tableau ci-dessous récapitule les distributions selon les groupes importants qui composent la Commission : les universitaires, les directeurs d'écoles et les *acteurs environnants de l'enseignement supérieur de gestion*.

Tableau 29. Distribution des effectifs de rapporteurs d'évaluation selon les groupes statutaires principaux (2001-2013)

Distributions	Helfer 2001		Helfer 2005		Bournois 2009		Total	
Universitaires	39,89%	(75)	41,06%	(101)	42,01%	(92)	41,04%	(268)
Directeurs d'écoles	30,32%	(57)	25,61%	(63)	36,99%	(81)	30,78%	(201)
Acteurs « environnants »	29,79%	(56)	33,33%	(82)	21,00%	(46)	28,18%	(184)
Nombre total de rapports	100,00%	(188)	100,00%	(246)	100,00%	(219)	100,00%	(653)

Dans les trois Commissions, le membre désigné le plus souvent rapporteur est un Professeur des Universités qui contribue à la réalisation de plus ou moins 10% des rapports d'évaluation d'une Commission. Selon les règles informelles internes, les désignations devraient respecter généralement la combinaison associant un représentant du milieu universitaire avec un autre membre : or les universitaires représentent moins de 50% des désignations dans les trois Commissions. Par conséquent la règle n'est pas toujours respectée. Les distributions des désignations des membres rapporteurs associés aux universitaires varient de manière significative : le nombre de désignations penche en faveur des directeurs d'écoles aux dépens des *acteurs environnants*, illustrant l'évolution du rapport de force interne à la Commission opposant les universitaires aux directeurs d'écoles, sous fond d'un effritement de l'engagement des *acteurs environnants*. Les distributions des désignations sont quasi équivalentes entre les trois catégories de population durant la Commission Helfer-2001. La proportion de désignation de directeurs d'écoles augmente de 5% au détriment des *acteurs environnants* durant la Commission Helfer-2005. Durant la Commission Bournois-2009, l'écart entre les *professionnels de l'enseignement supérieur* – Universitaires et directeurs d'écoles – se creuse avec les *acteurs environnants* dont le total des désignations ne s'élève plus qu'à 21% fin 2013 contre 37% pour les directeurs d'écoles. La mainmise progressive des universitaires et des directeurs d'écoles renforce la position dominante du *groupe central*, mais s'effectue au détriment de la pluralité de regards qui prévalait dans la réalisation des rapports d'évaluation, notamment durant la Commission Helfer-2001.

6.2.3. Mise en perspective des évolutions de la composition de la Commission

En synthèse, le cadre législatif qui définit la composition de la Commission assure une configuration d'acteurs tripolaire, associant des représentants **i)** des milieux universitaires, **ii)** des écoles privées et consulaires et **iii)** des milieux professionnels. Au fil du temps, la transposition au sein de la Commission des rapports de force existants dans le champ de l'enseignement supérieur de gestion se combine avec la mécanique de renouvellement des membres pour favoriser l'émergence d'un groupe, dit *groupe central* de membres. Le *groupe central* se compose de *professionnels de l'enseignement supérieur de gestion* et regroupe les représentants universitaires et les représentants des écoles. Tandis que le premier mouvement important de contestation contre la Commission implique des universitaires, le désengagement progressif des membres *environnants*, notamment par démission, renforce la position du *groupe central* et amplifie l'opposition entre les universitaires et les représentants des écoles. Les nominations sur proposition des ministères (MeSR et Minéfi) – notamment sur proposition du MeSR – ne sont pas étrangères à la constitution progressive d'une configuration bipolaire de la Commission. Selon les textes, les ministères proposent paritairement la moitié des membres de la Commission en nommant d'une part les représentants des milieux universitaires (MeSR) et professionnels (Minéfi), et d'autre part les représentants au titre des *personnalités qualifiées*, dont l'éventail des profils acceptable est très large. Au titre des personnalités qualifiées, le MeSR propose des universitaires, plaçant les représentants académiques dans une position de force, notamment vis-à-vis des directeurs d'écoles. L'émergence d'une opposition centrale entre ces deux populations s'accompagne de l'affaiblissement de la participation aux séances plénières des membres *environnants de l'enseignement supérieur* et se traduit par la baisse de leur implication dans la réalisation des tâches d'évaluation. La représentativité des acteurs sur laquelle repose la construction de la légitimité de la Commission entre 2001 et 2005 s'affaiblit. Plus que d'affecter négativement la pluralité de l'évaluation, le désengagement des *acteurs environnants* notamment, prive la Commission de l'habilitation à prendre des décisions : durant la Commission Bournois-2009, le taux d'absence des membres devient préjudiciable, parce qu'il empêche la Commission de valider les avis formulés, sans qu'aucune mesure ne s'avère efficace pour enrayer la désaffection des membres aux séances plénières. L'effritement de

L'acceptation en interne des activités de la Commission au cours du temps contraste avec la légitimité externe qu'acquiert la Commission dès 2005, date à laquelle les tensions avec le Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (CNESER) baissent en intensité. La mise en place de modalités procédurales par la Commission pour l'évaluation permanente, fin 2003, marque le début d'une baisse continue du recours aux ressources externes pour l'expertise des formations, si bien qu'au fil du temps, l'activité de la CEFDG se concentre dans les mains des membres, contribuant à la consolidation de la mainmise des universitaires et des directeurs d'écoles sur le processus de production des évaluations. De fait, la Commission se trouve confrontée à deux phénomènes simultanés et antinomiques dont les apex interviennent après 2009 : **i)** le premier procède de la bipolarisation d'une commission conçue pour représenter paritamment quatre collèges qui se traduit par la prise en mains de l'évaluation par les acteurs professionnels de l'enseignement supérieur de gestion. Deuxièmement, et simultanément à la bipolarisation, **ii)** la Commission se trouve face à l'obligation d'effectuer un travail d'objectivation de l'évaluation en vue d'une communication à l'extérieur de ses avis au moment où la représentativité interne pâtit du désengagement des *acteurs environnants*. Aussi, à ce stade de l'analyse, les résultats requièrent une analyse du développement instrumental de la Commission et de ses conséquences sur les pratiques d'évaluation.

6.3. L'endogénéisation et le cadrage progressif des activités de la Commission

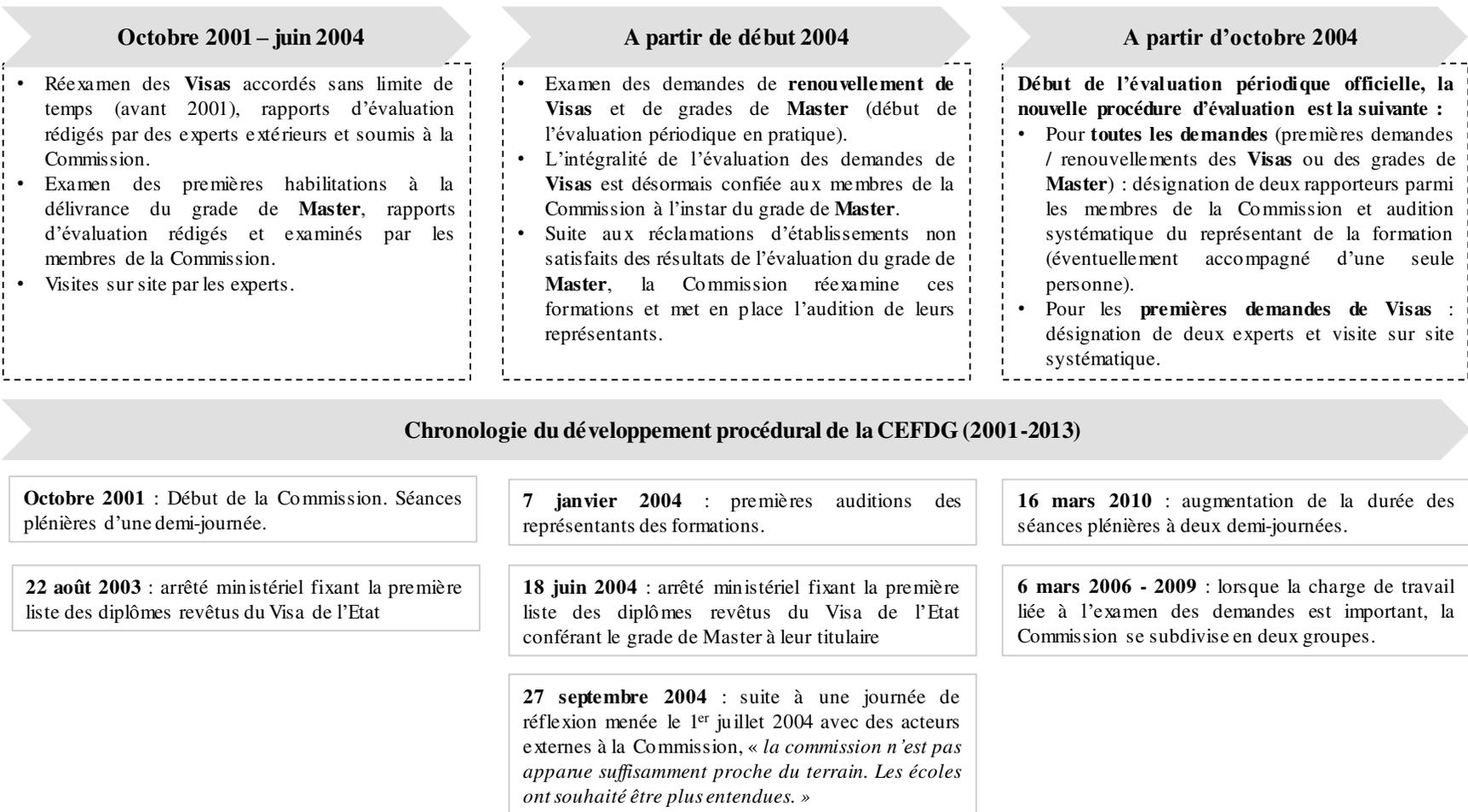
Le développement des instruments nécessaires à la Commission pour opérer l'évaluation s'effectue de manière progressive. Deux types d'instruments au développement simultané peuvent être étudiés selon la distinction analytique proposée par François Vatin (Vatin ; 2013) : le premier type regroupe les instruments de types « procéduraux », qui façonnent le processus d'évaluation mis en place par la Commission ; le second type regroupe les « instruments de valorisation » qui permettent l'ajout de « surveur » aux formations. Le volet suivant entreprend dans un premier temps d'effectuer un rappel du développement procédural de la Commission dont les précédents chapitres font état éparsement, avant d'analyser dans un second

temps les effets du développement progressif des instruments qui permettent aux membres d'évaluer et valoriser les formations.

6.3.1. Une systématisation procédurale progressive

La frise descriptive ci-dessous présente l'historique du développement procédural et instrumental du dispositif d'évaluation mis en place par la CEFDG. La construction de la frise s'effectue à l'aide des informations contenues dans le corpus des procès-verbaux collectés. Les procès-verbaux consignent les discussions relatives au développement des procédures et des instruments de l'évaluation. Les dates correspondent aux séances plénières de la Commission où les membres discutent du développement du dispositif évaluatif.

Figure 4. Chronologies du développement procédural et instrumental de la CEFDG (2001-2013)



Elaboration d'un référentiel : 2003 - 2006

- **8 décembre 2003** : annonce d'un travail d'élaboration d'un référentiel pour 2004.
- **8 décembre 2004** : après une année difficile, les travaux pour l'élaboration d'un référentiel reprennent et les membres sont sollicités pour apporter leur contribution.
- **14 mars 2005** : le « *référentiel en cours d'élaboration est destiné à être largement diffusé et plus particulièrement aux établissements* ».
- **Janvier – mars 2005** : rédaction du référentiel. Mise à contribution des membres.
- **8 octobre 2005** : le document « *Référentiel* » est rebaptisé « *Principes et orientation* ». Le document est en cours de finalisation.
- **25 octobre 2005** : « *Le président précise que le référentiel a été mis en forme et qu'il a été transmis à tous les membres de la commission* ».
- **Fin novembre 2005** : **publication du référentiel** « *Principes et orientation* ».
- **Janvier – mars 2006** : demande aux membres de proposer des noms pour l'enrichissement de la liste d'experts. Envoi d'une lettre de sollicitation aux experts avant la finalisation et la publication de la nouvelle liste.
- **15 mai 2006** : suite à une nouvelle règle, les dossiers des écoles et leurs annexes sont désormais limités à 50 pages chacun.

Développement des instruments d'évaluation : 2010 - 2013

- **19 mai 2010** : décision de transparence des avis. Des « *synthèses des avis de la Commission* » seront mises en ligne et publiées sur un futur site de la Commission.
- **20 mai 2010** : une « *grille d'évaluation est formation et fermée* » récemment introduite est désignée comme base de travail. Lancement du projet « *indicateurs en ligne* » consistant en une liste d'indicateurs en provenance des écoles et publiée sur le futur site de la Commission.
- **Fin août 2010** : révision et proposition d'un nouveau référentiel et d'une nouvelle maquette de dossier.
- **6 et 7 décembre 2010** : Début de la rédaction de « *synthèses d'avis* » lors des séances de la Commission.
- **13 juillet 2011** : mise en ligne du site de la CEFDG, hébergé par le MeSR. Publication des listes des formations aux diplômes habilités.
- **14 décembre 2011** : validation de la liste des indicateurs du projet « *indicateurs en ligne* » après expérimentation auprès de plusieurs écoles.
- **24 janvier 2012** : adoption de la liste FNEGE en plus de la liste CNRS comme liste de référence de publication.
- **Été 2012** : publication des synthèses d'avis.
- **Janvier – mai 2013** : mise en place d'un groupe de travail indicateurs.

6.3.1.1. Chronologie du développement procédural de l'évaluation

La période comprise entre octobre 2001 et juin 2003 correspond au contexte particulier de traitement des demandes précédant la mise en place de l'évaluation périodique. Durant ces deux années, la commission examine des demandes de natures différentes : des renouvellements des Visas accordés avant la mise en place de l'évaluation périodique, quelques demandes de Reconnaissance par l'Etat, mais surtout, et pour la première fois, des premières demandes de grade de Master. Analyser le développement de la procédure d'évaluation de la Commission entre 2001 et 2003 revêt une importance majeure dans la mesure où la procédure d'évaluation périodique qui la suit dès l'année modifie le régime d'évaluation et nécessite le remaniement et la mise en place d'une procédure adéquate⁵²¹. Le premier schéma de la figure 4 ci-dessus récapitule les aspects majeurs de l'évaluation des formations durant cette période de révision.

D'un point de vue organisationnel, durant les deux premières années qui suivent sa création, la Commission établit les modalités procédurales et instrumentales pour évaluer, dans un temps relativement court, la soixantaine de dossiers parvenue à l'administration. Le procès-verbal du 13 novembre 2001 relate la genèse de la procédure d'évaluation pour ces formations demandeuses d'une (ou plusieurs) autorisation(s). Les membres fixent pour objectif de présenter ses avis à la séance du CNESER prévue en juillet 2002. La charge de travail contraint la Commission à faire appel à des experts extérieurs en charge des évaluations et de la présentation des dossiers aux membres de la Commission. Dans le cadre de l'évaluation, les experts se rendent sur au moins un des sites où l'établissement dispense les enseignements de la formation évaluée. Le compte-rendu de la séance du 13 novembre 2001 relate à ce titre que : « *Trois experts (associant dans la mesure du possible deux enseignants appartenant respectivement au réseau consulaire et au réseau universitaire et un professionnel), qui n'ont pas la qualité de membres de la commission, procèdent à une expertise du dossier de l'établissement.* ». Les membres de la Commission statuent ici le principe de parité de la représentation sans lequel la légitimation de la Commission aurait été autrement plus complexe. Étrangement, l'acceptation de l'évaluation ne

⁵²¹ Rappelons que la parution de l'arrêté du 22 août 2003 fixe les vagues annuelles de l'évaluation périodique qui seront valables dès la rentrée 2003 et mises en œuvre dans le courant du premier semestre de l'année 2004.

souffre pas de la nomination en pratique de seulement deux experts au lieu des trois initialement envisagés, faute d'une liste suffisamment fournie⁵²². A la suite de la visite sur site, toujours selon le procès-verbal du 13 novembre 2001, l'examen des experts « donne lieu à un rapport commun adressé par la direction de l'enseignement supérieur au directeur de l'établissement en vue de recueillir ses observations éventuelles ». Les experts, s'ils le souhaitent, peuvent présenter les résultats de leurs examens durant les séances plénières de la Commission. Sur la base de l'examen des experts « la commission peut, soit émettre un avis immédiatement, soit décider de reporter l'examen définitif du dossier, si des compléments d'information lui semblent nécessaires ». Dans le cas d'une demande de complément d'information, « la commission peut par exemple demander qu'une nouvelle visite dans l'établissement soit organisée, que le directeur soit auditionné, que les experts soient entendus, etc. ». Après délibération, les membres de la commission formulent un avis motivé transmis aux ministres et notifié aux écoles.

Les séances plénières durent généralement une demi-journée. La mobilisation des experts extérieurs que souhaite Jean-Pierre Helfer s'effectue par l'intermédiaire des membres, sollicités pour proposer et fixer une liste des noms de personnes « expertes » susceptibles de mener à bien cette tâche. Le 30 novembre 2001, Jean-Pierre Helfer, Président de la Commission, adresse une « lettre de cadrage » aux experts de la Commission et y indique que « Compte tenu de la diversité des formations à expertiser, la commission n'a pas souhaité établir de standards d'évaluation prédéterminés. La commission établira sa jurisprudence au fur et à mesure de l'examen des dossiers. ». Les experts formulent des appréciations relatives aux points forts et points faibles des dossiers. La formalisation des critères d'évaluation ne sera effective qu'à la fin de l'année 2005, date à laquelle le référentiel « *Principes et orientation* » fixe les grandes lignes de l'évaluation de la Commission.

L'examen des dossiers de demandes relatives à l'octroi du Visa de l'Etat – et aux autres demandes minoritaires⁵²³ – débute lors de la séance du 12 mars 2002 et se tient, à un rythme variable, jusqu'au 2 avril 2003. La Commission choisit d'examiner les

⁵²² Jean-Pierre Helfer souhaitera étoffer la liste d'experts à plusieurs reprises, notamment lors de la mise au point du référentiel d'évaluation.

⁵²³ Demande de Reconnaissance par l'Etat ou modifications des règlements pédagogiques, par exemple.

demandes relatives aux grades de Master lors de séances dédiées, après que les demandes de Visa sont traitées. La commission consacre cinq séances plénières entre le 22 avril et 8 juillet 2003 à l'examen des demandes de grade de Master avant de les soumettre à l'avis du CNESER, le 20 octobre 2003⁵²⁴. Les modifications introduites lors de la séance du 8 décembre 2003, applicables lors des séances suivantes, marquent le commencement de la période d'évaluation périodique. La Commission supprime le recours systématique aux experts extérieurs et confie l'examen des dossiers aux membres. Les modifications procédurales ouvrent la possibilité d'audition des représentants des formations « *avec une grille d'entretien normalisée* » et rendent exceptionnelle la visite sur site auparavant obligatoire.

La séance du 27 septembre 2004, qui constitue les bases de la procédure d'évaluation périodique encore en vigueur à la fin septembre 2013, réhabilite la visite sur site qui prévalait auparavant. Les demandes de reconnaissance par l'Etat et de premières demandes de Visa requièrent la visite sur site d'experts extérieurs à la Commission. De plus, la Commission peut diligenter des visites sur site « exceptionnelles » effectuées par des membres internes. Les procédures de renouvellement requièrent la désignation de deux membres comme « rapporteurs d'évaluation » et l'audition des représentants des formations durant les séances plénières. Les modalités de désignation des membres investis de l'examen des dossiers sont simples. Le président de la Commission désigne deux membres par dossier, les représentants de l'administration prennent note. Les binômes associent généralement un membre universitaire avec un membre non universitaire, les rapporteurs alternent en théorie à tour de rôle. Le greffe du MeSR informe les écoles de la date de leur audition et des membres rapporteurs désignés pour examiner leurs dossiers. De manière informelle, il n'est pas rare que deux membres rapporteurs échangent des avis sur des dossiers à évaluer voire même s'accordent sur les points à traiter selon leurs domaines de compétence. Les pratiques de la Commission prévoient que les rapporteurs formulent dans leur rapport d'évaluation « un avis » écrit concernant l'octroi et la durée d'autorisation, notamment lorsque l'avis est favorable. Les rapports d'évaluation orientent les échanges durant les auditions des représentants des formations. Les avis des rapporteurs indiquent aussi un « horizon » de durée

⁵²⁴ Le MSR fixe la [liste des diplômes](#) conférant le grade de Master le 18 juin 2004. Voir chapitre 5, volet 5.3 et notamment pages 187-97.

d'autorisation. A l'issue de l'audition, la Commission délibère, et formule un avis *provisoire*. L'*avis provisoire* de la Commission peut être différent de l'avis exprimé par les rapporteurs et reste susceptible de modifications. Il devient un *avis définitif* au moment où les membres de la Commission approuvent le procès-verbal. Les *avis définitifs* sont soumis sous la forme d'une liste unique à la ratification du CNESER avant d'être présentés au MSR.

6.3.1.2. Le développement de l'instrumentation de l'évaluation

6.3.1.2.1. Traiter les demandes et les cadrer par l'intermédiaire du référentiel « Principes et orientation »

Dès les premiers examens, les membres disposent d'outils utiles pour la réalisation de l'évaluation, notamment des dossiers des écoles qui constituent la principale source d'information sur les formations « demandeuses ». Chaque demande requiert la confection d'un dossier, qu'il s'agisse d'une demande de Reconnaissance par l'Etat ou qu'il s'agisse de demandes relatives à l'octroi du Visa ou du grade de Master. Les informations à fournir, fixées dans le Bulletin Officiel du MeSR, sont les mêmes, quel que soit le type de demande, Visa ou grade de Master, conformément au choix d'unicité de la procédure. Les établissements fournissent généralement les mêmes dossiers, à quelques modifications peu significatives près. Par exemple, l'école des Hautes Etudes Commerciales (HEC) renouvelle pour son « *Programme Grandes Ecoles* » (PGE) l'*autorisation à délivrer un diplôme revêtu du visa de l'Etat conférant le grade de Master à ses titulaires* dans le cadre de l'évaluation périodique de la vague D dont les habilitations échoient le 30 septembre 2013. L'école HEC fournit à la Commission deux exemplaires d'un même dossier, l'un pour le Visa et l'autre pour le grade de Master. La production du référentiel « *Principes et orientation* » s'effectue par étapes à partir de la fin de l'année 2003, et, quoiqu'il faille à plusieurs reprises mobiliser les membres lors des séances plénières, le rythme d'élaboration s'accélère à partir de la seconde partie de l'année 2004 au moment de l'affaiblissement des tensions que provoque la fixation de la première liste des diplômes conférant le grade de Master. Hormis les consignes de structure publiées dans les B.O du MeSR, peu de règles encadrent la réalisation des dossiers de demande. En mai 2006, la Commission fixe à 50 pages la limite de volume des dossiers de demande et des annexes. En théorie, les

documents fournis par les écoles pour une demande n'excèdent pas 100 pages, dossiers et annexes comprises. A partir de 2008, l'accès aux dossiers s'effectue par l'intermédiaire d'une « plateforme de travail collaboratif » sur laquelle les écoles déposent les dossiers de demande. L'ensemble des membres de la Commission – et le greffe du ministère – peut accéder aux dossiers déposés. La plateforme de travail collaboratif permet la mise en ligne des rapports d'évaluation qui, à la différence des dossiers de demande des écoles, sont retirés par les agents du greffe du MeSR une fois l'avis de la Commission formulé (sauf cas particulier de réexamen). Les rapports d'évaluation ne sont pas transmis aux écoles avant leur présentation en séance plénière de la Commission, à l'exception des demandes de Reconnaissance par l'Etat pour lesquelles les établissements disposent d'un droit de réponse.

6.3.1.2.2. La publicisation des avis de la Commission

6.3.1.2.2.1. La grille d'évaluation formalisée fermée des rapporteurs

La séance du 20 mai 2010, deuxième séance de la Présidence Bournois, marque le début de la mise en œuvre des travaux relatifs à la publicisation des produits de la Commission. La publicisation concerne deux produits de l'évaluation : **i)** les avis de la Commission, qui ne seraient pas intégralement publiés en ligne mais seulement synthétisés sous la forme de *points forts* et de *points faibles*, et **ii)** les indicateurs d'évaluation, qui seraient regroupés au sein d'une *fiche indicateur* disponible sur le site de la Commission. La publicisation des avis induit logiquement des pressions sur l'objectivité des produits de l'évaluation, ce sans quoi la légitimité de la Commission en pâtirait. Conséquemment, lors de la même séance, l'introduction d'un modèle préférentiel de *grille* d'évaluation conformément à l'orientation que souhaite imprimer la DGES constitue une étape importante vers l'objectivation des avis de la Commission. Avant la mise en service de la *grille d'évaluation préférentielle*, les rapporteurs d'évaluation restaient libres, selon leurs pratiques personnelles, de formuler de manière indicative les forces et faiblesses des formations demandeuses. L'introduction d'une nouvelle grille proposée par Véronique Chanut, Professeur des universités, contraste avec la relative « liberté » dont disposaient les rapporteurs d'évaluation pour la réalisation des rapports. Effectivement, si un modèle partiellement « formel » de grille d'évaluation dite « grille Master » circulait entre certains rapporteurs dès mars 2004, les pratiques de réalisation des rapports étaient généralement propres à chaque

membre⁵²⁵. *A contrario*, la grille d'évaluation systématise la formulation de *points forts* et de *points faibles* avec pour objectif leur mise en ligne par l'intermédiaire de *synthèses d'avis* accessibles sur le site internet de la Commission⁵²⁶. Les *points forts* et *points faibles* exprimés dans les rapports d'évaluation ne font pas l'objet d'une publication en ligne avant validation par les membres de la Commission : lors des séances plénières, les membres discutent des forces et des faiblesses identifiées par les rapporteurs, et s'accordent pour en valider – le plus souvent – trois de chaque.

6.3.1.2.2.2. Le projet « indicateurs en ligne »

La validation du procès-verbal de la séance du 20 mai 2010 déclenche le lancement du projet « *indicateurs en ligne* » dont l'objectif est de mettre à disposition d'audiences externes des informations quantitatives sur les établissements et formations évaluées sous la forme d'une fiche appelée « *fiche indicateurs* ». Chaque formation évaluée est susceptible de faire l'objet d'une *fiche indicateurs* propre consultable en ligne. A cet effet, la réalisation du projet « *indicateurs en ligne* » se décompose en deux phases. Dans un premier temps, les membres de la Commission s'affairent à la réalisation d'une batterie d'indicateurs utiles à l'examen des formations qui alimenterait la *fiche indicateurs*. A partir de 2011, la batterie d'indicateurs formalisée, appelée en interne « *synthèse chiffrée* », s'adosse aux *dossiers de demandes* fournis par les établissements en vue de l'examen de celles-ci. Dans un second temps, les travaux de la Commission abordent la réalisation de la *fiche indicateurs* qui constitue, selon les termes des personnels de l'administration, « *une émanation de la synthèse chiffrée* »⁵²⁷. Un groupe de travail « *indicateurs* » composé de Frank Bournois, de représentants du MeSR, et des représentants de quelques écoles⁵²⁸ est mis en place dans le courant de l'année 2013 afin de consulter les écoles durant la phase d'élaboration de la sélection, la *fiche indicateurs* devant satisfaire à la fois les membres de la Commission, les établissements et les impératifs relatifs à la fiabilité des informations⁵²⁹. Au final, la *fiche indicateurs*

⁵²⁵ La suite de la recherche constitue une analyse et une comparaison de la « grille formalisée » avec les autres formats « type » des rapports d'évaluation.

⁵²⁶ Précisons dès à présent que les points forts et points faibles formulés dans les grilles d'évaluation sont discutés en séances plénières et font l'objet d'une validation orale spécifique. Les points forts et points faibles des synthèses d'avis ne sont donc pas univoquement ceux exprimés par les rapporteurs d'évaluation.

⁵²⁷ Propos oraux recueillis en 2012 auprès des personnels du MeSR en charge des travaux en rapport avec la CEFDG.

⁵²⁸ Participent au *groupe de travail indicateurs* les représentants des établissements suivants : EDHEC, ESC La Rochelle, ESCP Europe et SKEMA.

⁵²⁹ Les premières fiches sont mises en ligne en mars 2015.

se compose d'une sélection d'indicateurs extraits de la *synthèse chiffrée* mise en ligne sur le site de la CEFDG à compter de mars 2015.

6.3.1.2.3. Les standards d'évaluation

Simultanément les membres entreprennent dans le courant de l'année 2010 l'introduction informelle de *standards* d'évaluation dont la satisfaction déterminerait l'octroi des labels, notamment du grade de Master. Les standards fonctionneraient comme des « *seuils minimaux* » à atteindre (Foucault, 1975), en deçà desquels l'avis de la Commission serait négatif. Conformément à la finalité académique des labels et à l'imposition de la norme académique, la Commission entreprend plus particulièrement le développement de standards relatifs au *corps professoral permanent* et à *l'activité de recherche*, critères de nature académique. Les nombreuses controverses qui émergent des discussions, notamment quant au standard relatif au corps professoral⁵³⁰ ne favorisent pas un consensus rapide, si bien que l'introduction de standards, pourtant de nature à modifier la « *règle à suivre* » et donc à figurer dans le référentiel « *Principes et orientation* », reste quasi informelle durant la présidence de Frank Bournois. L'application formelle des standards n'entre en vigueur qu'à partir de juin 2013 et la publication au B.O des nouvelles modalités d'évaluation⁵³¹.

⁵³⁰ Le chapitre suivant étudie les dynamiques argumentaires des controverses qui émaillent les discussions des membres de la Commission sur ce sujet très précis.

⁵³¹ Bulletin officiel spécial n°4 du 20 juin 2013 : « *La commission souhaite qu'au minimum un tiers des heures d'enseignement soit réalisé par des professeurs permanents de l'établissement pour les formations Bac+3 et au moins 50 % pour les formations Bac+5.* » (p.80/92) et « *En outre, il est souhaitable que la production scientifique, plus particulièrement pour les diplômés conférant le grade de master, soit de 0,5 article publié dans des revues à comité de lecture (liste FNEGE et AERES) par enseignant-chercheur (professeur permanent docteur) et par an en lien avec les axes de recherche, la pédagogie et la stratégie de l'école (ex : si une école compte 40 professeurs permanents dont 30 docteurs, le nombre de publications attendu sera au minimum de 15 par an).* » (p.81/92)

Encadré 8. Présentation des deux standards informels introduits au cours de l'année 2010

DEUX STANDARDS D'ÉVALUATION

STANDARD RELATIF AU CORPS PROFESSORAL PERMANENT

Le volume horaire distribué par les enseignants de la faculté constitue un indicateur quantitatif que les membres de la Commission vérifient systématiquement lors des examens d'évaluation. Selon la définition de la Commission, le *corps professoral permanent* correspond au volume du personnel enseignant lié contractuellement à un établissement pour une durée supérieure à 4 jours par semaine. Trois seuils fixent, en fonction du type de formation, le respect du standard :

Pour les formations de **NIVEAU LICENCE III / BAC+3** :

Les membres du corps professoral permanent doivent assurer au minimum **30%** du volume horaire des cours de gestion.

Pour les formations de **NIVEAU MASTER I / BAC+4** :

Les membres du corps professoral permanent doivent assurer au minimum **40%** du volume horaire des cours de gestion.

Pour les formations de **NIVEAU MASTER II / BAC+5** :

Les membres du corps professoral permanent doivent assurer au minimum **50%** du volume horaire des cours de gestion.

STANDARD RELATIF A L'ACTIVITE DE RECHERCHE

Dans le cas de demande d'autorisation à délivrer un diplôme visé conférant le grade de Master à ses titulaires **Les docteurs du corps professoral permanent doivent publier au moins une recherche tous les deux ans.**

Autrement dit, du point de vue des établissements, sur une année civile, le nombre de publications des docteurs (docteurs français ou équivalents internationaux) de la faculté permanente doit être supérieur ou égal à la moitié du nombre total de professeurs docteurs – français ou équivalent international – permanents de l'établissement.

Remarque : Deux des standards de l'AACSB sont de nature quantitative et fonctionnent comme des « seuils à atteindre » : le premier porte sur le volume de la faculté, le second sur la recherche. Toutefois à l'inverse de la CEFDG, l'AACSB stipule que le non-respect d'un standard quantitatif n'entraîne jamais le rejet d'une demande, les établissements ont la possibilité de justifier les éventuels écarts. En cela, les standards de l'AACSB fonctionnent davantage comme des « *optimums à atteindre* » (Foucault ; 1975), discriminant le *top-tier* des établissements du reste de la population, que comme des « *seuils fixes* », formels, élitistes et révocatoires. Signalons qu'aucun standard quantitatif fonctionnant comme un seuil à atteindre n'a été mis en place par EQUIS.

6.3.1.3. Récapitulatifs des procédures et des outils développés par la Commission

La description du développement du dispositif d'évaluation de la Commission permet de mettre à jour les opérations qui mobilisent des personnels différents, ainsi que la variété des outils que les membres manipulent pour réaliser l'examen des demandes des établissements. Les deux tableaux ci-dessous synthétisent les quatre opérations mobilisatrices de personnels et les neuf outils nécessaires à l'évaluation. Quatre opérations importantes mobilisent différents personnels : membres internes à la Commission, experts, ou personnels extérieurs.

Tableau 30. Récapitulatif des procédures mobilisant des personnels internes et externes

Procédures d'évaluation requérant la mobilisation de personnels
<ul style="list-style-type: none"> • Examen des dossiers avec des membres rapporteurs de la Commission • Audition des responsables des établissements ou des formations • Mobilisation des experts externes • Intervenants extérieurs exceptionnels (ministères etc.)

Les membres de la Commission utilisent huit différents « outils » d'évaluation. L'analyse de l'évolution des huit outils permet de fournir des informations caractérisant le développement de la Commission. Le tableau ci-dessous récapitule les différents outils d'aide à l'évaluation.

Tableau 31. Récapitulatif des instruments utiles à l'évaluation

Outils de réalisation de l'évaluation	Outils de diffusion des produits de l'évaluation
<ul style="list-style-type: none"> • Dossiers des écoles et synthèses chiffrées • Annexes • Rapports d'évaluation • Rapports d'expertise • Procès-verbaux 	<ul style="list-style-type: none"> • Notifications aux écoles du résultat de l'évaluation • Synthèses d'avis • Fiches indicateurs

6.3.2. L'évolution instrumentale des pratiques d'évaluation

L'évolution des procédures d'évaluation de la CEFDG suit trois phases de développement. La première phase, entre 2001 et 2003 correspond à un développement procédural contraint par la mise en place de l'évaluation de formations hétéroclites. La deuxième phase entre 2004 et 2010 correspond au développement d'une procédure souple pour l'évaluation périodique des formations. La troisième phase entre 2010 et 2013 correspond au développement d'outils d'évaluation avec pour objectif la mise en ligne d'informations fiables à des audiences larges. Les évolutions successives sont susceptibles d'avoir modifié la réalisation de l'évaluation par la Commission, qu'il s'agisse de différences dans les personnels mobilisés pour examiner les formations, ou qu'il s'agisse des pratiques d'utilisation des outils d'évaluation. La première étape de l'analyse consiste à caractériser le recours aux ressources externes dans la réalisation des évaluations avant d'entreprendre une étude des pratiques des outils. Le volet suivant fournit des informations quantitatives relatives à l'évolution de la mobilisation des acteurs pour l'examen des demandes que la Commission traite.

6.3.2.1. Evolution de la mobilisation des personnels pour la réalisation de l'évaluation de la CEFDG

Le tableau ci-dessous présente les évolutions sur les trois Commissions. Les chiffres sont exprimés en nombre de dossiers et non en nombre de demandes comme dans le cas du chapitre 4.

Tableau 32. Ouverture aux personnels externes de l'évaluation des formations (2001-2013)

Commission	Helfer-2001		Helfer-2005		Bournois-2009	
Nombre de dossiers traités⁵³²	100,00 %	<i>(219)</i>	100,00 %	<i>(190)</i>	100,00 %	<i>(153)</i>
Avec rapporteur(s)	45,66%	<i>(100)</i>	66,32%	<i>(126)</i>	75,81%	<i>(116)</i>
Avec recours à des experts externes	31,05%	<i>(68)</i>	10,00%	<i>(19)</i>	7,19%	<i>(11)</i>
Audition des responsables des formations	100,00 %	<i>(219)</i>	100,00 %	<i>(190)</i>	100,00 %	<i>(153)</i>
Avec audition	14,16%	<i>(31)</i>	53,68 %	<i>(102)</i>	73,85%	<i>(113)</i>

Au fil des Commissions, le recours aux membres internes de la CEFDG pour l'examen des dossiers augmente : tandis que les membres de la Commission Helfer-2001 traitent moins d'un dossier sur deux, les proportions s'inversent avec la mise en place de la procédure d'évaluation périodique. Durant les Commissions Helfer-2005 et Bournois-2009, les membres internes traitent respectivement 66% et 76% des dossiers. Le nombre de dossiers pour lesquels la Commission recourt à des experts externes pour effectuer les rapports d'expertise s'effondre dès la Commission Helfer-2005 : tandis que plus de 31% des dossiers traités par la Commission Helfer-2001 requièrent un expert externe, la même proportion tombe à 10% lors de la Commission suivante et se stabilise aux alentours de 8% durant la Commission Bournois-2009. Conséquemment les activités relatives à l'évaluation s'*endogénéisent*. Le recours aux experts externes, certes bénéfique à la construction de la légitimité au moment de sa création s'effondre une fois la première vague d'établissements habilités passée. L'audition des représentants des formations, quant à elle, devient la norme. Les résultats montrent que la baisse du recours aux ressources externes au fil des années serait significative d'un phénomène d'endogénéisation des activités d'examen des formations. L'évaluation

⁵³² Précisons qu'il s'agit ici du Nombre de dossiers traités et non du nombre de demandes comme dans le volet 4.2 du chapitre relatif à la formulation de la problématique de cette recherche. Précisons de même que les dossiers traités peuvent faire l'objet à la fois d'un examen par des rapporteurs et des experts externes. C'est par exemple le cas du traitement des premières demandes de grade de Master des années 2003 et 2004.

deviendrait petit à petit l’apanage des membres de la Commission. L’endogénéisation contribue donc à la concentration de l’évaluation dans les mains du *groupe central* de membres de la Commission sous l’effet conjugué de la suppression de l’expertise par des personnels externes⁵³³ et de la baisse de l’implication des *membres environnants* dans l’examen des demandes, ce qu’évoque le précédent volet.

6.3.2.2. Nombre d’intervenants extérieurs lors des séances plénières de la Commission

Les experts ne constituent pas l’intégralité des personnels extérieurs intervenant durant les séances plénières de la Commission. Lors de certaines séances, des *intervenants extérieurs* participent aux réunions de la Commission en sus des procédures d’examen des demandes faites par les établissements. De manière générale, les intervenants extérieurs représentent deux types d’acteurs : des acteurs de l’enseignement supérieur, comme par exemple les Directeurs de l’Enseignement Supérieur qui profitent des séances pour s’entretenir avec les membres et préciser l’orientation des travaux de la Commission ; ou encore des représentants d’acteurs de l’enseignement supérieur qui souhaitent être entendus ou que la Commission souhaite entendre pour leurs connaissances sur des sujets spécifiques. Par exemple, la Commission entend Jean Charroin, président du SIGEM⁵³⁴, lors de la séance du 27 mars 2013 en vertu de sa connaissance des tendances d’évolution des admissions post classes prépas. Le tableau suivant présente le nombre d’intervenants extérieurs durant les séances plénières de la Commission.

Tableau 33. Nombre d’intervenants extérieurs lors des séances plénières (2001-2013)

Commission	Helfer-2001	Helfer-2005	Bournois-2009
Intervenants du MeSR	6	2	2
Intervenants extérieurs hors administration	1	0	3
TOTAL	7	2	5

De manière générale, peu d’intervenants extérieurs participent aux séances plénières de la CEFDG, notamment durant la Commission Helfer-2005. Durant la Commission Helfer-2001, les intervenants du ministère, notamment par la voix des représentants de

⁵³³ Pour les demandes autres que les demandes de Reconnaissance par l’Etat et les premières demandes de Visa pour des formations diplômantes aux niveaux Bac+3 et Bac+5.

⁵³⁴ Système d’Intégration aux Grandes Ecoles de Management.

la DGESIP⁵³⁵ – Jean-Pierre Korolitski, Jean-Marc Monteil –, représentent la très grande majorité des interventions de personnalités extérieures tandis que durant la Commission Bournois-2009, les proportions se partagent quasi également entre intervenants du ministère et intervenants n'appartenant pas à l'administration. A l'image de l'intervention de Jean-Marc Monteil, DGES, lors de la séance de décembre 2002⁵³⁶, les fréquentes interventions des représentants du MeSR durant la Commission Helfer-2001 peuvent s'interpréter comme des tentatives visant à orienter l'action de la Commission dans une période caractérisée par l'introduction d'importantes modifications ; qu'il s'agisse de la redistribution des enjeux liés à la garantie de la qualité par l'Etat au moment de l'installation de la Commission, ou qu'il s'agisse de l'agitation provoquée par la volonté de l'Etat de conserver le monopole de collation du grade de Master par voie légale.

En synthèse, les deux résultats confirment l'hypothèse d'un phénomène d'*endogénéisation* des activités d'évaluation de la CEFDG correspondant à la prise en main progressive de l'évaluation par les membres. La Commission Helfer-2001, confrontée à l'élaboration de procédures et au traitement en peu de temps de nombreuses demandes, fait bien plus appel à des personnalités extérieures pour le traitement des demandes que les Commissions qui la suivent. La réalisation de ces tâches par la Commission Helfer-2001 ne se fait pas sans l'intervention fréquente des représentants du MeSR. Le nombre d'interventions du ministère et le recours aux experts externes baissent durant les deux Commissions qui lui succèdent ; à cette différence que la Commission Bournois-2009 reçoit davantage de représentants externes au MeSR que les deux Commissions présidées par Jean-Pierre Helfer. La Commission Bournois-2009 semble davantage encline à entendre des intervenants extérieurs, quoiqu'au final, le nombre d'interventions est faible. De fait, l'examen de demandes en voie de routinisation se concentre dans les mains des membres de la Commission, sans que les résultats ne manifestent de réelle ouverture de la Commission aux regards extérieurs dans d'autres cas que ceux de la Reconnaissance par l'Etat et des premières demandes de Visa. L'*endogénéisation* et la *routinisation* progressive des

⁵³⁵ Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de l'Insertion Professionnelle (DGESIP)

⁵³⁶ Voir chapitre précédent volet 5.4.1.1.2 pages 204-05 lorsque Jean-Marc Monteil intervient en décembre 2002 pour fixer les attentes de l'Etat en matière de label.

activités d'évaluation semblent concomitantes à un autre phénomène, lui aussi susceptible d'influencer l'activité des membres : l'objectivation des produits de la Commission par l'introduction en 2011 d'une grille d'évaluation préférentielle. L'introduction de la grille préférentielle rompt avec la souplesse historique laissée aux membres pour l'examen des dossiers. Une analyse quantitative très simple permet de caractériser les modifications que provoque l'introduction d'une grille formalisée préférentielle sur les pratiques d'évaluation et de valorisation des formations.

6.3.3. Evolutions notables des pratiques d'évaluation

6.3.3.1. L'évolution du recours aux grilles d'évaluation et ses conséquences

L'introduction de la grille influence directement la réalisation des rapports d'évaluation par les membres examinateurs. Un rapport d'évaluation peut se définir comme un compte-rendu synthétique d'un dossier de demande, réalisé par un membre 'rapporteur' désigné par le Président, en vue d'informer les autres membres du contenu d'un dossier et de son avis personnel. Les rapports d'évaluation peuvent être classés selon quatre formats principaux :

- Les formats *libres*
- Les formats *formalisés*
 - Ouverts
 - Fermés
- Les formats *mixtes*

Décrivons à grands traits les quatre principaux formats :

1. Les formats *libres* correspondent à des rapports d'évaluation dont l'origine est une feuille blanche : aucune catégorie d'évaluation n'existe sur le support d'évaluation : les rapporteurs sont libres de rédiger les rapports à leur guise.
2. Deux formats de rapports d'évaluation *formalisés* sont utilisés au sein de la Commission. Par ordre croissant de formalisation :
 - a. La *grille d'évaluation master* précédemment évoquée correspond à un degré de formalisation léger : un tableau de 5 grandes thématiques – dont les traces remontent à mars 2004 – orientent l'évaluation du rapporteur.

Un avis est demandé à la fin du document. Les rapporteurs utilisent, à leur guise, le type formalisé ouvert uniquement durant les Commissions présidées par Jean-Pierre Helfer, c'est-à-dire entre 2001 et 2009. Ce format peut être désigné par le terme *grille d'évaluation formalisée ouverte*.

b. Le degré de formalisation de la *grille d'évaluation* introduite en 2010 est plus élevé : le modèle est constitué d'un tableau de 17 catégories et 33 critères d'évaluation. A ce titre, la grille d'évaluation peut être qualifiée de *formalisée fermée*. La *grille d'évaluation formalisée fermée* correspond à la *grille d'évaluation préférentielle* précédemment évoquée.

3. Les formats « *mixtes* » correspondent aux documents qui réutilisent les catégories d'évaluation ou les formats que les rapporteurs adaptent librement dans leurs rapports.

Le tableau ci-dessous présente les rapports collectés en fonction de leur format. Les *grilles formalisées ouvertes et fermées* figurent chacune sur une ligne même si les rapports recourent aux *grilles formalisées ouvertes* uniquement entre 2001 et 2009 (en gris pâle). Le nombre de rapports correspondant à l'utilisation des *grilles formalisées fermées* introduites en 2010 est indiqué en gris anthracite.

Tableau 34. Nombre de rapports d'évaluation collectés hors EGC (2001-2013)

Année universitaire	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	
Rapports collectés	2	3	21	2	14	27	50	34	57	42	252
Format Libres	2	3	17	0	14	27	45	31	14	3	156
Grille formalisée ouverte	0	0	4	2	0	0	0	0	0	0	6
Grille formalisée fermée	nd	nd	nd	nd	nd	nd	5	9	44	41	99
Formats Mixtes	0	0	0	0	0	0	0	6	1	2	9

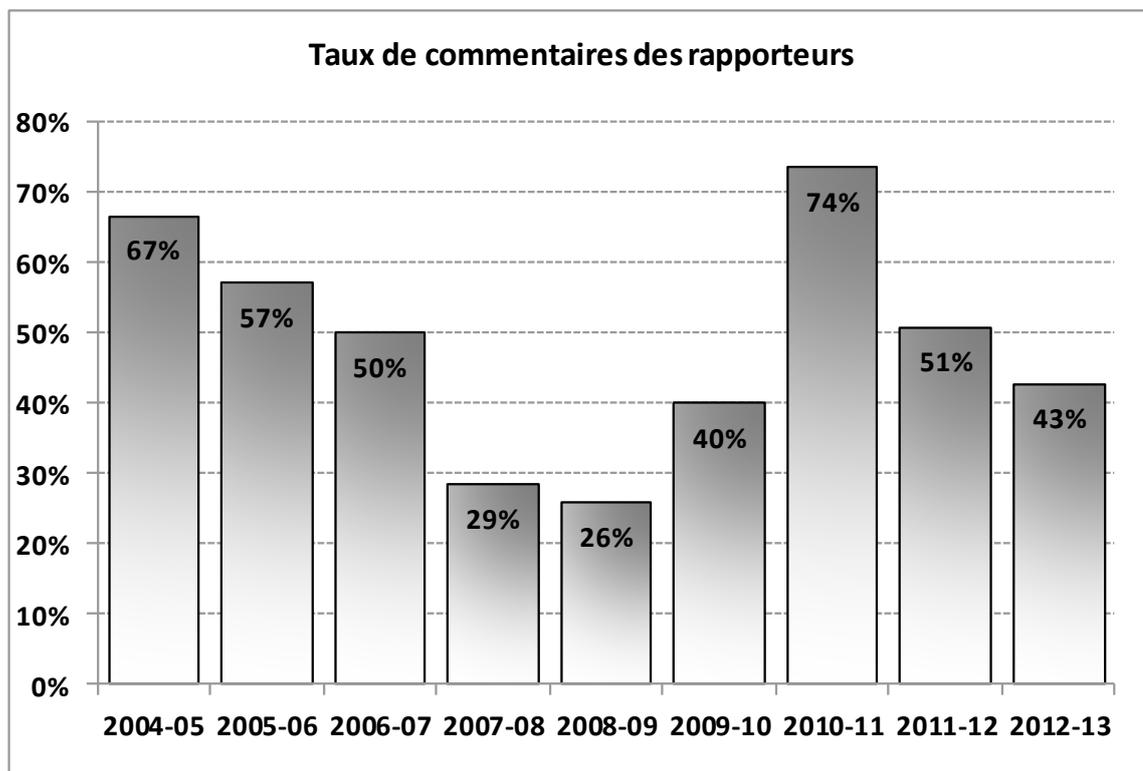
L'analyse prend en compte 252 rapports d'évaluation sur les 281 rapports initialement collectés. Les 29 rapports retranchés correspondent à l'évaluation de formations appartenant à des EGC, dont l'échantillon n'est que peu représentatif des pratiques d'évaluation des EGC : 15 des 29 rapports correspondent à des examens de dossiers répartis sur seulement deux séances distantes de deux ans. Hors EGC, la même limite

borne le propos : l'échantillon est davantage représentatif des rapports réalisés durant la Commission Bournois-2009. La collecte des rapports d'évaluation des Commissions Helfer-2001 et Helfer-2005, quoique moins fructueuse, semble toutefois suffisante pour caractériser *a minima* les pratiques des rapporteurs d'évaluation sous la présidence de Jean-Pierre Helfer : entre 2001 et 2009, les rapports de type *format libre* représentent la grande majorité des rapports collectés, conformément à la logique de relative souplesse de jugement laissée aux membres. Suite à la nomination de Frank Bournois à la tête de la Commission, le recours aux rapports *libres* reste majoritaire durant l'année 2010, malgré l'introduction de la grille *formalisée fermée*. En revanche, l'année 2011-2012 marque la transition : les grilles *formalisées fermées* se substituent aux formats *libres* auparavant majoritaires. La baisse de l'emploi de *grilles libres* continue l'année suivante, 2012-2013, si bien qu'à la fin de la présidence de Frank Bournois, la grande majorité des rapports adoptent le format *formalisé fermé* ; l'emploi de *formats libres* devient quasi inexistant. En somme les pratiques de réalisation des rapports d'évaluation s'uniformisent. Les résultats apportent un constat majeur : les membres adoptent les instruments introduits en 2011, ce qui n'est pas sans conséquence sur la valorisation des formations et sur le mode d'imposition de la norme académique.

6.3.3.2. L'impact de l'adoption de la grille d'évaluation fermée sur les pratiques d'évaluation

Les pratiques ordinaires de la Commission invitent les rapporteurs d'évaluation à exprimer dans leur rapport un avis concernant la formation examinée. Les commentaires des rapporteurs correspondent à une synthèse du dossier, et s'expriment sous la forme de remarques générales, d'une interrogation ou d'une opinion. Le taux de *commentaires des rapporteurs* exprime le nombre de rapports avec un avis ou un commentaire sur le nombre de rapports réalisés par le même membre. Un *taux de commentaires* égal à 1 signifie que le rapporteur formule un avis dans la totalité de ses rapports. Plus le taux est bas, moins le membre rapporteur exprime ses avis sur les demandes qu'il examine. La courbe ci-dessous représente l'évolution du *taux de commentaires général des rapporteurs* entre 2004 et 2013.

Tableau 35. Taux de commentaires des rapporteurs dans le compte-rendu d'évaluation (2001-2013)



Le *taux de commentaires* des rapporteurs baisse tout au long des deux Commissions Helfer-2001 et 2005 sans changement remarquable des pratiques durant cette période. Le renouvellement partiel de 2007 impacte très négativement le taux. Inversement, le celui-ci augmente lors des deux premières années de Bournois-2009, puis s'effrite au moment du renouvellement d'octobre 2011 et de l'adoption massive de la grille formalisée fermée. De même qu'en 2007 lors du précédent renouvellement partiel à mi-mandat, les taux de commentaires s'effondrent. Le renouvellement partiel semble avoir un impact négatif sur le taux de commentaire des rapporteurs : les nouveaux membres entrant dans une Commission lors d'un renouvellement partiel sans changement de présidence expriment moins leur avis sur les dossiers dont ils sont rapporteurs. Par conséquent, l'introduction d'un nouvel instrument spécifique n'enraye pas l'impact négatif généré par le renouvellement partiel des membres à mi-mandat qui doivent assimiler et « caler » leurs avis sur les pratiques en vigueur malgré l'introduction d'instruments et de seuils fixes visant à objectiver l'évaluation.

6.3.3.3. *La coexistence d'un régime d'évaluation disciplinaire et d'un régime d'évaluation sécuritaire*

Le déploiement d'instruments d'objectivation simultanément à l'introduction des deux standards informels provoque non seulement une modification du mode de valorisation par l'introduction de catégories d'évaluation mais provoque aussi la modification du régime qui produit la normalisation des formations. Avant 2010 aucune limite fixant « *la différence par rapport à toutes les différences* »⁵³⁷ n'existe. La normalisation procède du référencement d'un ensemble de paramètres comportementaux dans le but de dresser des « *distributions de normalités* »⁵³⁸ et d'établir l'anormalité par un jeu d'analyse et de comparaison de celles-ci. Le « jeu de la norme » consiste à ramener l'*anormal* vers le *normal* en recourant au ressort de l'incitation et non à celui de la sanction. Dans ce régime, dit de *normalisation*, la mise en place de la norme procède des ajustements successifs de sa définition ; la norme s'autogénère en quelque sorte (Sabot ; 2016). Ce régime s'oppose au *régime de normation* où la norme ne se génère pas elle-même mais est fixée et s'impose formellement « du dehors ». Avec l'introduction de deux standards en 2010, le régime d'application de la norme par la Commission subit une transformation majeure : l'instauration de « *seuils à atteindre* » (Foucault ; 1975) rompt la logique du régime de normalisation sécuritaire « pur » parce qu'elle fixe formellement « *la limite qui définit la différence par rapport à toutes les différences, la frontière extérieure de l'anormal (...)* » (Foucault, 1975) pour deux des paramètres d'évaluation. S'agissant de la force de frappe de la faculté et de la production de recherche, le *normal* procède d'une conformité stricte à des objectifs fixés par la Commission. De fait la normalisation ne procède plus seulement d'un jeu d'analyse des écarts au normal mais aussi d'un jeu de sanction pour ramener l'anormal vers le normal. En pratique, le référencement des comportements des formations ne s'effectue plus seulement sur un ensemble de paramètres contextuellement choisis, mais nécessite à chaque évaluation le contrôle de paramètres définis ; la différenciation des formations ne procède plus de l'appréciation de leurs écarts comportementaux relatifs au regard d'un ensemble de principes, mais procède aussi de la lecture des distances à deux seuils fixes ; l'homogénéisation ne procède plus de l'incitation des établissements à corriger leurs comportements mais procède de leur alignement avec

⁵³⁷ FOUCAULT, Michel ; *Op. cit.* ; (1975) ; p.185

⁵³⁸ SABOT, Philippe ; *Op. cit.* ; (2016)

des seuils spécifiés ; la conformité devient principe normatif : tout écart avec la « mesure valorisante » pénalise, exclut. Selon les termes de Michel Foucault, le mode d’instauration de la norme se drape de caractéristiques du *régime disciplinaire* qui coexiste aux côtés d’un *régime de normalisation sécuritaire* : la normalisation se dualise. Par conséquent, la mise en place de seuils formels à atteindre, élitistes, actualise le risque de coexistence de deux logiques d’évaluation susceptibles de justifier les avis de la Commission : à côté d’une logique d’application souple, pragmatique de la norme, coexiste la possibilité d’imposition stricte de celle-ci. La Commission peut adopter deux conduites de justification des avis : une première conduite consiste à argumenter par jeu entre des « normalités différentielles » ; tandis qu’une seconde conduite ne déploie qu’une argumentation de conformité.

6.3.4. Conclusion : vers l’étude de la production rhétorique de la Commission

Pour conclure, l’analyse des procédures et des outils relatifs à la production des rapports d’évaluation entraîne plusieurs résultats. La participation de personnalités externes (experts, membres du MeSR, etc.) dans l’activité d’évaluation se réduit au fil des Commissions. Les interventions du MeSR, fréquentes durant la Commission Helfer-2001, se raréfient dès la Commission Helfer-2005. Au fil du temps, l’activité de la Commission *s’endogénéise* en plus d’évoluer vers un bipartisme séparant les acteurs professionnels des acteurs environnants de l’enseignement supérieur de gestion. L’activité d’examen des dossiers devient l’apanage des *professionnels de l’enseignement supérieur* parmi lesquels les universitaires occupent une position dominante de par leur nombre et de par leur mainmise sur la réalisation des rapports d’évaluation. Après plusieurs années de stabilité des procédures, les membres de la Commission Bournois-2009 valident l’introduction dès la rentrée 2011 de nouveaux instruments d’évaluation, dont la finalité ne réside plus uniquement dans une production d’avis, mais dans la diffusion d’informations à des audiences larges. Les impératifs de fiabilité et d’acceptabilité des données diffusées conditionnent la construction des instruments. L’uniformisation des modèles d’évaluation s’accélère durant la Commission Bournois-2009, notamment par l’introduction d’une *grille d’évaluation fermée*, adoptée massivement par les membres entrés lors du renouvellement périodique d’octobre 2011. L’objectivité et l’équité de traitement –

qu'ils doivent garantir – favorisent l'introduction d'une *grille d'évaluation formalisée fermée* utile à la réalisation des rapports d'évaluation. La mécanique du renouvellement partiel de 2011 impacte les pratiques d'utilisation de la grille : les membres entrants, sans expérience, adoptent massivement la grille mais s'engagent peu à exprimer leurs avis comme les usages de la Commission y invitent. Par conséquent, l'appropriation de la grille participe au développement de pratiques d'évaluation respectueuses des espaces de valorisation des formations. Cependant le manque d'engagement indique que le rôle des rapporteurs d'évaluation vise moins à la formulation d'un avis personnel qu'à une tâche de synthétisation des informations en vue d'une fixation collective des durées d'octroi. Le renouvellement périodique engendre une autre conséquence sur l'engagement des rapporteurs d'évaluation : les membres entrants dans des Commissions sans renouvellement du président n'expriment que peu leur avis lorsqu'ils sont en charge du rapport d'évaluation. Ironiquement les instruments d'évaluation, s'ils contribuent à l'évolution de la « normalisation » qu'opère la Commission, freinent l'engagement des membres par l'obligation de conformation à des normes de conduites internes.

6.3.4.1. L'évolution du mode de valorisation et ses conséquences

L'analyse statistique confirme la bipolarisation que laissait entrevoir la configuration initiale de la Commission maximisant le risque d'opposition frontale entre les universitaires et les directeurs d'écoles. Plus, une situation paradoxale émerge. Après s'être affirmée comme principal organisme régulateur de l'enseignement supérieur de gestion non universitaire à la suite de la production du référentiel et du maintien à l'écart de l'AERES, deux résultats laissent penser à une « périphérisation » de la Commission. Premièrement malgré l'introduction de nouveaux instruments d'évaluation censés favoriser leur engagement, les membres se désengagent peu à peu de l'évaluation, sans que l'insatisfaction de la condition de *quorum* ne soulève aucune objection ni en interne ni de la part d'acteurs externes. De plus, peu d'acteurs extérieurs manifestent expressément un intérêt pour les activités de la Commission. Le caractère quasi discrétionnaire des activités de la Commission ne semble donc pas aller à l'encontre de quelques intérêts. Deuxièmement l'évolution des formations et de leur hiérarchisation laisse penser que la Commission constitue un enjeu de seconde importance pour les établissements les plus réputés. D'une part, l'émergence des formations « Bachelors » contraint la Commission à s'adapter à une demande qu'elle

ne suscite pas comme c'était le cas pour le grade de Master, et d'autre part, la multiplication des labels, notamment d'organismes non étatiques, modifie le mode de hiérarchisation des établissements : le cumul de labels devient plus significatif que la seule obtention du grade de Master, même pour les établissements de milieu de tableau pour lesquels la possibilité d'obtention du grade de Master était un enjeu majeur à la création de la Commission. Au final, quoique centrale entre 2001 et 2009, la Commission ne semble plus être seule au centre du « jeu régulateur » en 2013. Toutefois, plusieurs indications montrent que l'évaluation de la Commission reste un enjeu pour les établissements. La première indication correspond à **i)** l'augmentation mécanique du traitement des renouvellements des Visas et grades de Master⁵³⁹ dont la stabilisation constitue une indication positive de la perception par les établissements d'une adéquation des produits de l'évaluation avec leurs attentes ou leurs intérêts. La seconde indication **ii)** correspond aux contraintes induites par le choix de diffuser des avis à des parties prenantes externes. Par cette décision la CEFDG s'expose aux réticences d'établissements opposés à la diffusion large d'informations dont certaines peuvent être de nature « stratégique ». Conséquemment la construction de la légitimité d'avis publicisés nécessite l'élaboration d'instruments objectivant l'évaluation et permettant la diffusion d'informations acceptables et acceptées par l'ensemble des parties prenantes, notamment les établissements⁵⁴⁰. Le choix de fournir des informations objectives et peu discutables à des audiences larges peut s'interpréter comme une tentative de remettre la Commission au « centre du jeu » de l'évaluation.

6.3.4.2. Les conséquences de l'introduction d'outils sur l'application de la Norme et sur l'évaluation

Néanmoins, en 2010 et 2011 sans que le dispositif fixant la « règle à suivre »⁵⁴¹ (c'est-à-dire le référentiel « *Principes et orientations* » ainsi que les textes réglementaires) ne varie⁵⁴², la valorisation des formations subit deux évolutions notables. Premièrement, **i)** l'introduction de standards fonctionnant comme des seuils de satisfaction fixes induit la coexistence d'une double logique de normalisation susceptible d'influencer les

⁵³⁹ Voir les résultats du chapitre 4.

⁵⁴⁰ Entre fin 2011 et début 2015, la Commission met en place avec le MeSR un « Groupe de Travail indicateurs » avec pour objectif de fixer une batterie d'indicateurs élaborée par les membres, validée par l'administration et acceptée par des représentants des établissements. La suite de la recherche ne prend pas en compte les discussions tenues lors des séances de travail du groupe.

⁵⁴¹ FOUCAULT, Michel ; *Op. cit.* ; (1975) ; p.185

⁵⁴² Avant juin 2013

rhétoriques d'argumentation de la Commission tout en consolidant le statut de la norme académique comme *Norme*. Quoique ni la « règle à suivre »⁵⁴³ ni « l'espace de différenciation »⁵⁴⁴ n'évoluent officiellement ou doctrinalement, l'introduction informelle de standards d'évaluation dualise radicalement le régime normatif : la mise en pratique de la logique de conformité induit la détermination du résultat par lecture « stricte » de la satisfaction d'objectifs fixés quasi arbitrairement, là où l'application historique de la *Norme* consistait davantage en un jeu d'identification et de jugement des écarts aux comportements généraux. De fait, deux « regards évaluatifs » coexistent : l'évaluation historique où prévaut le sentiment des évaluateurs subsiste, mais doit coexister avec une rhétorique d'évaluation fondée sur la satisfaction d'un « seuil à atteindre » (Foucault ; 1975).

Deuxièmement, **ii**) la décision de rendre publiques des informations objectives induit logiquement la communication à l'extérieur de la commission d'un ensemble d'indicateurs par l'intermédiaire desquels les membres de la Commission évaluent les formations. Les conséquences directes ne sont pas neutres. Auparavant différenciables par l'observateur extérieur selon la durée d'octroi (de zéro à six ans) uniquement, les formations deviennent comparables selon chacun des critères de la batterie publiée par l'intermédiaire des nouveaux instruments. La diffusion large des indicateurs quantitatifs et qualitatifs induit la coexistence d'agencements évaluatifs annexes⁵⁴⁵, individuels et multiples. En effet, si la Commission conserve la main sur l'opération de la *mesure valorisante*, l'accessibilité des produits de la mesure au grand public place les observateurs en position d'effectuer des agencements d'indicateurs à volonté. Les établissements, les formations, peuvent se comparer non plus seulement selon les labels mais aussi selon les résultats d'une lecture ou de l'interprétation des résultats après libre manipulation d'indicateurs quantitatifs. Chaque observateur se trouve en mesure d'effectuer sa propre évaluation des formations, chaque indicateur publié constitue potentiellement une dimension de valorisation des formations⁵⁴⁶. Les instruments d'évaluation initialement conçus pour construire les observations discutées par les

⁵⁴³ FOUCAULT, Michel ; *Op. cit.* ; (1975) ; p.185

⁵⁴⁴ *Ibid.*

⁵⁴⁵ Le terme « annexe » s'entend au sens de « rattaché à un élément principal ».

⁵⁴⁶ Le budget des établissements, paramètre le plus discriminant (Menger & al ; 2014) pourrait par exemple constituer une dimension de référence. Idem pour la sélectivité et le taux d'insertion des diplômés après « x » mois. Remarquons que ces trois paramètres ne sont pas de nature académique.

membres deviennent, à partir de 2011, des supports par l'intermédiaire desquels tout un chacun peut produire une évaluation, une valorisation voire même un classement ordinal des établissements, et ce à l'inverse de la logique de fonctionnement des organismes d'accréditation qui garantissent la qualité par l'attribution de labels sans hiérarchisation qualitative des établissements. Remarquons toutefois que l'introduction des instruments ne rompt pas l'unidimensionnalité de l'évaluation de la Commission : la finalité de l'évaluation conserve la dimension académique comme principale, seules des valorisations annexes deviennent possibles. Par suite la dépendance de la valorisation des formations non universitaires de gestion à la seule Commission tend à se réduire, laissant à d'autres acteurs – tels les médias – la possibilité d'en tirer parti, la Commission s'ajoutant une casquette de fournisseur de données brutes en plus de celle de productrice d'une opération de valorisation. La possibilité de comparaison et de réagencement particulier des indicateurs provoque directement des pressions sur la cohérence des justifications de la Commission : si chacun peut comparer les formations selon une batterie d'indicateurs personnalisée alors tout le monde se trouve en capacité de remettre en cause les avis et décisions ministérielles. La publicisation impacte les pratiques argumentatives de la Commission qui doit d'autant plus veiller à l'équité de ses justifications que l'objectivité requiert l'utilisation de chiffres susceptibles d'être publics.

Aussi, l'évolution au cours du temps du mode de production des justifications presse l'analyse de la production d'argumentation de la Commission. Analyser les rhétoriques efficaces qui ont permis l'élaboration d'une procédure d'évaluation pérenne et d'un référentiel acceptable semble particulièrement pertinent pour répondre au troisième questionnement de la problématique qui interroge les « *opérations pratiques par lesquels le dispositif et la valorisation des formations prennent forme* ». L'analyse permettra de faire émerger les pratiques argumentaires pragmatiques qui ont permis l'institutionnalisation de la Commission ainsi l'émergence des conséquences auxquelles s'expose la Commission en prenant la décision de publiciser ses produits d'évaluation et d'introduire des standards fixes.

Chapitre 7. Les dispositifs rhétoriques de la Commission

A ce stade de l'enquête, plusieurs résultats importants justifient de procéder à l'analyse pragmatique de la production d'argumentations de la Commission.

Entre 2001 et 2005, les membres de la Commission doivent entreprendre simultanément deux tâches : **i)** construire les légitimités internes et externes de la Commission malgré les tensions opposant les membres universitaires et non universitaires d'une part, et l'opposition d'organismes extérieurs tels que le CNESER ou l'AERES d'autre part ; **ii)** développer la valorisation des formations supérieures de gestion, d'abord par l'intermédiaire des premières attributions des grades de Master, et ensuite dans le cadre de l'évaluation périodique et permanente. Dès l'entame des premiers travaux, les membres de la Commission, sous l'impulsion de Jean-Pierre Helfer, définissent des règles qui permettent de conserver une importante marge de manœuvre sans contrevenir à l'interventionnisme ministériel en matière d'agenda et d'orientation des décisions quant au lien entre Visa et grade de Master. La relative liberté dont jouit la Commission se traduit notamment par une prise de distance vis-à-vis des modèles d'évaluation existants (comme celui de la CTi par exemple). Après quatre années d'activité la production du référentiel « *Principes et orientation* » ainsi que la survie à la tentative d'absorption de ses activités par l'AERES manifestent la réussite de la Commission à s'établir comme un organisme régulateur aux pratiques acceptées, parfaitement intégré au dispositif d'évaluation national et dont l'activité ne présente pas de redondance avec la CNCP notamment. En 2009, l'évaluation n'est que peu contestée, quoique l'administration par l'intermédiaire des DGES pointe la possibilité d'aller vers davantage de transparence des avis. L'année 2010 marque cependant un tournant important dans ce sens : la Commission entreprend de publiciser ses instruments d'évaluation. Frank Bournois favorise dès son arrivée en tant que président la diffusion des avis et des indicateurs d'évaluation à des audiences larges, et dès l'année 2011, la Commission conditionne l'octroi des labels à la satisfaction de seuils minimums, appelé « standards d'évaluation ». L'élargissement des activités communiquées à des audiences extérieures, n'est pas sans induire des pressions sur les justifications des avis de la Commission : auparavant réservée à la discrétion de ses

membres, la satisfaction des standards devient publique et s'accompagne de la justification des avis.

Une double interrogation émerge de ce récapitulatif rapide : comment la Commission a-t-elle « pratiquement » développé une production d'une argumentation qui assure la construction d'une évaluation et d'une valorisation légitime des formations ? Et en sus, quel a été l'impact de la double décision d'introduction des standards d'évaluation et de publication des avis sur les dynamiques d'échanges entre les membres ?

7.1. Un cadre d'analyse pragmatique des rhétoriques d'argumentation

Pour répondre à cette question, Gilbert Dispaux (Dispaux ; 1984), professeur de rhétorique, propose un instrument d'analyse pertinent et pragmatique. Gilbert Dispaux développe dans son ouvrage « *La logique et le quotidien* » publié en 1984 (Paris, les éditions de Minuit) plusieurs catégories de jugements qui permettent de déterminer les conduites des acteurs en les inscrivant dans des stratégies d'argumentation et de communication(s). Pour entreprendre l'analyse selon le cadre que propose le professeur de rhétorique, le chapitre se subdivise comme suit. Après la vérification de l'adéquation des catégories de Gilbert Dispaux avec l'approche pragmatique adoptée dans cette recherche, le chapitre décrit les dispositifs rhétoriques et analyse les stratégies mises en place par la Commission et les établissements pour la formation des labels de qualité de l'Etat. La Commission développe effectivement des *dispositifs rhétoriques* qui lui permettent, par une mécanique argumentaire, de *mettre en ordre* l'évaluation, de trouver des accords pour dégager des marges de manœuvre organisationnelles, d'intégrer le dispositif particulier de la Commission dans le système d'évaluation national, de légitimer ses avis par l'objectivisation de l'évaluation et enfin d'attribuer la valeur aux formations par l'intermédiaire d'avis motivés.

7.1.1. L'analyse dialogique de Gilbert Dispaux...

7.1.1.1. ... et ses fondements pragmatiques

Un rappel de la conception pragmatique évoquée dans le chapitre méthodologique s'avère être un préalable nécessaire avant d'introduire le cadre d'analyse des pratiques rhétoriques que propose Gilbert Dispaux. L'encadré ci-dessous récapitule les principales caractéristiques de la pensée pragmatique.

Encadré 9. Rappel du pragmatisme

Le pragmatisme à grands traits

Le pragmatisme, contrairement à l'antique conception qui considère que la vérité s'impose à l'intelligence, postule que les relations entre les *choses* ne sont pas immuablement fixées, déterminées. Le réel n'est pas une structure achevée et rigide qui encadre l'affirmation du vrai, le « monde » est plastique, « malléable » pour ainsi dire. C'est à l'esprit de former intentionnellement des « correspondances », c'est-à-dire des idées, des concepts et des théories pour organiser les pratiques dans l'intérêt de l'homme et de la société. William James dit à ce titre : « *la faculté de former des concepts ou de construire des théories est l'agent qui transforme le monde de nos impressions en un monde totalement différent, le monde de nos concepts et la transformation est effectuée pour servir les intérêts de notre nature volontaire et dans nul autre but quel qu'il soit* »⁵⁴⁷. La nature de l'intelligence est donc purement intentionnelle ; la finalité de l'intellect, capacité d'agence, consiste à transformer le monde. Dans le cas qui nous occupe, la Commission, par son travail d'élaboration de l'évaluation, constitue les liens qui assignent une valeur aux formations, propres à signifier leur qualité.

La conception pragmatiste tient l'idée comme un moyen, comme un instrument au service d'une intention qui vise à l'organisation ou à la réorganisation d'une situation désordonnée, notamment chez John Dewey. L'idée n'est pas objectivement bonne en soi comme le postulent les conceptions antiques et positivistes de l'intelligence. Les conditions de sa validité procèdent de la vérification par voie logique ou par constatation d'effets réels de l'alignement des conséquences pratiques avec leurs conceptions antérieures. Pour citer le chapitre méthodologique, le principe logique du pragmatisme s'énonce comme : « *la recherche de critères vérifiant par constatation les effets pratiques imaginables et imputables à un objet conçu* ». In fine, pour le pragmatiste, la question de la vérité se réduit donc à une question de validation⁵⁴⁸ : est vrai ce que l'expérience valide. Une idée n'est donc pas vraie naturellement, elle *devient* vraie après vérification. La construction du vrai s'opère dans une optique pratique de clarification des idées dans le but de conduire l'action. Conséquemment, les pragmatistes admettent que plusieurs conceptions d'un même objet peuvent être valides et postulent la pluralité des conceptions relatives à une même notion. Par exemple la notion (ou idée) de « qualité » – des formations d'enseignement supérieur de gestion – n'est pas une catégorie qui s'impose « naturellement » à l'intelligence, mais une idée susceptible de plusieurs conceptions (la satisfaction de standards, l'atteinte d'objectifs négociés par exemple), qui, soumises à l'action expérimentale, peuvent se trouver vérifiées. La valeur d'une idée est donc relative *au dessein*⁵⁴⁹ de celui qui affirme. Par exemple, la valeur qualitative d'une formation peut fortement diverger entre un universitaire et un directeur d'école. Ainsi que les précédents chapitres l'illustrent, l'un affirme que la qualité dépend davantage de la dimension académique du programme que l'autre qui tient la dimension professionnelle pour déterminante. La valeur dépend ici de l'intention de faire dépendre la qualité des formations à des critères universitaires ou professionnels. Si les valeurs sont relatives à ceux qui les conçoivent, si les observations peuvent être discutées et si l'action dépend de l'idée qui dépend d'une intention, alors se pose la question de comprendre pratiquement la manière dont les valeurs se modèlent et la manière dont se réorganise socialement le monde.

A grands traits, la perspective pragmatique permet de sortir de la conception « positiviste » des choses qui tient les jugements de *valeur* ou les jugements de *fait* pour objectivement vrais ou objectivement faux. La théorie de Gilbert Dispaux exploite cette perspective pragmatique⁵⁵⁰ : le cadre que propose le professeur de

⁵⁴⁷ JAMES, William ; « *The Will to Believe* » ; Longmans, Green and Co. ; (1919)

⁵⁴⁸ BLANCHE, F. ; « *La notion de vérité dans le pragmatisme* » ; Revue de Philosophie ; (1910) ; Vol.15, 9^{ème} année:5-25

⁵⁴⁹ SCHILLER, Ferdinand C.S. ; « *Studies in Humanism* » ; Elibron Classics ; (2005)

⁵⁵⁰ DISPAUX, Gilbert ; « *La logique et le quotidien : une analyse dialogique des mécanismes d'argumentation* » ; Editions de Minuit ; (1984) ; p.25. « *La critique dialogique doit prendre en compte les acquis de quatre disciplines, la logique formelle, la sémantique, la pragmatique et la psychologie* ».

rhétorique permet d'analyser les pratiques d'argumentation générées par les controverses opposant au moins deux personnes dans une situation de dialogue. L'argumentation dialogique catégorise les actions rhétoriques qui traduisent les intentions des acteurs du dialogue. La condition d'expression de jugements provient dans le *langage courant* de la possibilité d'énoncer une réalité susceptible d'être traduite et interprétée de diverses manières⁵⁵¹. La conformité – vue comme la valeur *véridique* – d'une proposition ne se conclut pas de la vérification d'une réalité « objective » ou de la similitude entre la réalité et sa conception subjective établie selon les lois de l'intelligence mais de l'adéquation entre l'intention de communiquer d'un interlocuteur et son expression effective dans le dialogue. En cela la perspective de l'argumentation dialogique peut être qualifiée de pragmatique et de *perspective du sujet*. Dans le cas de la Commission, le cadre d'analyse s'avère particulièrement pertinent puisque d'une part **i**) la perspective du sujet permet de respecter le précepte de l'analyse causale soulevé par Albert Ogien (Ogien ; 2007)⁵⁵² en liant univoquement l'intention et l'expression du jugement, et d'autre part, la Commission **ii**) par la formulation d'avis collectivement discutés lors des séances plénières, organise et réorganise la hiérarchisation des formations d'enseignement supérieur non universitaire de gestion en leur attribuant une valeur et en construisant le dispositif qui la confère. En cela la dialogique de Gilbert Dispaux permet de mettre en œuvre les préceptes de l'éthnométhodologie en étudiant *in situ* la « mise en ordre du monde » par les acteurs.

7.1.1.2. Utiliser la théorie dialogique pour analyser pragmatiquement les pratiques des indicateurs

Adopter une attitude pragmatique soulève quelques problèmes de mise en pratique. Comme le note Emile Durkheim, l'attitude consiste à « *tourner nos regards vers les résultats, les conséquences, les faits* »⁵⁵³ en décalant le problème de l'objectivité des connaissances constituées vers celui de leur cohérence. Or, décaler le problème de l'objectivité ne dispense pas pour autant de fournir des preuves de scientificité.

⁵⁵¹ Voir à ce titre l'ouvrage d'Albert OGIEN : « *Les formes sociales de la pensée, la sociologie après Wittengstein* » ; Armand Colin ; Paris ; (2007)

⁵⁵² OGIEN, Albert ; *Op. cit.* ; (2007)

⁵⁵³ DURKHEIM, Emile ; *Op. cit.* ; (1955)

Nathalie Heinich⁵⁵⁴ qui défend la possibilité d'adopter une posture de « neutre et objective » malgré les « *contraintes axiologiques* » induites par la « *construction de l'objet étudié* » évoque à ce propos : « (...) *la neutralité n'est pas un fait, une réalité établie, mais elle est elle-même une valeur – une valeur épistémique –, c'est-à-dire un programme d'action et de jugement. Pas plus que l'objectivité des journalistes, ou que l'universalité des créations artistiques ou des théories scientifiques, la neutralité des chercheurs à l'égard des valeurs du monde ordinaire ne relève d'un jugement d'existence a priori, mais seulement d'un jugement d'adéquation entre un objectif et sa réalisation.* ». Comme le dit très simplement Nathalie Heinich la neutralité ne signifie pas *objectivité* mais procède de la rectitude du raisonnement déployé⁵⁵⁵. Dans le cas de la dialogique, la rectitude de son cadre d'analyse repose sur l'identification des types d'enchaînements argumentatifs cohérents. La dialogique est fondamentalement pragmatique : le cadre permet d'analyser les pratiques intentionnelles des acteurs en tenant compte des conditions dans lesquelles le dialogue s'instaure. Quelle que soit la situation, la discorde apparaît lorsqu'un acteur entend exprimer, manifester un désaccord quant à l'observation d'un fait, de ce qui fait la valeur de ce fait, ou encore manifester son désaccord quant à un projet. Qu'importe que les jugements formulés soient erronés, procèdent de la mauvaise foi, l'expression manifeste l'intention de communiquer un fait observé ou une évaluation à son propos. L'analyse repose sur l'identification des jugements traducteurs de désaccord : « *L'échange dialogique est d'abord sémantique et l'unité à partir de laquelle il se développe est la proposition ou le jugement. L'accord ou le désaccord à leur propos ouvre ou ferme un débat dont le déroulement respectera certaines structures que nous tenterons de mettre en évidence.* »⁵⁵⁶. L'analyse prend uniquement en compte les jugements susceptibles d'interprétations, appelés « *propositions* » : « *Nous réserverons le terme « proposition » aux énoncés qui sont pourvus d'une signification par une personne X. Ainsi, chaque fois que nous utiliserons le terme « proposition » pour désigner un énoncé Y, nous supposerons qu'il existe plusieurs individus X prêts à défendre une ou plusieurs lectures de Y.* »⁵⁵⁷. L'initialisation du dialogue argumentatif

⁵⁵⁴ HEINICH, Nathalie ; « *Pour une neutralité engagée* » ; Questions de communication ; Presses universitaires de Nancy ; (2002) ; 2:117-27. Nathalie Heinich parle de « *programme épistémologique* ».

⁵⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁵⁶ DISPAUX, Gilbert ; *Op. cit.* ; (1984) ; p.8

⁵⁵⁷ *Ibid.* ; p.14

procède de l'énonciation d'une proposition. Plus que proposer un cadre d'analyse des fonctions d'énonciation des faits ou dévoiler la fonction du discours dans l'évaluation des choses, la conception pragmatique de Gilbert Dispaux met aussi en relief un aspect prescriptif « *d'orientation de l'action* » véhiculé par le dialogue.

7.1.1.3. *Notions fondamentales*

A ce stade, les notions fondamentales permettant à Gilbert Dispaux de construire un cadre d'analyse pragmatique peuvent être récapitulées :

- Un phénomène dialogique et dialectique se caractérise par l'existence d'accord(s) ou de désaccord(s) entre deux parties (ou deux acteurs) engagées dans des échanges d'arguments. « (...) *le dialogue argumentatif réclame la participation de deux personnages au moins. En outre, pour qu'un argument se développe, il faut qu'un désaccord existe entre eux sur une question déterminée. Cela revient à dire qu'un locuteur, en formulant un énoncé, défend, sous-entend ou présuppose une ou plusieurs propositions qui, dans l'interprétation qu'en fait son interlocuteur, sont jugées fausses ou incorrectes par ce dernier.* »⁵⁵⁸.
- Par exemple, formuler un avis d'attribution d'un grade de Master peut engendrer des désaccords entre les membres, certains d'entre eux y étant favorables tandis que dans le même temps, d'autres y sont défavorables.
- La dialogique distingue la logique *éristique* et la logique *dialectique* : « *Suivant que les partenaires d'une conversation argumentent l'un contre l'autre ou l'un avec l'autre, la logique appropriée est éristique ou dialectique* »⁵⁵⁹. Gilbert Dispaux précise : « *L'éristique transforme les dialogues en terrain de lutte où chacun essaie de faire mordre la poussière à l'autre dans le but de recevoir les applaudissements du public. La relation dialectique commande au contraire une attitude d'ouverture positive, une empathie sans réserve. La pratique d'un dialogue rationnel n'est possible que si elle s'accompagne d'une éthique du dialogue, c'est-à-dire d'un accord sur les prescriptions que les interlocuteurs s'engagent à respecter.* »⁵⁶⁰. A l'évidence les échanges de la CEFDG s'inscrivent dans un cadre dialogique et dialectique.

⁵⁵⁸ *Ibid.* ; p.13

⁵⁵⁹ *Ibid.* ; p.51

⁵⁶⁰ *Ibid.* ; p.51

- L'analyse conventionnelle de la rhétorique oppose pour la *décidabilité* (vrai ou faux) d'un argument, des jugements de *réalité* et des jugements de *valeur*. Un jugement est vrai s'il correspond à la réalité.

L'analyse conventionnelle de la rhétorique privilégie le choix de la perspective *d'objet* : « un individu juge d'une réalité ou d'une valeur. La réalité détermine la forme du jugement »⁵⁶¹. A ce positivisme, Gilbert Dispaux oppose une perspective pragmatique selon laquelle de nombreux jugements ne sont ni vrais ni faux : « La dualité traditionnelle entre jugements de fait ou de réalité d'une part, et jugements de valeur d'autre part, dissimule des problèmes qui tiennent aussi bien à l'une et à l'autre catégorie considérée isolément qu'aux relations entre les deux. Le groupe des jugements de fait ou de réalité doit-il inclure les jugements erronés et les jugements qui sont seulement probables ? Comment séparer les jugements de valeur relevant de la morale et ceux qui n'en relèveraient pas ? Enfin, les jugements de valeur ne peuvent-ils jamais être considérés, eux aussi, comme des faits ou des réalités ? »⁵⁶². Les jugements ne sont plus basés sur la chose jugée mais sur l'attitude de celui ou celle qui juge. A la perspective d'objet, la perspective pragmatique substitue la perspective de sujet.

Une idée simple permet à Gilbert Dispaux de sortir de la dualité jugement de *réalité* / jugement de *valeur* et d'y substituer une formalisation ternaire. L'argumentation est une *pragmatique* et une activité d'assemblages de jugements qui *s'entremêlent* :

- Les jugements d'**observateurs**
 - Les jugements d'**évaluateurs**
 - Les jugements de **prescripteurs**
- Les **jugements** traduisent des « **intentions** » de **communiquer** soulignant la perspective du sujet. La dialogique est « *obligatoirement intentionnelle* »⁵⁶³ :

⁵⁶¹ *Ibid.* ; p.33

⁵⁶² *Ibid.* ; p.32

⁵⁶³ *Ibid.* ; p.33

L'intention de communiquer une	observation	se manifeste par des	jugements d' observateurs .	(J.O.)
L'intention de communiquer une	évaluation	se manifeste par des	jugements d' évaluateurs .	(J.E.)
L'intention de communiquer une	prescription	se manifeste par des	jugements de prescripteurs .	(J.P.)

La classe des **jugements d'observateurs** (J.O.) inclut aussi bien les constatations vraies et les constatations fausses que les énoncés exprimant seulement une probabilité, et de manière générale toutes les propositions qui décrivent une relation observable entre des choses et des événements. Comme l'indique Gilbert Dispaux : « *Les jugements d'observateurs sont objectifs, décidables par un accord sur des observations* »⁵⁶⁴.

Par exemple, le résultat du comptage du corps professoral d'une école de commerce selon la méthode de la Commission constitue un jugement d'observateur.

Les **jugements d'évaluateurs** (J.E.) formulent une appréciation subjective sans imposer de contraintes : « *Les jugements d'évaluateurs sont subjectifs, décidables par un accord sur un ou plusieurs termes critiques* »⁵⁶⁵. Gilbert Dispaux ajoute que : « *L'adhésion à l'un d'entre eux ou son rejet dépendra toujours des conceptions particulières du sujet qui l'énonce, de ses critères de préférence, de la langue qu'il utilise (...) Tels quels, ces jugements n'ont aucun caractère normatif. Je veux dire qu'à eux seuls ils ne suffisent pas pour justifier une obligation* »⁵⁶⁶.

Par exemple, un volume horaire de 8300 heures pour un Programme Grande Ecole (PGE) peut être considéré comme « conforme » ou « non conforme » aux attentes selon l'appréciation de chaque membre.

Les **jugements de prescripteurs** (J.P.) ont tous une visée normative manifeste, au sens d'obligation à satisfaire ou à suivre : « *Les jugements de prescripteurs sont normatifs, traduisent l'intention de formuler un devoir* »⁵⁶⁷ ; « *Il sera donc toujours possible de donner une traduction-interprétation de l'intention du locuteur qui commencera par une des formules 'Il faut que...', 'Il faudrait que...', 'Il ne faut pas...', 'On doit...', 'Il*

⁵⁶⁴ *Ibid.* ; p.41

⁵⁶⁵ *Ibid.* ; p.41

⁵⁶⁶ *Ibid.* ; p.34

⁵⁶⁷ *Ibid.* ; p.41

*sera immoral de... ' etc. »⁵⁶⁸. En outre, les jugements de prescripteurs sont « *décidables sur un projet commun* »⁵⁶⁹.*

Par exemple, les standards de la Commission établissent pour l'attribution du grade de Master le seuil minimal de production de recherche à un article tous les deux ans par professeur permanent titulaire d'un doctorat.

Tableau 36. Récapitulatif du caractère des jugements selon la dialogique intentionnelle de Gilbert Dispaux

Type de jugements	Caractéristiques dialogiques		
Observateurs	Objectifs	Accord ou désaccord sur	Une relation observable
Evaluateurs	Subjectifs		Un/Des terme(s) critique(s)
Prescripteurs	Normatifs		Un projet commun

7.1.1.4. Les fondements des jugements et la dynamique dialogique

Gilbert Dispaux prend soin d'étudier les *fondements* des jugements. Contrairement à la dialogique traditionnelle qui lie directement les jugements d'observateurs aux jugements d'évaluateurs, la dialogique intentionnelle s'interroge sur leurs fondements, les conditions qui les induisent étant différentes.

7.1.1.4.1. Les fondements des jugements d'observateurs

Les jugements d'observateurs ont pour principe d'induire une appréciation grâce à une relation observable. Les relations observables peuvent être directes, comme par exemple constater physiquement l'existence de locaux au sein d'une école, ou être indirectes, nécessitant l'intervention d'un intermédiaire, comme par exemple une revue académique pour la mesure du nombre d'articles publiés dans des revues universitaires. Dans les deux cas, les jugements d'observateurs nécessitent d'être cohérents au risque d'être critiqués. Gilbert Dispaux résume : « *Trois formes d'action dialogique sont par conséquent envisageables pour fonder un jugement d'observateur* :

- *Procéder à une observation directe et contradictoire,*
- *Faire appel à une autorité garantissant la réalité des données,*
- *Présenter un ensemble cohérent d'autres jugements d'observateur, de lois scientifiques et de calculs.* »⁵⁷⁰

⁵⁶⁸ *Ibid.* ; p.34

⁵⁶⁹ *Ibid.* ; p.41

⁵⁷⁰ *Ibid.* ; p.45-46

Le tableau ci-dessous récapitule les caractéristiques des dialogues induits par l'expression d'un jugement d'observateur.

Tableau 37. Caractéristiques des dialogues exprimant un jugement d'observateur

Fondement de l'expression d'un jugement <u>d'observateur</u>		
Mode d'expression	Fondement de l'observation	Caractéristiques nécessaires à l'accord sur l'observation
Procéder à une observation	<i>Personnelle</i>	Observation <i>vérifiable</i>
Recourir à des informations	D'une <i>autorité extérieure</i>	<i>Crédibilité</i> de la source extérieure
Présenter de manière cohérente	Un <i>ensemble</i> de lois scientifiques, de calculs ou de jugements d'observateurs	<i>Valeur « scientifique »</i> des propositions

7.1.1.4.2. Les fondements des jugements d'évaluateurs

Les jugements d'évaluateurs sont subjectifs et emportent un accord ou un désaccord sur un ou plusieurs termes critiques. Comme l'indique Gilbert Dispaux, dans un désaccord « *L'opposant pose, dans chaque cas, une question qui exige la définition d'un critère. A défaut d'une réponse satisfaisante, il laisse entendre qu'il n'y a pas d'accord possible. L'argument portant sur un jugement d'évaluateur exige d'emblée une terminologie commune* »⁵⁷¹. Concrètement Gilbert Dispaux poursuit : « *Trois possibilités existent lorsqu'un des interlocuteurs avance un jugement d'évaluateur :*

1. *Ils disposent de définitions non équivoques des critères possibles et ils tombent d'accord conventionnellement sur l'adoption de l'un d'eux. La pragmatique argumentaire caractéristique des jugements d'évaluateur est terminée et le dialogue évolue à nouveau dans la logique des jugements d'observateur.*
2. *Les interlocuteurs disposent de définitions non équivoques des critères mais ils ne réalisent pas d'accord conventionnel sur l'un d'eux. La rupture est alors possible mais l'un des interlocuteurs peut tenter de prescrire à l'autre l'adoption d'un critère privilégié. Dans ce cas, on évolue vers la logique du fondement des jugements de prescripteur.*
3. *Les interlocuteurs ne disposent pas de définition non équivoque du ou des critères impliqués dans le dialogue. Chacun reste alors campé au niveau d'une subjectivité totale, tentant en vain de faire participer l'autre à un jeu dont il*

⁵⁷¹ *Ibid.* ; p.46. Mise en forme du texte ajoutée pour la compréhension du propos.

n'admet pas les règles. La situation conflictuelle est insoluble et la tension qui en résulte incitera peut-être les interlocuteurs à prononcer des jugements d'évaluateur qui porteront, non plus sur l'objet du débat, mais sur leur partenaire de dialogue. »⁵⁷²

Tableau 38. Récapitulatif des fondements et des dynamiques associées aux dialogues induits par l'expression d'un jugement d'évaluateur

Dynamique de la pragmatique argumentaire dialogique suite à l'expression d'un jugement d'évaluateur			
Si la définition d'un critère s'effectue au début du dialogue avec une	Et que le dialogue	Conséquence sur le dialogue	
Terminologie non équivoque	Débouche sur un accord conventionnel	Alors la pragmatique argumentaire de l'évaluation évolue vers une logique de	Jugements d'observateurs
Terminologie non équivoque	Termine sur un désaccord		Jugements de prescripteurs
Terminologie équivoque	Campe dans le registre dans la subjectivité		Conflit /dialogue de sourds

Les jugements d'évaluateurs ont la propriété particulière d'induire des dynamiques de dialogues opposées selon qu'est trouvé ou non un accord sur un critère commun. L'accord conventionnel induit l'utilisation d'une mise en relation communément acceptée inscrivant la dialogique dans une pragmatique argumentaire d'*observateurs*. Inversement, la non-acceptation conventionnelle engendre une pragmatique argumentaire de jugements de *prescripteurs* pour l'établissement de critères élaborés à partir de *normes* collectivement approuvées.

7.1.1.4.3. La double nature des jugements de prescripteurs

Un jugement de prescripteur manifeste l'intention de communiquer ou de rappeler les normes d'un projet commun. Les jugements de prescripteurs sont de double nature : d'une part ils procèdent de valeurs fondatrices prescriptrices de normes universelles et d'autre part ils contribuent à la constitution de normes particulières. Pour ne pas engendrer de désaccord dans un dialogue ou d'exclusion d'un groupe, les interlocuteurs doivent partager un ensemble de normes qui procèdent de valeurs fondamentales ou fondatrices. Gilbert Dispaux l'exprime ainsi : « *Un jugement de prescripteur de norme*

⁵⁷² *Ibid.* ; p.48

particulière peut en effet toujours être fondé par plusieurs jugements de prescripteur de normes universelles (...) » ; « Inversement, un seul jugement de prescripteur de norme universelle peut servir à fonder une multiplicité de normes particulières. »⁵⁷³. C'est par exemple le cas de la Norme académique dans le cas de la Commission.

Tableau 39. Caractéristiques des jugements de prescripteurs

Caractéristiques des Jugements	Caractère	Type d'influence	Sur les normes
Un jugement de prescripteur	Particulier	Peut procéder	D'une norme universelle
Un jugement de prescripteur	Universel	Peut fonder	Des normes particulières

En dernier lieu, Gilbert Dispaux insiste sur le caractère génératif et premier des valeurs fondatrices des normes qui fondent les jugements de prescripteurs normatifs : « *En résumé, celui qui veut défendre un jugement de prescripteur ne peut se passer d'un autre jugement de prescripteur plus universel. Dans l'éventualité d'un désaccord sur les valeurs — sur les jugements de prescripteur de norme universelle —, les interlocuteurs ont la ressource de faire appel à d'autres valeurs fondatrices.* »⁵⁷⁴.

L'analyse dialogique de Gilbert Dispaux constitue un système d'argumentation ternaire où les dialogues procèdent de la combinaison de trois types de jugements indissociables les uns des autres. Reste maintenant à caractériser les dynamiques des dialogues qui émergent dans un débat argumenté.

7.1.2. La mise à l'épreuve de la pragmatique argumentaire

Gilbert Dispaux note : « *En s'engageant à dialoguer, on témoigne de l'intention d'obtenir un accord, même partiel. Si cette volonté est absente, la relation dialectique s'épuise dans le jeu-spectacle du dialogue éristique* »⁵⁷⁵. Par suite il est possible de constituer une typologie des dialogues qui s'appuie sur les types d'accords ou de désaccords possibles.

⁵⁷³ *Ibid.* ; p.55

⁵⁷⁴ *Ibid.* ; p.55

⁵⁷⁵ *Ibid.* ; p.55

7.1.2.1. Les quatre types de dialogues

En pratique les dialogues s'inscrivent dans des types de dialogues ou conduites :

- Les dialogues **de stratèges**,
- Les dialogues **d'experts**,
- Les dialogues **d'idéologues**,
- Les dialogues **de sourds**.

Chaque type de dialogue regroupe deux combinaisons de jugements possibles comme le résume le tableau ci-dessous :

Tableau 40. Combinaison des jugements possibles et leur association à chaque type de dialogue

Combinaisons des jugements			Type de dialogue	Désignation.
Accord (J.O.)	Accord (J.E.)	Accord (J.P.)	Stratège	Type 1a)
Accord (J.O.)	Désaccord (J.E.)	Accord (J.P.)		Type 1b)
Désaccord (J.O.)	Accord (J.E.)	Accord (J.P.)	Expert	Type 2a)
Désaccord (J.O.)	Désaccord (J.E.)	Accord (J.P.)		Type 2b)
Accord (J.O.)	Accord (J.E.)	Désaccord (J.P.)	Idéologue	Type 3a)
Accord (J.O.)	Désaccord (J.E.)	Désaccord (J.P.)		Type 3b) ⁵⁷⁶
Désaccord (J.O.)	Accord (J.E.)	Désaccord (J.P.)	Sourd	Type 4a)
Désaccord (J.O.)	Désaccord (J.E.)	Désaccord (J.P.)		Type 4b)

Les huit combinaisons expriment des pragmatiques argumentaires « *fondamentales de la dialogique intentionnelle suivant lesquelles un segment de dialogue évolue* »⁵⁷⁷. Les conduites peuvent être regroupées en quatre types, selon Gilbert Dispaux⁵⁷⁸ :

- Les **dialogues de stratèges** se caractérisent par « *un accord sur un ensemble défini d'observations ET sur un ensemble défini de normes* ».
- Les **dialogues d'experts** marquent un « *désaccord sur un ensemble défini d'observations ET un accord sur un ensemble défini de normes* ».
- Les **dialogues d'idéologues** indiquent « *l'accord sur un ensemble défini d'observations ET un désaccord sur un ensemble défini de normes* ». ⁵⁷⁹
- Les **dialogues de sourds** ne manifestent que des désaccords.

⁵⁷⁶ *Ibid.* ; Après correction d'une coquille dans l'ouvrage.

⁵⁷⁷ *Ibid.* ; p.57

⁵⁷⁸ *Ibid.* ; p.57

⁵⁷⁹ Comme l'indique Gilbert Dispaux à la page 60 de son ouvrage : « *Dans le langage de la dialogique intentionnelle, les termes 'idéologue', 'idéologie', n'ont aucune connotation péjorative. On se souvient que le mot 'idéologie' a été formé par A. Destutt de Tracy (1754-1836) pour désigner 'la science des idées'.* »

7.1.2.2. *Les problématiques des dialogues*

7.1.2.2.1. *Les dialogues de stratèges et d'experts*

L'évaluation pose le problème de la crédibilité des informations constituées pour l'observation. En effet, il y a une première différence entre les dialogues de *stratèges* et *d'experts* : dans des dialogues de *stratèges*, les interlocuteurs sont d'accord sur un ensemble d'observations. En revanche, dans un dialogue *d'experts*, les interlocuteurs sont en désaccord sur un ensemble d'observations. Ces différences peuvent tenir de la crédibilité des données d'évaluation. Dans le cas de la CEFDG, les principales sources de données à disposition des membres proviennent des établissements⁵⁸⁰. La crédibilité des données ne se tire pas de l'observation directe des formations mais principalement des informations contenues dans les dossiers que les écoles fournissent. Comme le signale Gilbert Dispaux, « *Toute une série d'activités fait aujourd'hui l'objet de dialogues d'experts et justifie l'exercice de la critique des données ou des résultats.* »⁵⁸¹. Les rapporteurs d'évaluation, qui étudient et présentent les dossiers aux autres membres en séance plénière, contribuent fortement à la constitution de la crédibilité des demandes. La crédibilité est à la fois fonction de la réputation de l'établissement, de la cohérence générale du dossier et d'une appréciation positive des principaux indicateurs d'évaluation. L'administration et certains membres vérifient quasi systématiquement les indicateurs fournis par les écoles, sans avoir de garanties autres de l'authenticité des informations qu'un certificat des directeurs d'établissements. La cohérence des chiffres fournis⁵⁸² participe à l'impression générale qui forme la crédibilité de la demande. L'observation d'indicateurs dont les calculs semblent manipulés dans le but d'obtenir des résultats correspondant aux attentes écorne la crédibilité générale de la demande.

La seconde source de divergence des dialogues de *stratèges* et *d'experts* provient des concepts et de l'interprétation de leur définition. La théorie de Gilbert Dispaux nécessite d'adopter une vision de l'acte de définition qui s'éloigne de la tradition

⁵⁸⁰ Les visites sur site effectuées par des experts extérieurs concernent uniquement les premières demandes d'octroi des labels, mais peuvent aussi survenir suite à l'examen en séance plénière d'un dossier où la Commission juge utile d'envoyer un membre effectuer une observation au sein de l'établissement. Les visites sur site sont peu fréquentes.

⁵⁸¹ DISPAUX, Gilbert ; *Op. cit.* ; (1984) ; p.80

⁵⁸² Par exemple les chiffres relatifs à la taille du corps professoral, aux taux d'enseignement dispensés par des professeurs permanents etc.

philosophique : « *Définir un objet ou une chose est une pratique radicalement différente de l'action qui consiste à définir un mot* »⁵⁸³. Cette conception de la définition est pertinente pour l'étude de la CEFDG : les élaborations relatives à des « mots », des « notions fixes », (comme par exemple : le *Visa* ou le *grade de Master*) s'effectuent collectivement, mais peuvent être sujettes à diverses conceptions susceptibles de générer des controverses sur ce « qu'ils sont ».

Gilbert Dispaux ajoute que « *Dans les dialogues de stratèges et d'experts qui nous occupent pour le moment, le problème de la 'vérité' d'une définition ne devrait pas se poser. Si la définition s'avère insuffisante, il convient que les interlocuteurs se mettent d'accord sur une alternative plus fonctionnelle.* »⁵⁸⁴. Effectivement, souvent la mise à jour des définitions d'indicateurs s'effectue sans « *contagion idéologique du dialogue* ».

7.1.2.2. Les problématiques des dialogues d'idéologues

Dans les dialogues d'idéologues, les controverses s'insèrent dans des débats normatifs et se manifestent par des « *antagonismes à propos de l'interprétation des concepts, des relations, des valeurs et des normes.* »⁵⁸⁵. La Commission, par la position que lui confère le mandat d'autorité, peut contraindre les établissements par injonction, en imposant des standards normatifs à respecter selon une définition particulière, ou peut émettre des prescriptions, notamment par l'intermédiaire de recommandations d'amélioration sous peine – par exemple – de retrait des labels.

7.1.3. Le traitement des données collectées

7.1.3.1. Sélection des documents analysés

La collecte des données a permis de constituer un corpus de presque 2.000 documents directement relatifs à l'évaluation de la CEFDG. Le tableau ci-dessous les récapitule en fonction de leur type.

⁵⁸³ DISPAUX, Gilbert ; *Op. cit.* ; (1984) ; p.84

⁵⁸⁴ *Ibid.* ; p.85

⁵⁸⁵ *Ibid.* ; p.148

Tableau 41. Récapitulatif du corpus analysé

Documents	Dates de production	Nombre
Dossiers des écoles	2008-2013	216
et annexes		218
Grilles d'évaluation	2001-2013	252
procès-verbaux	2001-2013	97
Notifications	2001-2013	603
Synthèses d'avis	2011-2013	27
Synthèses chiffrées	2011-2013	73
Coupures de presse	2001-2017	74

Les coupures de presse correspondent aux articles parus dans les médias presse. Les supports de communication regroupent l'ensemble des documents de présentation des formations collectés entre 2012 et 2016. La collecte des coupures de presse et des supports de communication permet de prendre en compte la manière dont les établissements indiquent (ou n'indiquent pas) l'obtention des labels de qualité, notamment des labels de reconnaissance de l'Etat, de Visa et grade de Master.

7.1.3.2. Déroulement de l'analyse

Les précédents résultats font état de controverses susceptibles d'être analysées selon le cadre de Gilbert Dispaux pour comprendre comment la Commission développe des pratiques et des mécanismes rhétoriques qui permettent l'évaluation et la valorisation des formations. Aussi l'analyse doit-elle s'appliquer aux controverses majeures identifiées dans les précédentes parties. Pour rappel, dès les premières séances, et malgré l'existence d'un principe fédérateur, mobiliser les acteurs semble d'autant plus crucial que l'hostilité de certains membres, universitaires, n'est pas cachée. Aussi, dans un premier temps, **i)** la rhétorique de mobilisation, que déploie notamment Jean-Pierre Helfer, semble revêtir une grande importance dans le succès du développement de la Commission. Plus, les relations avec la CTi et l'AERES restent houleuses jusqu'en 2008. L'analyse de l'évolution des argumentations doit permettre de comprendre comment la Commission réussit à gérer la possibilité d'intrusion des deux organismes dans l'évaluation, qu'il s'agisse de subsister ou de préserver la définition de la « règle à suivre », du champ de comparaison et de l'espace de différenciation des formations. Dans un second temps, **ii)** l'activité de la Commission consiste *in fine* à justifier

l'inscription de l'attribution temporaire des labels de l'Etat. Par suite, l'étude des controverses concernant la relation entre les labels semble pertinente, notamment parce que les règles fixent la structure de valorisation qu'opère la Commission par l'évaluation. Enfin, l'analyse de l'évolution des finalités des outils de production des évaluations et des pratiques semble importante pour comprendre comment la Commission « fait jouer » la règle dans la valorisation des formations : dans quelle mesure la valeur des formations procède-t-elle d'une imposition stricte de la norme ou d'un « jeu de normalités » ?

7.2. Rhétoriques de construction de l'évaluation et de valorisation des formations

7.2.1. Construire une évaluation pérenne et indépendante

A sa création, la Commission fait face à de nombreuses oppositions, notamment internes, en témoignent les démissions quasi immédiates de deux des représentants universitaires. Toutefois, la Commission réussit non seulement à solutionner les séditions mais aussi à mobiliser l'ensemble des acteurs suffisamment rapidement pour ne pas mettre en péril l'examen des formations. A ce titre, l'étude de la rhétorique mise en œuvre pour motiver et engager les membres dans l'évaluation revêt une importance particulière.

7.2.1.1. Deux conceptions différentes de l'évaluation pour une « bureaucratisation » progressive des activités de la Commission

7.2.1.1.1. La rhétorique de la « démarche de progrès »

En 2001, les oppositions à la création de la Commission sont nombreuses. La réussite de la mobilisation des membres malgré les divergences d'intérêts constitue un enjeu de taille pour garantir la survie à court terme de la Commission. Sans qu'il ne soit possible d'en retracer entièrement la genèse, Jean-Pierre Helfer entreprend de déployer une rhétorique spécifique : la rhétorique de la *démarche de progrès*. La *démarche de progrès* correspond à l'expression de la conception générale que souhaite imprimer Jean-Pierre Helfer à l'évaluation. La rhétorique constitue la clef de voûte du dispositif de légitimation et de motivation des acteurs : le terme permet d'exprimer le caractère

incitatif d'une évaluation conçue pour favoriser l'entrée des établissements dans une approche réflexive de leur action, à l'image de l'évaluation par l'EFMD mise en place au travers du système EQUIS.

Les premières manifestations du déploiement effectif de la rhétorique précèdent la création formelle de la Commission ; les notes adressées au cabinet du Ministre à la fin de l'année 2000 en font déjà état : « *Le groupe de travail*⁵⁸⁶ *préconise la mise en place d'un dispositif d'évaluation périodique, à l'instar des autres formations supérieures, fondé sur une démarche de progrès.* »⁵⁸⁷. Signe de l'acceptation de la rhétorique par l'autorité politique, les termes diffèrent peu lorsque le MSR répond aux sollicitations des acteurs du milieu politique proches des établissements « frondeurs » : « *Des recommandations précises seront adressées à l'établissement visant à l'engager dans une démarche de progrès et de qualité [...]* »⁵⁸⁸. De la même manière, avec les acteurs de l'enseignement supérieur de gestion français, Jean-Pierre Helfer remercie en ces termes les établissements volontaires pour être évalués avant l'entrée en vigueur de l'évaluation périodique proprement dite : « *[...] et je vous suis très reconnaissant d'avoir bien voulu apporter votre concours à cette démarche de progrès au service de l'enseignement supérieur* ». Idem, lors de la création du grade de Master, le communiqué de presse qu'envisage de produire la Commission reprend en mars 2002 l'argument du *progrès* des formations : « *Ce nouveau grade qui renforce la lisibilité internationale des formations est l'élément dynamique contribuant à inscrire les établissements d'enseignement supérieur technique privés et consulaires de commerce et de gestion bénéficiant d'un label pédagogique du ministère de l'Éducation nationale dans une démarche de progrès* ». Aussi, la *démarche de progrès* vu comme une rhétorique constitue, en premier lieu, le fondement du dispositif façonné par Jean-Pierre Helfer – et accepté par les autorités légitimes – pour déployer l'évaluation alors qu'aucun dispositif concret d'évaluation n'existe encore.

7.2.1.1.2. Analyse en termes dialogiques

Sur les treize années d'enquête de la Commission, 11 des 66 procès-verbaux réalisés durant les deux premières Commissions que préside Jean-Pierre Helfer font mention

⁵⁸⁶ Le groupe de travail, évoqué dans le chapitre 5, posant les bases d'une future commission d'évaluation des écoles privées et consulaires délivrant des enseignements de gestion est constitué en janvier 2000.

⁵⁸⁷ Note adressée à Christian Forestier, directeur du Cabinet du MSR, et datée du 6 septembre 2000.

⁵⁸⁸ Voir lettre adressée par Luc Ferry alors MSR, à Alain Juppé, Député-Maire de Bordeaux, à la fin du mois de juin 2003.

du terme « *démarche de progrès* », qu'il s'agisse d'une justification⁵⁸⁹ ou d'une observation⁵⁹⁰. Dix procès-verbaux le mentionnent dans les trois années qui suivent la création de la Commission.

Si la même rhétorique n'est pas d'abord utilisée dans le dialogue avec les écoles, elle constitue rapidement le principe au cœur du projet d'évaluation, approuvé sans controverse par l'ensemble des acteurs de l'évaluation. La progressive utilisation de la *démarche de progrès* comme justification des avis de la Commission semble acceptée par les écoles dans la mesure où les procès-verbaux ne font aucune mention de remise en cause du principe par les membres de la Commission. L'accord sans réserve des acteurs de l'évaluation sur la *démarche de progrès* n'est pas neutre. En termes dialogiques l'accord induit une acceptation générale du « projet de l'évaluation », ce qui se traduit par un agrément commun sur l'instauration de *normes* appliquée selon le « jeu des normalités » propre au régime de normalisation en cours d'installation. L'acceptation générale de la rhétorique montre que la *démarche de progrès*, plus qu'une astuce de communication, constitue le principe qui fixe le cap collectivement accepté de l'action de la Commission et qui permet de mobiliser les acteurs de l'évaluation.

7.2.1.2. De nouvelles rhétoriques de justification de l'action de la Commission dès 2010

Parmi 29 procès-verbaux réalisés durant la Commission Bournois-2009, six recensent au moins une fois le terme de *démarche de progrès*. Aucune notification aux écoles⁵⁹¹ durant la présidence de Frank Bournois ne fait mention d'une *démarche de progrès*, tandis que le terme apparaît au moins une fois dans 18 notifications entre 2005 et 2009. Quoique la rhétorique survive à la présidence de Jean-Pierre Helfer, le dispositif de justification de l'action de la Commission, qui repose en partie sur celle-ci durant les Commissions Helfer, semble évoluer durant la présidence de Frank Bournois. Le recours à la rhétorique de la *démarche de progrès* chute en termes de fréquence

⁵⁸⁹ Comme par exemple : « [la commission] mandate X, Directeur Général de l'école de Management de XXX, afin d'accompagner l'école dans sa démarche de progrès ».

⁵⁹⁰ Un rapport d'évaluation consigne par exemple que « Les membres de la commission encouragent l'innovation du projet de l'école X qui s'inscrit dans une véritable démarche de progrès en souhaitant affirmer son caractère d'école de commerce à part entière, tout en gardant des liens étroits avec le milieu universitaire créant ainsi un ensemble où les responsabilités sont partagées ».

⁵⁹¹ Les notifications aux écoles correspondent aux documents envoyés aux écoles à la suite de leur audition par la CEFDG. Elles explicitent les avis de la Commission.

d'utilisation écrite durant la Commission Bournois-2009. La Commission recourt, pour la formulation des avis, à une collection de « nouvelles » justifications. Par exemple le thème de « *l'employabilité* », qui restait un aspect d'appréciation des formations, change de « statut » lorsqu'un représentant des écoles fraîchement nommé évoque lors de la séance du 16 mars 2010 : « *qu'il y'a une demande de débat entre les différentes institutions qui définissent les critères d'évaluation. L'élément primordial qui contribue à la compétitivité internationale c'est l'employabilité ensuite la recherche et l'innovation.* ». Quoiqu'elle puisse sembler paradoxale dans la mesure où à côté de l'instauration de standards académiques fixes coexiste le développement de normes autres qu'académiques, l'introduction de nouvelles justifications n'est pas neutre. D'une part elle induit une modification de la conception de l'action de la Commission par l'introduction d'une logique de marché conçue comme fondamentale⁵⁹² et d'autre part, l'employabilité n'étant pas un mobile intangible comme l'est « le progrès », elle appelle l'élaboration et l'introduction de nouveaux critères d'évaluation, critères qui doivent s'imposer à toutes les écoles malgré la diversité des formations. L'exemple de *l'employabilité* n'est pas isolé. D'autres justifications remettant en cause la place du « *progrès* » dans l'action fondamentale de la Commission émergent durant la Commission Bournois-2009. Les justifications présentent la caractéristique commune d'être relatifs à la logique de marché ou au rôle de « gendarme » de la Commission. Par exemple, sur ce point, les procès-verbaux consignent le thème de la « *protection du consommateur* »⁵⁹³ à cinq reprises. La « *protection du consommateur* » fait d'ailleurs l'objet plus particulier d'une séance plénière le 25 septembre 2012. Plus généralement, les questions de régulation à l'écoute du monde économique reviennent à quatre reprises, et sont encouragées par le Directeur de l'Enseignement Supérieur dès la première séance sous la présidence de Frank Bournois le 16 mars 2010⁵⁹⁴. L'expression de nouvelles justifications n'aboutit pas à une formalisation d'un cœur de doctrine ou dans l'élaboration de critères, et même si les documents relatent peu ou prou les controverses, le nombre de justifications invoquées semble indiquer la tenue de dialogues *d'idéologues* où les membres discutent de leur idée de l'évaluation. La

⁵⁹² Durant les années Helfer, la logique fondamentale résidait dans l'incitation des établissements à réfléchir sur leur action.

⁵⁹³ Comme par exemple alerter les autorités légitimes dans le cas d'utilisation frauduleuse du terme « Master », dont l'Etat a le monopole.

⁵⁹⁴ « *Le DGESIP précise également que la direction générale de l'enseignement supérieur est devenue une direction pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle* » procès-verbal de la séance du 16 mars 2010. Identiquement souligné.

liberté des propos et les difficultés de parvenir à une acceptation commune de « *l'interprétation des concepts, des relations, des valeurs et des normes* »⁵⁹⁵ laissent penser que l'instauration d'un nouveau cœur de doctrine semble peu envisageable comme le souhaitait Frank Bournois dès son accession à la présidence de la Commission. Les controverses illustrent bien la difficulté d'établir des normes d'évaluation autres qu'académiques.

7.2.1.2.1. L'impact de l'évolution rhétorique sur la production administrative interne sous l'angle des procès-verbaux

Le changement de conception de l'évaluation et la modification de la rhétorique de mobilisation qui en procède se traduisent concrètement dans les activités opérationnelles de la Commission, notamment celles relatives à la production des procès-verbaux et des notifications aux écoles. Les évolutions des régimes de production, notamment en termes de volume, sont facilement observables. L'évolution des volumes en nombre de mots des procès-verbaux fournit des informations sur l'impact du changement des rhétoriques de justification de l'action de la Commission dès 2010. De manière très simple, la structure des procès-verbaux se compose de trois parties communes :

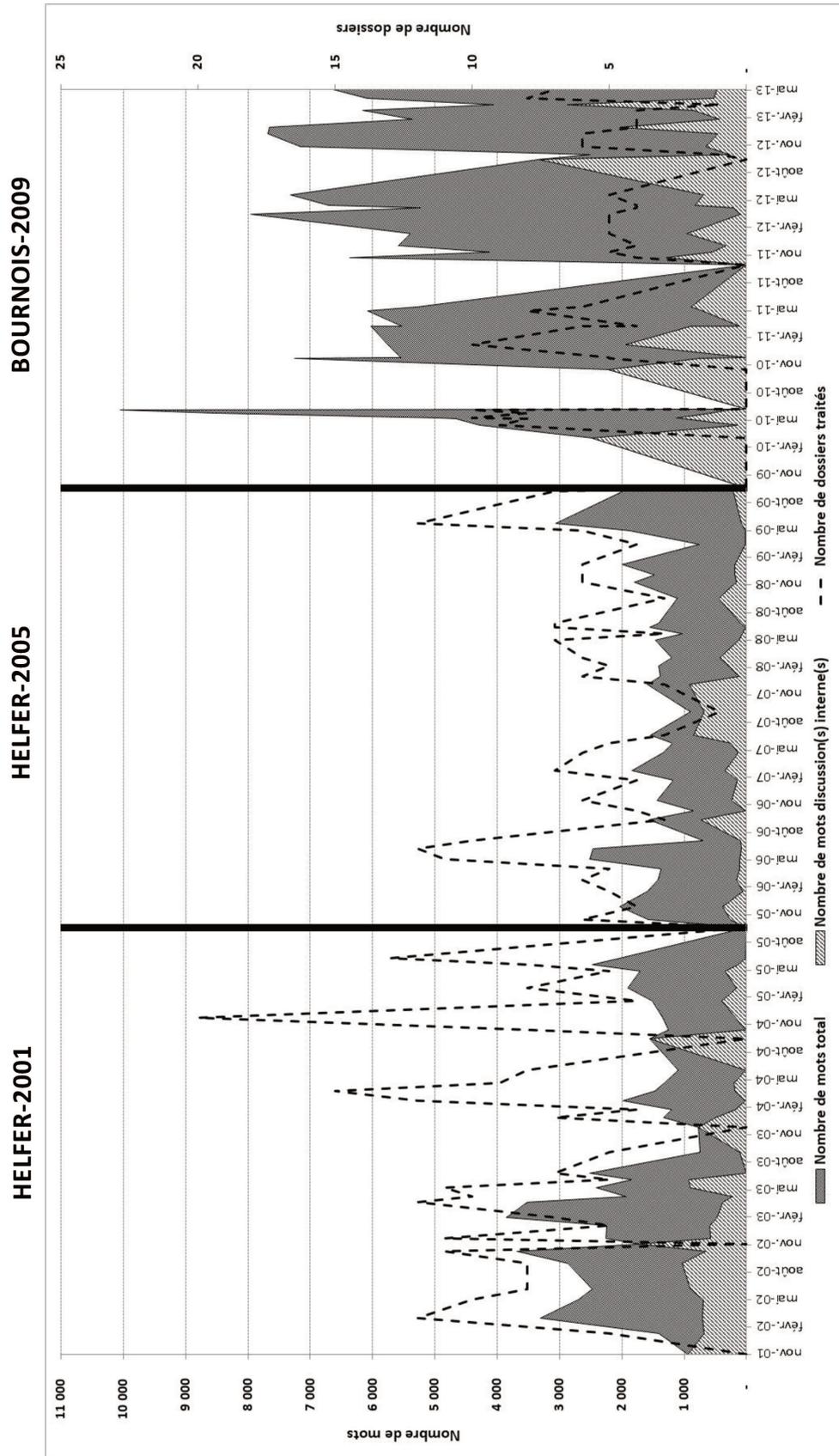
- la première partie **contextualise** la séance plénière. Y figurent les informations relatives à la date, au lieu, à la durée et à la présence des membres, des personnels des ministères ou des invités extérieurs,
- la seconde partie relate **l'examen des dossiers** et des demandes faites à la Commission,
- une troisième partie est relative aux **discussions internes**, aussi appelées discussions de « *doctrine de la Commission* » durant laquelle les membres discutent des modalités et standards d'évaluation. Dans certains procès-verbaux, les deuxième et troisième parties sont inversées, notamment lors des interventions des représentants du MeSR.

Le comptage du nombre de mots de chaque partie s'effectue de manière systématique sur l'ensemble des 97 procès-verbaux collectés. Deux procès-verbaux de séances de la

⁵⁹⁵ DISPAUX, Gilbert ; *Op. cit.* ; (1984) ; p.148

Commission Bournois-2009 sont indisponibles. Les graphiques ci-dessous représentent l'évolution des productions de procès-verbaux, en tenant compte de la distinction du nombre total de mots consignés retranchés des informations de contextualisation de la séance (en pâle) et du nombre total de mots relatifs à des « discussions internes » (en foncé). Y figurent aussi les informations relatives aux nombres de dossiers traités par séance plénière (en pointillés).

Tableau 42. Evolution longitudinale des activités de réalisation de l'évaluation (2001-2013)



L'échelle de droite indique le nombre de dossiers traités lors des 99 séances de la Commission entre 2001 et 2013, l'échelle de gauche indique le nombre de mots total des procès-verbaux en séparant ceux relatifs aux *discussions internes*.

Sous la présidence de Jean-Pierre Helfer, le nombre de dossiers traités lors d'une même séance varie de manière importante⁵⁹⁶, mais les procès-verbaux synthétisent de manière très succincte les discussions et les résultats de l'évaluation des demandes. Inversement, sous la présidence de Frank Bournois, le nombre de dossiers traités par séance oscille dans une fourchette moins importante, bien que le volume des procès-verbaux soit très largement supérieur à ceux des deux Commissions Helfer-2001 et 2005. Les procès-verbaux, durant la Commission Bournois-2009, détaillent minutieusement le contenu des propos échangés, qu'il s'agisse des discussions relatives à l'organisation de l'évaluation ou des points soulevés lors de l'examen des demandes des écoles. Le format des *discussions internes* présente des différences selon les présidences. Les membres des Commissions Helfer-2001 et 2005 abordent fréquemment des sujets relatifs à l'évaluation jusqu'en septembre 2004, date à laquelle le Ministre fixe la première liste des diplômes conférant le grade de Master. Dans la continuité de la fin de la commission Helfer-2001, la Commission Helfer-2005 fait peu de cas des questions relatives à la doctrine, à l'exception des séances qui entourent la Commission du 17 septembre 2007. Le mois de septembre 2007 marque le renouvellement partiel de la Commission Helfer-2005, et l'échéance des mandats de certains membres « poids lourds » qui cèdent leur place à de nouveaux membres sans expérience. Sous la présidence de Frank Bournois, toutes les séances plénières abordent, plus ou moins abondamment, des discussions relatives à la doctrine de la Commission mais surtout des discussions relatives aux dossiers que la Commission traite.

Les résultats montrent que deux « régimes de production » se succèdent, chaque régime correspondant à une présidence, la période 2009-2013 étant caractérisée par une hausse importante des discussions par dossier de demande. La substitution du mobile « du progrès » par des justifications opportunes induit, logiquement, une augmentation du

⁵⁹⁶ Entre 0 et 20 dossiers selon les séances durant les deux Commissions présidées par Jean-Pierre Helfer contre 0 à 15 durant la Commission présidée par Frank Bournois.

volume de discussions consignées dans les procès-verbaux. *In fine* la modification de la production d'argumentations se traduit par l'inflation des volumes de travail à produire pour réaliser la consignation des discussions tenues durant les séances plénières, signe avant-coureur du développement d'un phénomène de *bureaucratisation* de l'évaluation dont il reste à confirmer l'existence par l'étude des notifications faites aux écoles. Effectivement, si le changement de régime de production en 2010 impacte la réalisation des procès-verbaux, il n'impacte pas nécessairement de la même manière la production de justifications des avis aux écoles, auquel cas l'inflation du volume des procès-verbaux serait un phénomène isolé.

7.2.1.2.2. Les notifications : l'instrument de communication des avis aux écoles

Les notifications peuvent être définies comme des synthèses récapitulatives des avis formulés par la CEFDG transmises aux écoles par le greffe du ministère. Les notifications, mises en place dès l'installation de la Commission en 2001, constituent les documents de communication des avis aux établissements. Une seule notification peut contenir plusieurs avis, notamment lorsqu'ils sont relatifs à une même formation. Par exemple, une notification pour demande de renouvellement de Visa et de grade de Master regroupe les avis concernant les deux demandes. Dans la grande majorité des cas, la Commission, par l'intermédiaire des notifications, apporte aux établissements des éléments explicatifs des décisions concernant leur(s) demande(s). Le terme d'*éléments d'argumentation* désigne les éléments explicatifs dans la suite de cette recherche. Pour certaines demandes, la CEFDG ne se prononce pas, et ne formule pas d'éléments d'argumentation au motif, par exemple, que les conditions ne sont pas réunies. Dans le cas d'une première demande de passage de Bac+5, de Visa et de grade de Master, la Commission peut formuler un avis négatif pour le passage au niveau supérieur sans se prononcer sur les deux autres demandes, et notifie, dans ce cas, un avis de refus sans nécessairement l'argumenter. Aussi le nombre de notifications avec des éléments d'argumentation est inférieur au nombre total de notifications collectées. Le tableau ci-dessous présente les différences de structure entre les 306 notifications produites par les Commissions Helfer-2001 et 2005 et par la Commission Bournois-2009.

Tableau 43. Evolution du volume des notifications faites aux établissements (2001-2013)

Nombre de mots total des notifications				Nombre de mots des éléments d'argumentation				
Nombre de mots	Nombre de rapports			%	Nombre de rapports			%
	Helfer	Bournois	2001-2013		Helfer	Bournois	2001-2013	
≤ 200	64	3	67	21,9%	103	14	117	39,4%
Entre 201 et 500	123	33	156	51,0%	85	31	116	39,1%
Entre 501 et 900	11	50	61	19,9%	2	45	47	15,8%
Entre 901 et 1200	0	14	14	4,6%	0	10	10	3,4%
> 1200	0	8	8	2,6%	0	7	7	2,4%
Total	198	108	306	100%	190	107	297	100%

Peu de notifications ne comportent pas d'argumentation. Seule une notification durant la Commission Bournois-2009 n'est pas argumentée contre huit pour les deux Commissions Helfer. La majorité des notifications produites entre 2001 et 2013 contient entre 200 et 500 mots. Néanmoins, les Commissions, selon les présidences, présentent des différences importantes. Durant les Commissions Helfer-2001 et Helfer-2005, les notifications comptent moins de 500 mots, et sont peu argumentées. Durant la Commission Bournois-2009, les notifications comptent majoritairement entre 500 et 900 mots, et déploient une argumentation plus importante, notamment parce qu'elles intègrent dès l'année 2010⁵⁹⁷ des « *points forts et des points faibles* » formulés par la Commission. Seule une dizaine de notifications produites durant la Commission Bournois-2009 compte plus de 900 mots d'argumentation. Plus qu'un phénomène de *bureaucratization*, l'analyse de l'évolution des notifications argumente en faveur de l'existence de pressions induites par le maintien de la cohérence des argumentations. Par conséquent, ces pressions se traduisent par une augmentation du nombre de notifications développant un argumentaire important durant la Commission Bournois-2009. Les écarts conséquents entre les régimes de productions traduisent le changement de logique de justifications de l'action de la Commission. Plus que de ne pas se concrétiser dans un cœur de doctrine, le changement de justification induit une pression à la hausse sur les volumes administratifs, synonyme de bureaucratization. En sus, les résultats font émerger une caractéristique importante de la Commission : le système de justification et le mode de fonctionnement rendent possibles des régimes opposés : le

⁵⁹⁷ Conformément aux mesures actées dans le procès-verbal du 19 mai 2010, discutées précédemment.

premier régime de justification est succinct, le second est davantage prolix. Le choix initial de la Commission d'établir une évaluation respectueuse de la cohésion interne et de la configuration du système national d'évaluation ne semble pas étranger au développement d'un mode d'évaluation souple et adaptable, qui expliquerait la possibilité de révision des normes et la possibilité d'existence de régimes de production aussi distincts. Le cadre analytique de Gilbert Dispaux permet de faire émerger avantagement le caractère des dialogues qui permettent à la Commission de le mettre en place.

7.2.1.3. Développer un mode propre d'élaboration de l'évaluation et s'émanciper du modèle de la CTi et de l'AERES

Les précédents résultats livrent un constat important. Quoique des modèles d'évaluation tels que celui de la CTi ou du système EQUIS soient régulièrement invoqués comme modèles à suivre, les spécificités originelles de la Commission empêchent, à sa création, la pleine transposition de modèles existants et opérationnels. Les membres doivent donc s'accorder, malgré leurs désaccords initiaux, sur le développement d'une évaluation légitime, qui n'emprunterait que peu aux autres organismes. Dans cette optique le groupe de travail de l'année 2000 avait permis d'identifier deux éléments de réussite fondamentaux, empruntés notamment à la CTi : i) la démarche « jurisprudentielle » de développement de l'évaluation ainsi que ii) la réalisation d'un référentiel acceptable.

7.2.1.3.1. Affirmer opportunément les spécificités de la Commission face aux organismes « dominants »

Dès le début de l'activité de la Commission, Jean-Pierre Helfer souhaite que l'élaboration de l'évaluation suive une logique d'élaboration « jurisprudentielle » aussi appelée démarche « *au fil de l'eau* ». Le principe est simple : la Commission doit pouvoir adapter ses décisions à « *la réalité des établissements* »⁵⁹⁸. Le président de la Commission déclare que « *Quoi qu'il en soit, comme pour la CTI, la commission bâtira au fur et à mesure des évaluations sa propre 'doctrine'* »⁵⁹⁹. Le mode consensuel

⁵⁹⁸ Voir le procès-verbal de la séance du 22 janvier 2002, deuxième séance plénière de l'histoire de la CEFDG : « *Toutefois, la commission établira dans les 6 mois un bilan au regard des premières évaluations menées et adaptera, le cas échéant, sa jurisprudence si celle-ci s'avérait manifestement inadaptée à la réalité des établissements.* ».

⁵⁹⁹ Procès-verbal de la réunion du 18 avril 2000 du groupe de travail précédent l'instauration de la CEFDG. Le codage fait mention de l'utilisation de ce terme à 9 reprises même durant les années de présidence de Frank Bournois.

d'élaboration de la doctrine qu'imprime Jean-Pierre Helfer⁶⁰⁰ s'impose naturellement aux membres comme un principe fondamental de la Commission. Aucune remise en cause n'émaille des discussions, et ce pour deux raisons. Premièrement, en s'inscrivant dans une perspective pragmatique qui permet d'ordonner de manière indépendante les valeurs de l'évaluation, la démarche met les membres en situation de construire pas à pas et par consensus discursif les normes de celle-ci, escamotant les contraintes liées à l'adoption d'un modèle opérationnel extérieur. Deuxièmement, la logique jurisprudentielle complète adéquatement la *démarche de progrès* en laissant une importante marge de manœuvre aux acteurs pour trouver un terrain d'entente, en dépit d'une configuration qui oppose frontalement universitaires et non-universitaires. Le choix d'importer dès la création de la Commission la démarche jurisprudentielle favorise les dialogues d'*experts* et de *stratèges* (accord sur les *normes*) et réduit simultanément le risque d'enfermement des controverses dans des dialogues de *sourds*, ce qui du point de vue de la dialogique favorise le cours des échanges. Pour autant la volonté d'installer un mode consensuel d'élaboration de l'évaluation n'est pas sans conséquence sur les discussions relatives à la construction de l'évaluation et notamment du référentiel, instrument d'objectivation des travaux de la Commission. La question de la transposition du référentiel d'évaluation de la CTi à la Commission remonte aux séances du groupe de travail de l'année 2000. Les séances des 14 mars, 18 avril et 18 mai 2000 évoquent le modèle de la CTi, qui à cette époque fait figure de référence, voire de modèle à suivre, pour la mise en place de l'évaluation de la future Commission. Le procès-verbal de la sixième séance de la CEFDG tenue le 10 septembre 2002 synthétise : « *Le président avance ensuite plusieurs propositions aux membres de la commission : (...) construire un guide de référence sur le modèle de celui de la CTI, c'est-à-dire incitatif et souple* ». Deux constats peuvent être formulés suite à cette citation. Premièrement, les propos consignés confirment l'interprétation en faveur de l'action personnelle de Jean-Pierre Helfer pour la construction d'un mode d'évaluation consensuel, non basé sur la contrainte normative. Deuxièmement,

⁶⁰⁰ Et ce dès les deux premières séances de la Commission, c'est-à-dire les 13 novembre 2001 et 22 janvier 2002. Précisons davantage la légitimation interne de la démarche jurisprudentielle. L'ensemble des membres est présent aux deux premières séances de la Commission, à l'exception des deux Présidents d'Université nommés sur proposition de la CPU, Patrick Navatte et Ernest Gibert (qui est présent lors de la première séance) ; de Christian Delporte, recteur des Facultés universitaires catholiques de Mons, absent lors de la deuxième séance ; ainsi que de Pierre Simon, absent à la première des deux séances. Le compte-rendu de la séance est approuvé le 12 mars 2002 par 12 des 16 membres de la Commission, les deux universitaires, Christian Delporte et Rose-Marie Van Leberghe étant absents ou excusés. Concernant le mode consensuel de développement de l'évaluation, le procès-verbal du 5 avril 2004 précise d'ailleurs que les membres peuvent faire part par mail (donc hors séance plénière) de leurs remarques.

développer un référentiel propre à la CEFDG sur le modèle de la CTi est très astucieux : sa réalisation permet d'en capter le capital réputationnel tout en s'en émancipant simultanément. Quoique l'élaboration d'un référentiel « souple » serve opportunément la Commission et aille dans le sens des intérêts de l'ensemble des membres, sa réalisation reste difficile. Les nombreux termes différents utilisés pour le caractériser semblent manifester la diversité des approches ou des objectifs, voire même parfois des conceptions de l'évaluation, entre les membres de la Commission : « *référentiel pragmatique* »⁶⁰¹, « *référentiel pédagogique* »⁶⁰², « *référentiel qualité* »⁶⁰³ etc. Le caractère prescriptif du référentiel et la multiplicité des termes utilisés pour le désigner attestent de l'existence de désaccords entre les membres sur les normes à définir, mais semble dans le même temps favoriser l'instauration d'un régime de normalisation où le normal ne procède pas de la conformité pédagogique ou de la satisfaction de normes de qualité mais d'un jeu entre des « *courbes de normalités* »⁶⁰⁴, en témoignent les qualificatifs « *incitatifs et souples* » qu'emploie le procès-verbal de la séance de septembre 2002. Bien que les procès-verbaux ne relatent pas l'intégralité des échanges, les controverses sur les normes manifestent l'inscription des débats dans des dialogues d'*idéologues*⁶⁰⁵. Les procès-verbaux du début de l'année 2005⁶⁰⁶ relatent l'élaboration du référentiel et mentionnent un des principaux points d'achoppement qui émaillent les discussions malgré la souplesse de la démarche adoptée. Le compte rendu de la séance du 31 mai 2005 évoque à ce titre :

« Le président fait le point sur la rédaction du référentiel : la partie sur les formations à l'étranger pose un problème. En effet, le référentiel ne peut être un document polémique. Il a pour objectif d'éclairer les établissements lors de l'élaboration des dossiers.

Le président propose d'organiser un groupe de travail avec le rédacteur de cette partie, B Ramanantsoa qui a fait un certain nombre de remarques, G Schmidt et lui-même.

⁶⁰¹ Lors de la réunion du groupe de travail du 24 mars 2000.

⁶⁰² Procès-verbal du 2 avril 2003.

⁶⁰³ Groupe de travail du 18 mai 2000, Procès-verbal du 4 février 2004 et 5 avril 2004.

⁶⁰⁴ SABOT, Philippe ; *Op. cit.* ; (2016)

⁶⁰⁵ Désaccord sur les prescriptions et le projet commun envisagé.

⁶⁰⁶ Procès-verbaux des séances des 31 janvier, 14 mars, 9 mai, 31 mai et 21 juin 2005.

Si une formule consensuelle est trouvée elle sera intégrée au référentiel, s'il reste des divergences, cette partie ne figurera plus au référentiel.

Par ailleurs, les membres de la commission sont invités à donner en quelques phrases leur opinion. ». (PV de la séance du 31 mai 2005)

De manière peu étonnante le choix d'intégrer « *une formule consensuelle* », c'est-à-dire discursive et *a priori* non basée sur un indicateur quantitatif, manifeste à la fois l'objectif de réaliser un référentiel qualifiant les formations davantage qualitativement que quantitativement, et à la fois les difficultés pour les membres de s'accorder sur une position commune au sujet des normes de l'évaluation (donc sur les jugements de prescripteurs) notamment en raison de l'opposition des universitaires qui ne faiblira pas avant la mouture définitive du Référentiel en novembre 2005. Le procès-verbal du 27 octobre 2005 indique à ce titre :

« Le président précise que le référentiel a été mis en forme et qu'il a été transmis à tous les membres de la commission. Il demande aux membres de la commission s'ils ont des ultimes remarques à faire avant de passer au vote.

Considérant les nombreuses remarques émises sur la partie universitaire, le président propose qu'une concertation ait lieu entre les 4 universitaires de la commission. A l'issue de cela, ils pourront proposer une nouvelle rédaction de la partie 1 2 3. Le texte recueillant l'assentiment des universitaires devra être transmis au président et au secrétariat de la commission au plus tard le 10 novembre 2005. Si à cette date aucun texte n'est parvenu, c'est le texte actuel qui sera validé.

Le référentiel est approuvé à l'exception des pages 15 et 16.

Le titre sera modifié : il ne s'agit plus de « référentiel » mais de « Principes et orientation ». ». (PV de la séance du 27 octobre 2005)

La réalisation de la version définitive du référentiel atteste de l'efficacité du recours à un mode d'élaboration consensuel et collaboratif pour éviter les dialogues de *sourds*, atténuer les antagonismes de dialogues d'*idéologues* (désaccord au minimum sur les jugements de prescripteurs), et favoriser la tenue de dialogues de *stratèges* ou d'*experts* (où l'accord porte au contraire sur les jugements de prescripteurs). Opter pour ce mode

d'élaboration aboutit à la constitution d'un référentiel au caractère « souple » ne comportant que peu de similitudes avec celui de la CTi. Les éventuelles ressemblances correspondent davantage à l'existence d'un référentiel d'objectivation de l'évaluation, communiqué et imposable à toutes les formations, plus qu'elles ne procèdent d'une volonté de reproduire mimétiquement le cadre de valorisation des formations d'ingénieurs. Au final, le choix d'une démarche jurisprudentielle combinée à un mode de production consensuel du référentiel permet à la Commission de produire un document publiable objectivant son évaluation, et de conserver la main sur la définition et l'application des critères normatifs⁶⁰⁷. Pour autant l'intitulé du document « *Principes et orientation* », et les fondements de la *démarche de progrès* manifestent le choix d'instaurer une évaluation davantage normalisatrice que normative.

7.2.1.3.2. La relation avec l'AERES : un dialogue de sourds quasi permanent ?

La publication fin 2005 du référentiel la Commission évacue le risque de transposition d'un modèle d'évaluation emprunté à la CTi. Pourtant le répit est de courte durée : dans le courant de l'année 2006 émerge la menace de l'AERES, organisme d'autant plus dangereux qu'il vise directement les compétences de la Commission. Les premières traces de discussions en séance plénière de la Commission remontent à l'année 2006. Quoique le codage décompte près de 14 occurrences de débats relatifs à l'AERES, les procès-verbaux restent succincts quant aux questions abordées, très conformément à l'attitude adoptée de résolution des conflits par intervention personnelle de Jean-Pierre Helfer avec l'aide de la CTi. Les retranscriptions montrent le caractère observatoire des discussions portant sur les modifications engendrées par l'installation de la nouvelle agence. Par exemple, le procès-verbal de la séance du 25 septembre 2006 indique :

« Le président informe les membres de la commission sur deux points : Il a été consulté par le directeur général de l'enseignement supérieur sur le projet de décret de l'AERES. La commission est concernée par l'article 7 - alinéa 4 - qui dit « lorsque la loi ou le règlement attribue à une instance la compétence pour

⁶⁰⁷ Pour information, après 2006 l'évocation lors des séances plénières du mode d'évaluation de la CTi touche davantage à des questions de fonctionnement notamment relatives au mode de financement des organismes d'évaluation ou des échanges pour des évaluations par des experts respectifs.

procéder à l'évaluation de certaines formations ou diplômes, l'Agence peut rendre un avis sur la qualité des procédures mises en œuvre. Le fonctionnement de la commission ne sera pas affecté par cette disposition (...). » (PV de la séance du 25 septembre 2006)

Remarquons que contrairement à la création du grade de Maitre pour laquelle la Commission n'avait pas été consultée en 2002, le ministère convie Jean-Pierre Helfer aux discussions. La création de l'AERES perturbe peu dans un premier temps les activités de la Commission. La situation change fin 2007⁶⁰⁸ : le procès-verbal de la séance du 17 septembre 2007 indique :

« Le président a rencontré le directeur général de l'enseignement supérieur en juillet ; un rendez-vous à 2 ou 3 membres sera pris pour rendre compte du travail de la commission ; le même principe a été retenu avec l'AERES. Pour 2008, il faut se préparer à engager un nouveau regard sur 'Principes et orientation'. Il conviendra d'introduire de nouveaux textes et sans doute d'être plus précis sur certains points. (...) » (PV de la séance du 17 septembre 2007)

Bien que le propos ne mette pas directement en lien la montée en puissance de l'AERES avec la nécessité de revoir les référentiels de la CEFDG, la causalité semble certaine. L'emploi des termes « *nouveau regard sur principe et orientations* » et « *plus précis* » n'est pas neutre puisqu'il induit à mots couverts la révision de la logique d'élaboration de l'évaluation et des critères de la Commission. La montée en puissance de l'AERES courant 2007 fait manifestement peser sur la Commission la menace d'une révision du corps des normes d'évaluation et possiblement de leur application. Les procès-verbaux ne laissent aucune trace d'une révision des référentiels et des critères de la Commission, quoique celui de la séance du 18 février 2008 relate les échanges entre Jean-Pierre Helfer et Jean-François Dhainaut, président de l'AERES :

« Le président rend compte de sa rencontre avec Jean-François DHAINAUT président de l'AERES le 13 février. Il était accompagné de G Schmidt, FX Cornu

⁶⁰⁸ Et correspond au premier renouvellement partiel « important » de la Commission. (départ des « poids lourds »).

et G Naulin. Ce rendez-vous était prévu de longue date avant la déclaration du directeur général de l'enseignement supérieur (DGES) devant la CDEFI⁶⁰⁹.

JF Dhainaut a estimé que la philosophie générale de l'AERES était voisine de celle de la commission. A ses yeux, il est tout à fait naturel que la commission et l'AERES travaillent ensemble ». (PV de la séance du 18 février 2008)

Astucieusement, Jean-Pierre Helfer réutilise la même expression lors d'une interview donnée en mars 2009 à l'agence AEF qui relate que : *« La rencontre entre la commission et l'AERES, 'prévue de longue date', a permis à Jean-Pierre Helfer d'exposer ses méthodes de travail. 'Nous partageons la même philosophie générale de l'évaluation', assure le directeur d'Audencia⁶¹⁰. ».*

7.2.1.3.3. La stratégie du « dos rond » afin d'éviter un discours de sourds permanent

L'emploi d'un terme aussi évasif que *« philosophie générale de l'évaluation »* peut s'interpréter comme le témoin de la rencontre de deux conceptions de l'évaluation ne convergeant qu'*a minima*. L'utilisation de ce terme par Jean-Pierre Helfer semble plaider en faveur d'une stratégie de contournement de l'échange argumentaire avec l'AERES. La stratégie du contournement permet d'éviter l'inscription des discussions dans un dialogue de *sourds*, où les deux parties ne s'accordent aisément ni sur un projet d'évaluation, ni sur des observations vérifiables. Pour autant l'administration souhaite le développement d'une forme de « coopération » entre les deux organismes, notamment en vue du renouvellement des cadres normatifs de la Commission. Le procès-verbal du 29 septembre 2008 indique que : *« [Patrick Hetzel, nouveau DGES] se félicite du début de collaboration avec l'AERES. Il indique que les projets d'avenir visent à renforcer la coopération, travailler à des référentiels partagés par exemple, et doivent être abordés sous l'angle des contenus plutôt que sous l'angle des structures. ».* Hormis un document de travail établissant une comparaison des indicateurs utilisés par les deux agences, aucun autre document collecté ne permet de confirmer l'existence de travaux communs ou de rapprochement entre la CEFDG et l'AERES. Ce document, que les services du MeSR préparent en vue du séminaire

⁶⁰⁹ Conférence des Directeurs des Ecoles Françaises d'Ingénieurs (CDEFI).

⁶¹⁰ A la date de parution de l'interview, Jean-Pierre Helfer était directeur de l'école Audencia.

qu'organise la Commission le 27 mars 2009, est mentionné par l'AEF dans un communiqué publié quatre jours après. Le communiqué relate les propos de Jean-Pierre Helfer : « *Aujourd'hui sur nos 25 critères, nous en avons 9 qui se ressemblent et 14 qui se différencient* ». L'observation n'est pas neutre dans le sens où la déclaration laisse entendre que le travail de comparaison pourrait déboucher sur des discussions visant à la convergence des indicateurs, voire à leur spécification. Dans ce dernier cas, les formations supérieures de gestion seraient alors évaluées selon des critères propres. En conséquence, moins qu'un travail de rapprochement des méthodes d'évaluation, la Commission échange avec l'AERES au sujet des indicateurs et semble en mesure de négocier d'égal à égal, ce qui semblait impossible quelques années auparavant. Aussi, la stratégie que déploie la Commission sous l'impulsion de Jean-Pierre Helfer sort du cadre de la dialogique dans la mesure où aucun désaccord n'est exprimé : jusqu'en 2009, aucun document ne relate d'opposition entre la Commission et l'AERES. Entre 2005 et 2008, la résolution individuelle des relations entre AERES et CEFDG par Jean-Pierre Helfer évite l'inscription du sujet à l'objet du jour. La stratégie, qui manifeste le choix de ne pas entrer en discussion argumentée, trahit les craintes de la Commission de sombrer dans un dialogue de *sourds*. Cette stratégie du « dos rond » s'avère payante. L'adoption d'une attitude « passive, » sans introduction d'un débat de fond entre les membres – débat qui n'était d'ailleurs pas demandé par les membres lors des séances plénières –, assure la cohésion interne de la Commission et l'épargne d'un conflit ouvert avec l'agence. Après 2008, la Commission semble avoir suffisamment d'atouts en main pour passer d'une conduite de dialogues de *sourds* à une conduite pragmatique de *stratèges* à partir de 2009. La stratégie aura donc permis la préservation des prérogatives d'établissement des modalités de l'évaluation après l'épuisement de l'AERES. *In fine*, quoique l'installation de l'AERES menace l'existence de la Commission et contraigne la révision du mode d'évaluation, la conduite stratégique et « rhétorique » de la CEFDG lui permet de conserver l'intégralité de son cœur de normes et de ses procédures au sujet desquels les membres se sont collectivement accordés.

A ce stade de la recherche, rappeler les résultats des précédentes analyses n'est pas sans intérêt : les précédents chapitres montrent effectivement la possibilité d'existence de deux conceptions de l'évaluation présidant à la valorisation des formations. Pour rappel, la première procède d'une conception *jacobine* d'imposition uniforme de

normes égalitaires et la seconde, davantage pragmatique, correspond à l'imposition équitable de procédures d'évaluation. Le choix d'un mode d'élaboration consensuel favorise le développement de plusieurs conceptions présidant à l'élaboration des normes.

7.2.1.4. La mise en place d'une procédure d'évaluation davantage pragmatique que jacobine

7.2.1.4.1. L'imposition réglementaire de l'administration

Conformément à la politique de rapprochement des établissements universitaires et non universitaires de la fin des années 1990, l'administration ne freine pas l'intégration de la Commission au sein des dispositifs de régulation nationaux et transnationaux dès sa création, en témoignent les arrêtés d'habilitation signés par Luc Ferry en 2003. Toutefois, le rôle de la sphère publique s'avère à double tranchant : si elle oriente et soutient les travaux de la Commission, elle impose un cadrage normatif que matérialise – entre autres – un dispositif réglementaire contraignant. Parmi les nombreuses controverses qui émaillent le début des relations entre la Commission et le MeSR, la création du grade de Master sur décision unilatérale de la puissance publique tient une place particulièrement importante⁶¹¹. Le procès-verbal de la séance de mai 2002 relate les discussions tenues à ce propos :

« L'arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national de master appelle les observations suivantes de la commission. (...) La commission s'est par ailleurs interrogée sur le rôle de la commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion dans le processus d'évaluation conduisant à l'habilitation à délivrer le diplôme national de master, du fait notamment de sa compétence concernant le grade de master.

L'article 15 de l'arrêté du 25 avril 2002 précise, dans le cadre de dispositions particulières et dérogatoires applicables notamment aux écoles privées et consulaires de commerce et de gestion, que l'évaluation nationale périodique

⁶¹¹ [Décret n°2002-481 du 8 avril 2002](#) relatif aux grades et titres universitaires et aux diplômes nationaux et [Arrêté du 25 avril 2002](#) relatif au diplôme national de master.

sera confiée, pour ce type d'établissements, à des commissions nationales d'évaluation spécialisées interministérielles. ». (PV de la séance du 14 mai 2002)

L'analyse dialogique est révélatrice du peu de moyens d'action dont dispose la Commission pour assurer sa mission de consultation relativement aux formations supérieures de commerce et de gestion⁶¹². Dans la controverse qui l'oppose à l'Etat suite à la création du grade de Master, la Commission se trouve effectivement impuissante. Aussi la portée de sa réaction est minime : la Commission « prend note » de la décision mais souligne sa non-conformité avec les textes. En termes dialogiques, l'argumentation de la Commission s'accorde avec le MeSR sur les jugements d'observations (non-consultation de la Commission) et de prescriptions (accord sur le monopole d'Etat sur la collation du grade de Master). Seuls les jugements d'évaluations (la non-consultation n'est pas conforme à la loi) forment un désaccord. Cette logique d'argumentation correspond selon les termes de Gilbert Dispaux à porter le dialogue au *point critique*⁶¹³, ce qui consiste à adjoindre deux jugements d'observateurs strictement opposés simultanément :

Il est écrit dans les textes que la Commission est consultée alors que dans les faits la Commission ne l'a pas été.

Porter le dialogue au point critique permet de fracturer, dans un dialogue d'égal à égal, l'argumentation opposée. Pour autant, dans le cas précis d'une controverse avec une institution dépositaire de l'autorité, l'opposition reste symbolique mais ne trouble pas la marche de la Commission vers l'établissement de procédures d'évaluation.

7.2.1.4.2. Les oppositions internes et les procédures d'évaluations : des dialogues de stratégies

Si l'objectivation de l'évaluation constitue dès les travaux du groupe de travail un enjeu important, les problématiques liées à l'application d'un principe garantissant l'égalité de l'évaluation ne sont pas sans importance. Le troisième chapitre montre que la configuration de la Commission, aux confluences des conceptions jacobine et anglo-saxonne, pose le choix de l'application de l'une ou de l'autre des deux conceptions comme primordial. Pour rappel, deux alternatives s'offrent aux membres de la

⁶¹² Voir article 3 du décret [n°2001-295 du 4 avril 2001](#) portant création de la CEFDG

⁶¹³ DISPAUX, Gilbert ; *Op. cit.* ; (1984) ; p.107

Commission : opter pour une égalité de jugement conforme à une conception jacobine de l'égalité ou bien opter pour une équité procédurale dont la logique procède davantage d'une conception pragmatique, voire anglo-saxonne de la justice⁶¹⁴. Les précédentes discussions relatives au référentiel d'évaluation montrent la pertinence d'opter pour un mode d'élaboration consensuel de la doctrine. Pour autant qu'il fournisse un moyen d'apaisement des tensions, le mode consensuel favorise la logique d'imposition d'équité procédurale. En effet, ce mode de développement laisse aux membres la liberté de définir des catégories qui permettent l'organisation de la valorisation des formations. Associé à la démarche jurisprudentielle qui vise à dégager de manière pragmatique un consensus sur les valeurs directrices de l'évaluation, ce mode d'élaboration évite l'imposition normative et garantit l'adaptation contextuelle de la valorisation des formations davantage qu'il ne permet la définition de ce qui doit être attendu des étudiants en gestion. Et effectivement, les discussions consignées dans les procès-verbaux montrent que l'imposition des règles d'évaluation fonde l'équité d'évaluation. Leur mise en place ne souffre pas de controverse en interne : les procès-verbaux ne font état d'aucune opposition. Par exemple, le compte-rendu du 14 mai 2002 résume l'instauration des règles de roulement équitables :

« Pour permettre un traitement homogène des dossiers, il a été choisi dans un premier temps d'examiner l'ensemble des formations sur l'année universitaire 2002-2003. Une fois l'ensemble des formations revues, il sera nécessaire pour 2004 de procéder à une nouvelle organisation du travail de la commission. Dans ce cadre, l'intégration d'une dimension géographique régionale dans l'évaluation périodique semble le meilleur garant de la cohérence et de l'efficacité du dispositif, qui pourrait s'organiser selon le calendrier proposé ci-joint. » (PV de la séance du 14 mai 2002)

⁶¹⁴ A ce titre, la littérature sur la « justice organisationnelle » mérite d'être mentionnée. Christelle Martin-Lacroux, dans sa thèse de doctorat intitulée « *L'appréciation des compétences orthographiques en phase de présélection des dossiers de candidatures ; pratiques, perceptions et implications pour la GRH* », récapitule les trois principales dimensions : **i**) la justice « distributive », qui correspond « *la justice perçue des rétributions (...) en proportion de ses contributions* » (p.128) ; **ii**) la justice « procédurale », qui correspond à l'équité « *d'allocation des rétributions* » (p.129) ; et **iii**) la justice « interactionnelle », qui correspond au traitement particulier que « *les individus reçoivent des décisionnaires* » (p.130). Toutefois, dans le cas de la CEFDG, une différence majeure peut être mise en avant pour justifier le non-recours à la littérature sur la justice organisationnelle. L'exemple de la justice distributive est ici éclairant dans la mesure où l'équité se fonde sur une équivalence des rétributions pour des contributions identiques. Dans le cas qui nous occupe, la rétribution n'est pas indexée sur les contributions mais sur la proximité avec un référentiel « idéal » de compétences intellectuelles. En mettant le rapport contribution/rétribution au cœur de sa définition, le concept de justice organisationnelle ne semble pas adéquat. La justice organisationnelle correspond à ce qui pourrait être qualifié de « mode de pensée anglo-saxon » où prime la « production sociale » au détriment de « la formation intellectuelle » que cette recherche tente de mettre en avant.

Remarquons que l'emploi de l'expression « *traitement homogène des dossiers* » manifeste l'adoption d'une logique d'égalité garantie par un traitement procédural équitable. L'équité procède de l'assujettissement des demandes à la même procédure d'évaluation, quel que soit l'établissement de provenance. Cette logique proche de la conception anglo-saxonne s'oppose à la tradition davantage jacobine d'égalité de l'imposition de la même norme (intellectuelle) à tous. Dans le courant de l'année 2003, deux exemples permettent de confirmer la tenue de dialogues de *stratégés*, c'est-à-dire sans divergences notables, pour l'établissement d'une procédure d'évaluation équitable. Le premier exemple se fonde sur le procès-verbal du 8 décembre 2003 qui indique que pour les :

« Méthode de travail de janvier à mars : Il s'agit de renforcer l'aspect contradictoire de la procédure d'évaluation :

- *L'évaluation des dossiers est confiée aux membres de la commission, qui exposeront leur rapport lors de la séance de la commission,*
- *L'audition des directeurs d'établissement au cours de la commission est prévue, avec une grille d'entretien normalisée à cet effet.*
- *Une visite sur site peut être envisagée dans quelques situations si les rapporteurs le jugent utile. A ce propos, certains membres de la commission font remarquer que la visite sur site doit être réalisée afin de respecter le parallélisme des formes. »* (PV de la séance du 8 décembre 2003)

Le procès-verbal ne mentionne aucune remarque ou objection. Les propos consignés laissent donc penser que les mesures emportent aisément le consentement des membres. Le second exemple se base sur une discussion postérieure de quelques mois. Le procès-verbal de la séance du 27 septembre 2004 relate la tenue de dialogues de *stratégés* où les membres partagent les mêmes observations (J.O) et le même projet de procédure d'évaluation périodique (J.P) :

« Ensuite, la commission n'est pas apparue suffisamment proche du terrain. Les écoles ont souhaité être plus entendues.

D'où les nouvelles propositions faites par le président pour remédier à ces manques.

La discussion a montré un certain nombre de réserves des membres de la commission.

[...]

si la décision appelle des compléments d'information, les rapporteurs rechercheront tous les moyens pour éclairer la commission éventuellement par une visite sur site, dans des délais préalablement fixés. ». (PV de la séance du 27 septembre 2004)

En définitive, la construction de la procédure d'évaluation périodique, qui intervient à au moment de la pacification des remous internes (gestion des démissions internes et réexamen des formations des établissements « frondeurs »), semble peu problématique dans la mesure où les dialogues de *stratèges* que relatent les procès-verbaux manifestent l'accord des membres tant sur les observations (J.O) qui conduisent aux décisions prises que sur le projet procédural à réaliser (J.P).

7.2.1.4.3. Résultats et conclusion intermédiaire

Si la mise en place d'une *démarche de progrès* semble acceptée par l'ensemble des acteurs parties prenantes, l'intégration de la Commission au sein du dispositif provoque durant les années 2001 à 2006 de nombreuses controverses qui se manifestent notamment lors de l'élaboration du référentiel « *Principes et orientation* ». Le mode d'élaboration de la doctrine, jurisprudentiel et consensuel, choisi par Jean-Pierre Helfer, n'est pas étranger à la réussite de l'acceptation de la procédure par l'ensemble des parties prenantes, notamment parce qu'il contribue à inscrire les discussions dans des dialogues de *stratèges* (pour la construction de l'évaluation) ou d'*experts* (pour l'évaluation *in situ* des formations) tout en réduisant les risques liés aux dynamiques des dialogues d'*idéologues* ou de *sourds*. Inversement, favoriser des justifications pour introduire de « nouveaux » angles de valorisation des formations comme la Commission le tente à partir de 2010 ne permet pas de constituer un corps de doctrine mais favorise l'émergence d'un phénomène de *bureaucratization* engendrant une importante inflation du volume des activités de réalisation de l'évaluation. Quoique maintenir en interne les types de dialogues constructifs (dialogues de *stratèges* et d'*experts*) favorise l'élaboration d'une évaluation acceptable, la Commission entretient avec les organismes français d'évaluation des pragmatiques argumentaires dites de

sourds et d'*idéologues* qui lui permettent d'une part de s'émanciper du modèle CTi par l'élaboration d'un référentiel satisfaisant les parties prenantes, et d'autre part de témoigner de sa capacité à éviter la charge de l'AERES. Au regard des résultats, l'analyse dialogique livre un premier constat sur les conditions qui ont rendu possible l'existence d'un dispositif de normalisation. En recourant astucieusement à des pragmatiques argumentaires différentes, la Commission garde la main sur la définition des règles de l'évaluation : l'évaluation n'emprunte ni au modèle CTi, ni aux critères ou indicateurs de l'AERES.

Une remarque s'impose toutefois à ce stade de l'analyse. Quoique le choix du mode d'élaboration consensuel favorise la mise en place d'une procédure, il ne solutionne pas le problème de la fixation de la conception générale de l'évaluation. Deux conceptions de l'évaluation sont en effet susceptibles de coexister. La première, **i)** qui tire ses fondements de l'évaluation de l'AACSB et du système EQUIS, tient l'établissement pour unité d'analyse de la qualité, les formations sont jugées par l'intermédiaire de l'aptitude des établissements à les déployer conformément aux missions assignées. La seconde, **ii)** davantage traditionnelle en France, tient pour unité d'analyse la formation que l'étudiant reçoit, et dont le diplôme témoigne de la réussite. L'évaluation consiste à apprécier si les programmes « forment les esprits » et à les valoriser en conséquence. Aussi une question émerge vis-à-vis du régime de normalisation : dans quelle mesure l'imposition de la norme par l'évaluation de la CEFDG répond-elle à une logique d'appréciation de l'adéquation des objectifs des formations avec les moyens déployés, ou bien à une logique d'imposition d'une norme qui, d'une manière ou d'une autre, uniformiserait les formations ? Le référentiel « *Principes et orientations* », qui se contente de définir une procédure d'examen acceptée, ne tranche en faveur d'aucune des deux conceptions quoiqu'il entérine un régime de *normalisation* davantage qu'une *normation* disciplinaire. Pour autant, aucune règle n'impose de justifier la valorisation des formations selon l'une ou l'autre des conceptions. Si l'absence de règles claires permet à la Commission de dégager des marges de manœuvre pour la justification de ses avis, le choix n'est pas sans risquer de « brouiller » l'orientation générale de l'action de la Commission et *in fine* mettre à mal son objectivité. Aussi, le problème se résume en deux questions : **i)** en présence d'une coexistence d'angle d'évaluation, comment et dans quelle mesure la Commission fait-

elle « jouer » les règles d'évaluation ? et **ii**) quels sont les facteurs qui conditionnent l'attribution de valeur et les avis de la Commission ? Et parmi ces facteurs, qu'a engendré l'introduction des instruments en 2011, notamment les standards ?

7.2.2. Justifier de la valeur des formations

Le système français d'évaluation, valorisant la formation intellectuelle et pratique par l'intermédiaire des labels, s'oppose au modèle anglo-saxon qui évalue et récompense les établissements (ou leurs subdivisions) prévalant dans le domaine des sciences de gestion. Aussi, la question de l'angle d'évaluation se pose-t-elle pour la Commission : pour émettre un avis sur la valeur d'une formation, faut-il envisager l'évaluation selon une « *logique d'établissement* » ou selon une « *logique de formation* »⁶¹⁵ ? Aussi à ce stade de la recherche, l'étude des modes de justification de la Commission nécessite de clarifier, par l'intermédiaire d'une analyse dialogique des controverses, la manière dont les membres de la Commission traitent la question de la logique d'évaluation.

7.2.2.1. Entre logique d'établissement, logique de formation et contrôle stratégique

L'installation d'une procédure d'évaluation et l'examen des dossiers occupent fortement la Commission durant les premières années de son activité. La réalisation du référentiel laisse poindre en filigrane la question de la logique d'évaluation de la Commission sans la mentionner formellement. Les premières traces écrites posent le problème de statuer en faveur de l'une ou l'autre des deux logiques. Le procès-verbal du 19 juin 2006 marque l'inscription de la *logique d'établissement* à l'ordre du jour tandis que le procès-verbal de la séance du 25 septembre de la même année indique que pour les :

« Etablissement et formation.

On observe que, de plus en plus, les établissements offrent des formations variées conduisant ou non à des diplômes visés. Les dossiers de demande de visa comportent parfois plus de chapitres concernant le groupe que la formation concernée.

⁶¹⁵ Les termes « *logique d'établissement* » et « *logique de formation* » sont exprimés tels quels dans différents rapports de la Commission, notamment dans les procès-verbaux des séances du 19 juin 2006, du 25 septembre 2006 et de l'annexe 2 du rapport d'activité de l'année 2007.

Propositions : Faut-il aller vers une logique d'établissement et examiner toutes les formations ?

Faut-il demander un tableau avec une répartition des moyens (locaux, financiers, professeurs) pour chaque formation visée ou non visée ?

Ce qui semble faisable pour les professeurs permanents, paraît plus difficile dans les autres domaines.

Position de la commission : elle souhaite que, lorsqu'un établissement dispose de plusieurs diplômes visés, le dossier présente un descriptif général de l'établissement mais insiste surtout sur les éléments de spécificité, clairement identifiés, attachés au diplôme visé qui est l'objet de la demande. Par ailleurs, il conviendra également de préciser le nombre d'étudiants par formation et de joindre un tableau indiquant à quel programme chaque professeur est dédié. »

(PV de la séance du 25 septembre 2006)

La position de la Commission dans le courant de l'année 2006 laisse habilement la possibilité d'évaluer les demandes sous l'un ou l'autre des deux angles quoique le propos confirme que l'évaluation reste davantage relative à l'adéquation des moyens et des fins déployés par les établissements pour la formation demandeuse qu'à l'appréciation de la convenance des programmes à la formation d'étudiants à un métier spécifique. En cela, l'évaluation de la Commission reste proche de celle des organismes d'accréditation.

Pour autant, la position ne semble pas faire l'unanimité au sein de la Commission. Le procès-verbal du 5 mars 2007 indique qu'une séance, prévue le 2 juillet de la même année, se tiendra spécifiquement pour résoudre la question de l'angle d'évaluation. Étonnamment le procès-verbal de la séance du 2 juillet n'évoque pas ces questions au contraire du procès-verbal du 17 septembre 2007 qui évoque la :

« Logique d'établissement et logique de formation :

On constate que le nombre de diplômes visés par établissement est en augmentation. Il convient donc que la commission puisse avoir une vision d'ensemble de l'établissement au moment de l'évaluation d'une formation. Une note sur ce thème a été approuvée par la commission pour les deux 1^{ers} paragraphes. Le dernier paragraphe « une voie de solution » est modifié comme

suit : « Le dossier devra, le cas échéant, comporter un descriptif précis de toutes les autres formations visées proposées par l'établissement (volume horaire, nombre d'étudiants, utilisation des ressources pédagogiques, administratives et financières de l'établissement partagées entre les diverses formations visées). Il faudra également fournir la liste des formations non visées sur lesquelles la commission pourra éventuellement demander des compléments d'information ». » (PV de la séance du 17 septembre 2007)

Selon la dialogique de Gilbert Dispaux, les deux propos correspondent à des dialogues d'*idéologues*⁶¹⁶ et paraissent similaires. Pour autant les membres de la Commission insistent lors des deuxièmes discussions, sur la fourniture par les écoles de descriptifs davantage relatifs à l'établissement qu'à la formation. En cela, la conception anglo-saxonne de l'évaluation semble prendre le pas sur une évaluation d'inspiration jacobine historique. A l'image du dispositif anglais de la QAA, l'acquisition de données d'observation est fondamentale. L'insistance des membres sur la nécessité de fournir des données pour l'évaluation est de ce fait significative. Les rapporteurs d'évaluation ne procèdent pas à une visite sur site et ne peuvent recourir à des données provenant d'un organisme tiers d'observation. La Commission ne compte que sur les établissements pour lui fournir des données. D'un point de vue dialogique, en « fixant » les règles de fourniture des données, la Commission encadre les jugements d'observateurs, et maximise ainsi les chances d'éviter les dialogues de *sourds* correspondant aux dialogues avec un désaccord sur les jugements d'observateurs⁶¹⁷. En actant la proposition, les membres de la Commission favorisent la tenue de dialogues de *stratèges* et d'*experts*, propres à fonder une lecture « pragmatique » des dossiers, fondée sur la comparaison de *courbes de normalités*. En fixant cette ligne, la Commission préserve l'autonomie des établissements, repousse la mise en place d'un dispositif conçu pour une imposition normative uniforme, mais s'expose à une situation paradoxale.

⁶¹⁶ Les membres, qui discutent et s'opposent au sujet des *normes* de l'évaluation (J.P.), s'accordent en revanche sur les observations à établir dans le cadre de l'évaluation (J.O.). Il s'agit donc de conduites d'*idéologues*.

⁶¹⁷ Ce serait par exemple le cas de deux membres de la Commission ne s'entendant pas sur le nombre exact des *professeurs permanents* d'un établissement demandeur.

En pratique, l'existence d'un regard sur l'établissement contrevient radicalement à la volonté exprimée de s'interdire toute forme de contrôle stratégique des établissements. Le procès-verbal de la séance du 27 septembre 2004⁶¹⁸ indique à ce titre : « *En préalable, la Commission rappelle qu'elle a érigé en principe absolu le fait de ne pas intervenir dans la stratégie choisie en toute liberté par les établissements* » et le rapport d'activité de l'année 2004 l'indique en ces termes de Jean-Pierre Helfer⁶¹⁹. Frank Bournois réaffirmera l'attachement de la Commission à ce principe⁶²⁰. Pour autant, les pratiques de la Commission s'opposent radicalement à celui-ci. La Commission émet des recommandations dont certaines sont susceptibles de porter sur les établissements. Par exemple, les recommandations visant au renforcement du corps professoral peuvent être considérées comme relevant davantage de la politique d'établissement que d'une recommandation sur le développement ou la modification d'une formation. La non-prise en compte des précédentes recommandations de la Commission peut constituer un motif de controverses quant à l'attribution des labels. L'évaluation dans ce cas de figure correspond davantage à l'imposition « jacobine » d'une norme qu'à une évaluation anglo-saxonne récompensant un état de fait. Au final, les conceptions de la logique d'évaluation sont souvent mises sur la table mais ne font jamais l'objet d'un statut définitif par écrit.

7.2.2.2. La stratification des significations des labels

Quoique les marges de manœuvre dans l'élaboration des avis bénéficient de la coexistence des deux angles d'évaluation, la configuration du système national d'évaluation et la stratification des labels de qualité, qui ne dépend pas entièrement de la Commission, conditionne les pratiques par lesquelles les membres de la Commission font « jouer la règle » pour valoriser les formations. L'existence de la Commission Nationale de la Certification Professionnelle (CNCP), qui opère aussi une évaluation des formations, nécessite de clarifier la manière dont les deux évaluations définissent les liens de leur coexistence.

⁶¹⁸ « *En préalable, la Commission rappelle qu'elle a érigé en principe absolu le fait de ne pas intervenir dans la stratégie choisie en toute liberté par les établissements (...).* »

⁶¹⁹ « *La Commission estime qu'il ne lui appartient pas de s'immiscer dans la stratégie des établissements (...).* »

⁶²⁰ Au moins oralement durant les séances plénières de la Commission.

7.2.2.2.1. Labels, habilitation et homologation : quels types de discussions ?

Les premières traces de discussions concernant les relations entre la CEFDG et la CNCP datent de peu de temps après l'installation de la Commission. Le procès-verbal de la séance du 22 janvier 2002 de la CEFDG évoque :

« En tout état de cause, il conviendra de clarifier l'articulation entre la reconnaissance par l'Etat et le visa de diplôme et l'homologation du diplôme, (...) »

Hormis la séance du 18 juin 2002 qui mentionne que *« les diplômes visés au nom de l'Etat après évaluation par la commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion, seront enregistrés de droit dans le répertoire »*, peu de discussions relatives au lien entre homologation et labels de la CEFDG surviennent dans les premières années d'activité de la Commission. La *« distinction entre les diplômes visés et les titres certifiés »* constitue toutefois l'objet du jour de la séance du 25 septembre 2012. Lors de cette séance, la Commission prend des informations sur le périmètre et la nature de l'action de la CNCP, et tente de définir un cadre d'action commun :

« Deux grands enjeux ont été identifiés : a) la nécessité de clarifier un système complexe et peu lisible pour le grand public et les étrangers, notamment en raison de la coexistence au sein du RNCP de titres certifiés et diplômes visés conférant ou non le grade de master ; (...). » (PV du 25 septembre 2012)

Le même procès-verbal indique peu après que :

« Dans le cadre du débat, les points suivants ont été évoqués : (...) b) la possibilité d'une action conjointe de la CEFDG et de la CNCP afin d'éviter toute stratégie de contournement par les établissements » (PV du 25 septembre 2012)

D'un point de vue dialogique les citations se caractérisent par un assemblage de jugements d'observateurs indiquant que les deux Commissions tentent de s'accorder

sur des constats d'observations (cf. les enjeux communs identifiés par les deux commissions) et sur un principe d'action commun, mais sans s'accorder sur les moyens de l'action (accord ou désaccord sur le mode d'action à employer). L'argumentation au sujet de la « *possibilité d'une action conjointe* » se caractérise davantage par l'intérêt que portent la CEFDG et la CNCP à leur légitimité que par une conception commune de l'évaluation et de son action. En effet, la situation reste en l'état. Tout se passe comme si la CEFDG anticipait par avance la venue probable d'un dialogue d'*idéologues* et en même temps ne prenait pas le risque d'une conduite de *stratège*.

7.2.2.2. Le lien entre Visa et grade de Master : entre non-réglementation et nécessité de fixer des pratiques consensuelles

Dans leurs discussions, la CEFDG et la CNCP prennent le soin de nouer des relations formelles des plus minimales. La configuration du dispositif national d'évaluation, qui autorise un lien « souple » entre les deux Commissions, leur permet de facilement s'accommoder des décisions respectives sans que celles-ci n'interfèrent dans leurs travaux. Le découplage des actions induit que les agissements des deux Commissions impactent peu sur leurs pratiques respectives, y compris les pratiques argumentaires. La CNCP étant le seul organisme réglementairement en lien avec la Commission pour la valorisation des formations, les facteurs extérieurs conditionnant les pratiques d'attribution de valeur procèdent d'interventions ministérielles, d'éventuelles pressions d'audiences plus ou moins proches de l'enseignement supérieur, mais surtout, procèdent de la stratification des labels que le législateur fixe. Le grade de Master, qui constitue la strate supérieure de valorisation, revêt une importance particulière au motif qu'il revient à la Commission de spécifier son lien avec le Visa. L'attribution est-elle automatique ou non ? Remarquons dès à présent que le choix de non-automatisation ouvrirait un nouvel espace d'argumentation. A l'inverse, fixer une règle d'automatisme permettrait d'éviter le déploiement de justifications plus ou moins cohérentes : si la délivrance du Visa pour la durée maximale conditionne l'éligibilité à l'octroi du grade de Master, aucun besoin de justifier, hors cas exceptionnel, son octroi. Les conditions sont remplies ou ne le sont pas. Sur la question très précise de l'éligibilité à la délivrance du grade de Master, les procès-verbaux relatent à plusieurs reprises

des discussions importantes⁶²¹. Le procès-verbal de la séance du groupe de travail du 14 mars 2000 indique :

« L'attribution du grade devrait donc découler directement de l'évaluation faite dans le cadre de la procédure du visa, dans l'esprit d'une démarche qualité. Un lien automatique serait établi entre les diplômes autorisés pour une durée de 6 ans et l'attribution du grade de mastaire. En revanche, les établissements, qui seraient autorisés à délivrer un diplôme pour une durée plus limitée seraient invités à suivre les recommandations de la commission pour postuler ultérieurement l'attribution du grade avec de meilleures chances de succès. ».

Le groupe de travail ne statue pas de position définitive, et laisse aux membres de la Commission le soin de fixer les règles conditionnant l'octroi du grade de Master. A la création de la Commission, aucune disposition réglementaire spécifiant un lien conditionnant l'attribution du grade de Master en fonction du Visa n'existe. Le procès-verbal du 22 janvier 2002 indique une position proche de celle débattue durant les séances du groupe de travail :

« En conséquence, seules les écoles dont le renouvellement du visa sera accordé pour une durée de 6 ans et qui justifieront ainsi un haut niveau de formation à BAC+5 pourront prétendre au grade de mastaire. Cette solution permet d'être plus exigeant pour l'attribution du mastaire sans remettre en cause les visas déjà accordés et constitue ainsi une stimulation forte pour les écoles. Les formations ne satisfaisant pas aux exigences attendues pour l'obtention du mastaire pourront l'obtenir après prise en compte des recommandations de la commission. » (PV de la séance du 22 janvier 2002)

En l'espèce, et jusqu'à l'intervention de Luc Ferry hâtant en 2003 le réexamen des formations initialement recalées, les membres conditionnent l'attribution du grade de Master à l'octroi du Visa pour la durée maximale de six années. Les propos échangés

⁶²¹ Voir chapitre 3. Le procès-verbal du 22 janvier 2002 évoque l'articulation du Visa avec l'homologation. Pour autant l'analyse préfère élargir le terme « Visa de diplôme » à l'habilitation, le problème de l'articulation se posant davantage entre les couches de l'évaluation : certification / habilitation. Les procès-verbaux des séances des 13 novembre 2002, 3 décembre 2002, 11 février 2002 et 16 septembre 2003 font mention de débats relatifs à l'automatisme d'attribution.

font apparaître davantage : les membres s'accordent sur la finalité disciplinaire de l'évaluation, malgré le développement d'une évaluation *sécuritaire*, en témoignent les deux phrases du procès-verbal cité ci-dessus : « *les établissements, qui seraient autorisés à délivrer un diplôme pour une durée plus limitée seraient invités à suivre les recommandations de la commission* » et « *Les formations ne satisfaisant pas aux exigences attendues pour l'obtention du mastaire pourront l'obtenir après prise en compte des recommandations de la commission.* ».

D'un point de vue dialogique, l'accord des membres sur le rôle des recommandations dans l'octroi du grade de Master manifeste la tenue de dialogues d'*idéologues* qui finalement aboutissent à un consensus sur un projet d'évaluation. L'évaluation ne se résume pas au simple lien entre le Visa et le grade de Master : la Commission doit avoir un rôle bénéfique pour le développement des formations et l'octroi du grade de Master. Remarquons que le consensus n'aura été rendu possible que par le consentement collectif des membres à adopter la *démarche de progrès* qui reste la clef de voûte du dispositif rhétorique de justification de la Commission.

Quoiqu'un consensus interne émerge au cours de l'année 2002, à l'extérieur de la Commission, l'inexistence de modalités réglementaires fixant la relation entre le Visa et le grade de Master favorise les oppositions, en témoigne la motion du *Chapitre des écoles de Management* à laquelle la Commission répond en février 2003⁶²² :

« *En réponse à une motion de l'Assemblée générale du chapitre des écoles de management (cf. copie ci-jointe), JP HELFER, président de la commission a d'abord observé que les textes réglementaires ne prévoyaient pas l'automaticité entre le visa et le grade et que le rôle de la commission d'évaluation défini par ces textes est d'évaluer le dossier qui lui est transmis. (...) Des critères d'évaluation doivent être définis par la commission d'évaluation.* ». (PV de la séance du 11 février 2003)

L'argumentation dialogique de la Commission consiste à amener le dialogue au « *point critique* » (Dispaux ; 1984). L'argument est simple : *le dispositif juridique ne spécifie pas les liens entre les labels, la Commission qui est compétente pour la définition des*

⁶²² Document non collecté.

modalités d'évaluation des formations supérieures non universitaires de gestion est en droit donc établir la distinction entre le Visa et le grade de Master. Conduire un dialogue au « *point critique* » n'est pas neutre : la divergence mène le débat au dialogue de *sourds*⁶²³ et peut s'achever par une opposition entre les deux débatteurs. Toutefois, la dernière phrase « *Des critères d'évaluation doivent être définis par la commission d'évaluation* » semble indiquer une tentative de « pacification » du débat. En prescrivant l'action de définition des critères, la Commission effectue une manœuvre rhétorique pour orienter les controverses externes vers des dialogues de *stratèges* ou d'*experts*, en évacuant des débats *de sourds* que provoquerait le refus de concilier les points de vue. Toutefois, la charge du *Chapitre des écoles de management* illustre bien les pressions qui pèsent sur la Commission à ses débuts, notamment s'agissant du grade de Master et des conditions qui déterminent les durées de son octroi.

7.2.2.2.3. L'introduction de la notion de « prolongation » de l'octroi des labels

Historiquement, la Commission formule un avis d'autorisation de délivrance des labels qu'elle « renouvelle » dans le cas du Visa et du grade de Master. Toutefois, la Commission introduit en 2011, durant la présidence de Frank Bournois, le terme de « *prolongation* »⁶²⁴ des durées du Visa ou du grade de Master. Le comptage des propos consignés dans les procès-verbaux fait effectivement état de l'emploi du terme à sept reprises, dont deux pour des demandes de grades de Master. L'emploi du terme « *prolongation* » n'est pas neutre dans la mesure où il permet de dégager davantage de marge de manœuvre pour les membres : il fonde généralement une alerte sur la qualité d'une formation et appelle un réexamen à court terme. D'un point de vue pratique, la *prolongation* permet de raccourcir les durées d'octroi du grade de Master en évitant les conséquences qu'engendrerait un retrait, comme par exemple la déstabilisation d'établissements engagés dans des manœuvres stratégiques. En conséquence, la « *prolongation* » peut se lire comme un placement en observation des établissements. Le terme constitue un intermédiaire entre un « avis-sanction » pouvant aller jusqu'au retrait du label, et le renouvellement de ceux-ci. De fait les discussions relatives

⁶²³ Désaccord sur les jugements d'observateurs – la CGE ne *lit* pas le droit –, et désaccord sur les jugements de prescripteurs puisque la CGE remet en cause les *normes* d'évaluation de la Commission.

⁶²⁴ Le terme « *prolongation* » est utilisé pour la première fois lors de la séance du 23 mars 2011 pour permettre aux établissements ADVANCIA-NEGOCIA, en pleine fusion, de présenter une demande unique pour leur programme bac+5.

s'intègrent dans des conduites de *stratégies* ; la prolongation n'éveillant étonnamment aucun désaccord. Remarquons que la distinction entre « renouvellement » et « prolongation » reste à la discrétion des principaux intéressés : membres de la Commission, administration et représentants des formations. La formulation n'est pas visible du grand public puisque le MSR se contente de fixer la liste des formations labélisées et la durée d'autorisation de leur délivrance.

7.2.2.3. Un aspect de la justification de la valeur des formations non couverts par l'analyse dialogique : la coexistence de deux échelles de valorisation

Hormis la fixation d'une limite maximale⁶²⁵, les textes réglementaires ne restreignent pas les durées d'habilitation. Les membres de la Commission peuvent les moduler à leur convenance lors de la formulation des avis. Plus la durée est longue, meilleur est le « signal de qualité ». La question de la fixation des règles de modulation des durées d'attribution des labels reste peu discutée avant l'évaluation périodique. Toutefois, les précédents résultats montrent que deux échelles de valorisation sont susceptibles de coexister suite à la mutation du dispositif et à l'unidimensionnalisation de la hiérarchie de valorisation des formations. La première échelle correspond à la durée d'habilitation à la délivrance du Visa, la seconde est relative à la durée d'octroi du grade de Master. L'astuce de fixer les pratiques informelles en conditionnant l'éligibilité à la délivrance du grade de Master à l'attribution du Visa pour une durée de cinq ans résout en partie les problèmes liés à la possibilité de coexistence des deux échelles mais laisse subsister la question de la modulation des durées, notamment pour le grade de Master dont la question reste sensible à la création de la Commission. Aussi, lors des examens pour les premiers octrois du grade de Master, la Commission opte pour une modulation à deux paliers : les diplômés revêtus du Visa pour cinq ans sont éligibles à l'autorisation de délivrance du grade de Master, et peuvent ambitionner de le délivrer pour une durée trois ans ou, pour les meilleures formations, pour une durée de six ans⁶²⁶. Sur ce sujet précis, aucun procès-verbal ne relate les discussions sur le fractionnement en deux paliers des durées d'octroi du grade de Master. Seul un document interne au MeSR fait état d'une classification des premiers octrois de grades selon les durées de trois ou six

⁶²⁵ Six années au maximum entre 2001 et 2015. Cinq depuis 2015.

⁶²⁶ A l'instar d'EQUIS qui accrédite les établissements pour des durées de trois et cinq ans.

ans. Les interventions ministérielles en réaction aux réclamations des établissements frondeurs des années 2003 et 2004 ne sont donc pas sans conséquence sur la valorisation des formations. Quoique le lien d'éligibilité reste un principe indiscuté par les membres, l'intervention ministérielle sape les fondements de la règle informelle d'éligibilité et redonne l'existence à la double échelle de valorisation. Dès l'année 2005, il n'est pas rare que des primo-accédants à l'octroi du grade de Master n'aient obtenu un Visa que pour une durée raccourcie⁶²⁷ sans qu'aucune discussion consignée dans les procès-verbaux ne fasse état de débats sur les conséquences de la dissolution du critère d'éligibilité.

La modulation des avis, peu encadrée par les textes, laisse une grande marge de manœuvre à la Commission dont les membres tirent un profit maximum. Aucune règle dans le référentiel « *Principes et orientation* » ne conditionne l'octroi ou l'alignement des durées à des critères particuliers, la formulation de l'avis final restant l'apanage des membres. En revanche, certains critères font l'objet d'une attention particulière et sont systématiquement pris en compte. La ligne « académique » d'évaluation, choisie par les membres, induit naturellement l'importance d'indicateurs relatifs à la production de recherche, à la capacité de la faculté à s'engager dans la formation ou encore à la production de contenus de formation. Le développement de l'indicateur relatif au comptage du *corps professoral permanent* (CPP) est à ce titre particulièrement intéressant parce qu'il traduit le niveau d'engagement du personnel propre à l'établissement dans la formation active et passive⁶²⁸ des étudiants. Le volet suivant entreprend d'analyser les pratiques dialogiques qui ont permis l'émergence et la construction de ce critère d'évaluation que la Commission entend de manière tout à fait particulière.

⁶²⁷ C'est à titre d'exemple le cas de l'ESDES qui obtient lors de la séance du 14 mars 2005 le grade de Master pour un an et un renouvellement de trois ans pour le Visa.

⁶²⁸ La participation active correspond à la dispense d'enseignements en contact des étudiants. Inversement, la participation passive regroupe les activités de support qui permettent l'élaboration et la mise en œuvre des programmes de formation.

7.3. La construction et l'application de la norme : le cas du corps professoral permanent

7.3.1. L'établissement d'un mode de comptage favorable aux dialogues de stratégies

La réalisation du référentiel « *Principes et orientation* » fixe la définition d'indicateurs collectivement acceptés. Entre 2005 et 2011, la majorité d'entre eux ne subit aucune modification. Toutefois, l'indicateur relatif au *corps professoral permanent* fait exception à la règle. L'élaboration de mode de comptage des unités constitutives du corps professoral de qualité fait l'objet de nombreuses discussions. Dès juin 2002, la Commission s'interroge sur la notion de *professeurs permanents* :

« *La Commission devra s'interroger sur les éléments de définition de l'enseignant permanent ainsi que sur la proportion souhaitable de ces enseignants au sein des établissements. Pour les anglo-saxons il est rappelé que cette proportion s'approche des 90%, s'agissant des formations BAC+2 à BAC+5* ». (PV de la séance du 18 juin 2002)

Selon les discussions, la définition de la notion d'*enseignant permanent* semble cruciale pour l'objectivation et la légitimité de la Commission, en témoigne la référence aux normes anglo-saxonnes. Quoique la nécessité fasse consensus, l'établissement d'une définition acceptée prend plusieurs années, signe de la tenue de dialogues d'*idéologues* où le contenu du projet commun reste source de désaccords. Étonnamment, la fiche d'enquête fournie en 2002 aux experts de la première vague d'évaluation ne fait pas mention d'un indicateur de comptage de professeurs dits *permanents*. Le critère apparaît de manière formelle dans la première mouture de la grille dite *d'évaluation du Master* datée du 12 mars 2003, grille qui constitue un instrument d'évaluation qu'utilisent certains membres lors de l'examen des dossiers⁶²⁹. Toutefois aucune définition collectivement approuvée et publiée dans un texte officiel

⁶²⁹ Rappelons que la grille « *d'évaluation du Master* » correspond à ce qui été précédemment désigné comme la « *grille d'évaluation formalisée ouverte* ». Voir le Chapitre 6, volet relatif au développement instrumental de l'évaluation, plus particulièrement le tableau n°34 p.277.

n'existe avant 2005. A la fin de la même année, le référentiel « *Principes et orientation* »⁶³⁰ fixe la définition du *professeur permanent* :

« *Cependant, ce sont les enseignants permanents qui jouent le rôle essentiel d'encadrement des formations. La définition du professeur permanent peut naturellement varier, mais elle doit reposer sur l'idée d'un engagement quasi exclusif de la personne à l'égard de l'établissement. Un enseignant permanent dispose en principe d'un contrat de 4 ou 5 jours hebdomadaires avec l'établissement qui est son employeur exclusif.* » (Référentiel « *Principes et Orientation* »)⁶³¹

Pour la Commission, la caractérisation du *professeur permanent* s'effectue selon la nature contractuelle du lien entre la personne et l'établissement. La logique de comptage constitue une spécificité de la CEFDG : les principaux organismes d'évaluation (AACSB, EQUIS, AMBA) qualifient davantage le type d'activité des professeurs au sein des programmes sans considérer la nature des liens contractuels qui unissent les parties. Pour les anglo-saxons, seule compte la preuve qu'un établissement dispose d'une autorité sur un individu pour lui faire exécuter une tâche. Au contraire, selon la définition propre à la Commission, seule compte la durée du temps de travail des personnels au sein des établissements, sans regard pour la tâche qu'ils exécutent. Précisons que le comptage du CPP n'induit pas le recours à une organisation extérieure, « objective », que ce soit pour l'élaboration de l'indicateur ou pour la mise en œuvre des opérations de mesure. A l'inverse de ce que laissaient entendre les débats lors de l'année 2002, la Commission n'exprime pas de proportion souhaitable de professeurs permanents à l'instar des anglo-saxons, et jusqu'en 2011, aucun seuil n'est explicitement associé à la satisfaction du critère : les jugements évaluatifs restent à l'appréciation des membres ou des experts.

Du point de vue de la dialogique, le choix de fixer un indicateur encadrant le comptage des *professeurs permanents* est pratique. La définition du mode de comptage constitue

⁶³⁰ Le référentiel « *Principes et orientations* » publié fin novembre 2005 constitue le premier document explicatif de l'évaluation par la Commission destiné aux audiences externes, c'est-à-dire, les écoles et les acteurs intéressés évoluant dans le milieu de l'enseignement supérieur. Voir le chapitre 5 relatif à la construction des légitimités internes et externes de la Commission ; et plus particulièrement les pages 202 -14.

⁶³¹ Référentiel « *Principes et orientation* » ; version du 23 novembre 2005 ; p.24

une prescription d'une mise en relation observable pour l'expression des jugements d'observateurs (J.O). L'accord sur l'emploi de la prescription induit l'acceptation des normes (J.P) et l'application d'un même mode de comptage, ce qui induit selon Gilbert Dispaux, la tenue de dialogues de stratégies. Simultanément, l'inexistence de seuil de validation/satisfaction favorise l'expression d'une diversité de jugements d'évaluateurs (J.O). Aussi, la décision réduit le risque d'émergence de dialogues d'*idéologues* – voire de *sourds* – tout en favorisant l'émergence d'une pluralité de point de vue. Soulignons que dans certains cas exceptionnels, les controverses de comptage du *corps professoral permanent* aboutissent à des dialogues d'*experts* durant lesquels le comptage est au centre des discussions.

7.3.1.1. L'introduction de seuils de satisfaction et ses conséquences

L'accession début 2010 de Frank Bournois à présidence de la Commission provoque des changements majeurs procédant de la décision d'objectivation de l'évaluation. Les procès-verbaux fournissent à ce titre une variété de justifications en faveur de la définition de critères « objectifs » légitimant l'action de la Commission et inclus au sein d'un même « format » :

« [...] il s'agit de diffuser des données claires, un « portrait-robot » des établissements. Ces données devront être officielles, synthétiques, vérifiables et récurrentes. Elles pourront être utilisées par les étudiants et toute personne intéressée par ces établissements (journalistes par exemple). La commission deviendra ainsi un lieu de ressources sur les établissements et les formations évalués. » (PV de la séance du 19 mai 2010)

Ou encore :

« M. BOURNOIS rappelle les éléments de travail de la commission énoncés lors de la séance du 19 mai 2010 [...] la définition de ratios ou indicateurs pertinents et transparents à fournir systématiquement par les écoles évaluées. La grille d'évaluation utilisée par Véronique Chanut servira de base de travail [...] ». (PV de la séance du 20 mai 2010)

Ainsi que l'indique Frank Bournois, la grille « *utilisée par Véronique Chanut* » correspond à la *grille d'évaluation formalisée fermée* précédemment évoquée⁶³². La grille regroupe l'ensemble des critères importants pour l'évaluation, sur lesquels les membres de la Commission doivent s'accorder avant leur mise en ligne. Le procès-verbal du 16 mars 2010, première séance de la Commission Bournois-2009 relate : « *le président réaffirme son souhait de développer la communication pour assurer la nécessaire transparence envers les écoles* » ainsi que le demandait le Directeur de l'Enseignement Supérieur lors de la séance du 8 décembre 2003 : « *L'audition des directeurs d'établissement au cours de la commission est prévue, avec une grille d'entretien normalisée à cet effet.* ». L'adoption non controversée d'un format unique se combine avec l'instauration de seuils pour constituer une double évolution majeure de la pratique des indicateurs : l'encadrement et la réduction de latitude de formulation des jugements d'évaluateurs. Les procès-verbaux, très détaillés, des séances de la Commission Bournois-2009 permettent de retracer la construction des standards associés aux indicateurs relatifs au *corps professoral permanent*.

7.3.1.2. L'instauration des seuils associés aux indicateurs de qualité du corps professoral

Lors de la seconde séance plénière présidée par Frank Bournois, le 26 avril 2010, le président exprime « *son souhait de revenir sur la notion de 'professeur permanent'* ». L'élaboration en séance plénière de la norme s'appliquant au corps professoral débute dès la séance suivante du 19 mai 2010. A compter de cette séance, les services du MeSR procèdent en interne au comptage systématique du *taux de couverture des cours d'un programme par les professeurs permanents* pour chaque demande relative à l'octroi du Visa ou du grade de Master. Le critère évolue : l'engagement du corps professoral permanent s'évalue selon la couverture des enseignements distribués et non plus selon le contrat. Dès la fin du mois de mai 2010, bien qu'il n'y ait pas de systématisation des comptages lors de l'examen des dossiers, quelques comptes rendus consignés dans les procès-verbaux mentionnent le taux de couverture du volume total des cours des professeurs permanents de certaines formations. Le 29 octobre 2010, le président de la Commission avertit les membres de la Commission de sa volonté de rencontrer les directeurs d'établissement : « *M. BOURNOIS informe également la CEFDG de la mise*

⁶³² Voir chapitre 6, volet 6.3.1.2.2.1 situé page 268 et relatif à la grille d'évaluation fermée des rapporteurs d'évaluation.

en place, à son initiative personnelle, de quatre rencontres informelles avec les directeurs d'écoles de commerce afin de les informer et leur diffuser directement la doctrine de la CEFDG. ». La consultation par Frank Bournois et l'approbation par les écoles déclenchent les premières applications de standards fixes. Effectivement, dès le 22 mars 2011, la Commission requiert que le corps professoral couvre la moitié du volume total des cours pour des formations diplômant à bac+5⁶³³ (et 33% pour les formations en trois ans). Le seuil s'applique de manière informelle dès son énonciation, sans discussion de *doctrine*⁶³⁴ et sans validation lors de la séance plénière suivante. Il faut attendre la séance du 5 février 2013 pour voir apparaître l'expression formelle des standards de la Commission. Les membres approuvent le compte rendu de la séance le 7 mars 2013 entérinant l'évolution relative aux standards, bien que la condition de *quorum*⁶³⁵ ne soit pas respectée : neuf membres sont absents. Le seuil de satisfaction du standard n'apparaît dans les Bulletins Officiels du MeSR qu'à partir du 20 juin 2013⁶³⁶.

7.3.1.2.1. Taux de satisfaction des standards

D'un point de vue quantitatif, la couverture des professeurs permanents fait systématiquement l'objet d'un comptage et d'une appréciation dans les procès-verbaux après le 22 mars 2011. Avant cette date, les justifications de la Commission ne font pas intervenir le ratio du taux de couverture par le CPP pour 58% des formations évaluées.

⁶³³ Les seuils relatifs à la couverture des enseignements par le corps professoral permanent introduit lors de la Commission Bournois-2009 s'expriment comme suit : pour les formations en 5 années après le bac, la moitié du volume total des cours doit être dispensé par des professeurs dont l'établissement est l'employeur exclusif. La proportion s'élève à 33% pour les formations en 3 ans.

⁶³⁴ Au cours des séances de la Commission surviennent des discussions dites de *doctrine* au cours desquelles les membres de la Commission recherchent des accords sur les principes et normes de l'évaluation. Voir dans ce même chapitre le volet 7.2.1.2.1 relatif à l'impact de l'évolution rhétorique sur la production administrative interne sous l'angle des procès-verbaux situés page 308-14.

⁶³⁵ La condition de *quorum* qui figure dans la doctrine spécifie que la Commission ne peut prendre de décision qu'en présence de la moitié plus un membre lors des séances plénières.

⁶³⁶ [Bulletin Officiel](#) Spécial du MeSR n°4 du 20 juin 2013.

Le ratio tombe à 9% après la même date, autrement dit le comptage du ratio de couverture par la « faculté permanente » s’effectue pour neuf demandes sur dix.

Tableau 44. Prise en compte du taux de couverture du corps professoral permanent dans les procès-verbaux avant et après l’introduction des standards (22 mars 2011)

Prise en compte du taux de couverture par le CPP	
<i>Commission Bournois (octobre 2009- mai 2013)</i>	
Non mentionné dans les Comptes Rendus d’examen	
<i>Avant le 22 mars 2011</i>	<i>Après 22 mars 2011</i>
58,00%	8,86%

Entre mars 2011 et février 2013, la Commission évalue des formations en appliquant le standard. Les résultats ne manquent pas d’intérêt puisqu’environ 2/3 des formations évaluées pour une demande relative à l’octroi du grade de Master entre octobre 2009 et mai 2013 – et donc même après le 22 mars 2011 – ne respectent pas les critères du taux de couverture par le corps professoral fixés par la Commission. Plus, la Commission formule près de 40% d’avis favorables à conférer le grade de Master à des formations dont l’indicateur taux de couverture n’est pas satisfait après l’introduction de seuils fixes en mars 2011, ainsi que le présentent les deux tableaux suivants :

Tableau 45. Comparaison de la satisfaction des standards relatifs au CPP avant et après introduction de seuils selon le type de demande

Taux général de non-satisfaction du standard relatif au CPP		
<i>Selon le type de demande</i>		
(Octobre 2009 – mai 2013)		
Ensemble des formations	Grade de Master	Formation Bac+3
51,61%	35,94%	42,55%

Avis favorable à l’octroi du Grade de Master
<i>Malgré le non-respect du taux de couverture CPP</i>
(22 mars 2011 – 15 mai 2013)
37,50%

7.3.1.2.2. Du point de vue de la dialogique

Le caractère normatif des seuils fixes induit la circonscription des jugements d’évaluateur à la seule conformité, et se rompt souplesse d’évaluation mise en place lors des huit années précédentes. Par conséquent, l’introduction des seuils entraîne le

glissement des débats vers des discussions relatives aux normes de la Commission et se traduit par une augmentation du nombre de débats d'*idéologues*⁶³⁷ où la définition du corps professoral permanent est questionnée voire remise en cause. La séance du 7 novembre 2012 illustre particulièrement cet état de fait : plusieurs opinions favorables à la remise en question de l'assiette de calcul du taux de couverture par le corps professoral permanent émergent :

« Détermination du taux d'implication pédagogique des PP [Professeurs Permanents] :

Lors de la discussion, les opinions suivantes sont développées :

- *Ne prendre en compte que les heures de cours de gestion réalisées par les PP ;*
- *Calculer le taux de couverture pour toutes les disciplines et celui des cours de gestion proprement dite car la comparaison de ces deux indicateurs permet de mesurer le potentiel mais aussi l'effet de dilution ;*
- *Mesurer le taux de couverture global, celui des cours de gestion au sens large et celui des cours de gestion proprement dite.*

Il est décidé de prendre en compte les trois taux de couverture. » (PV de la séance du 7 novembre 2012)

Quoique l'application d'un standard ambigu puisse fournir une justification potentielle de son retrait, le désaccord à propos de standards invite à des pratiques d'adaptation des membres visant à introduire davantage de souplesse dans l'évaluation. Comme le signale Gilbert Dispaux : « *Si celui qui est soucieux de ne pas s'exclure du dialogue (...) désire une révision des structures normatives de son groupe, il est obligé de commencer par s'attaquer à des jugements de prescripteurs périphériques dont la remise en cause ne risque pas d'ébranler la cohésion et l'existence même de son groupe* »⁶³⁸.

Le cas du traitement des demandes de l'école HEC pour le renouvellement des labels du Visa et du grade de Master de son Programme Grande Ecole (PGE) est un exemple

⁶³⁷ Accord sur les jugements d'observateurs (J.O.), désaccord sur les jugements d'évaluateurs (J.E.) et de prescripteurs (J.P.).

⁶³⁸ DISPAUX, Gilbert ; *Op. cit.* ; (1984) ; p.54

important de déploiement de pratiques visant à modifier les *normes* et les indicateurs de la Commission à partir d'un cas périphérique. Et effectivement, lors de la même séance du 7 novembre 2012, la Commission examine les deux formations de l'établissement qui ne respectent pas les standards relatifs à la couverture des cours par le corps professoral permanent. Le non-respect engendre deux conséquences :

1. la remise en cause de la pertinence de l'indicateur par certains membres de la Commission lors des discussions en séance plénière avant l'audition des représentants des formations,
2. l'introduction, toujours durant les discussions précédant l'audition, d'un calcul de deux taux différents de couverture : le taux de couverture global par la faculté permanente⁶³⁹, le taux de couverture des enseignements de gestion (sans qu'il n'existe de classification des disciplines incluses dans les sciences de gestion qui fasse consensus en France).

C'est durant les discussions de la séance plénière que le directeur d'Audencia, Frank Vidal, soulève la controverse en déclarant que « *La définition est floue [...]* » en ce qui concerne le cœur des enseignements de gestion. Le non-respect du standard par l'établissement prestigieux, cas périphérique et à part, ne suscite pas d'appréciation négative de la Commission sur cet établissement, mais entraîne la remise en cause du critère, de sa définition et du problème de la définition de ce que recouvrent les sciences de gestion. L'enchaînement dialogique qui a permis de produire la remise en cause est simple : les membres s'accordent sur le mode d'observation, constatent que le ratio de couverture par les professeurs permanents n'est pas satisfait, mais se divisent sur le critère, sa pertinence, et sur ce qu'il doit ou devrait mesurer. La non-satisfaction ne génère pas un débat sur la formation mais un examen des normes, des principes et des définitions de la Commission qui visent directement sa pertinence. La *Norme* académique ne se trouve pas contestée, seules ces expressions font l'objet d'une remise en cause. Par conséquent, la *normation* par standards modifie l'invocation des règles : auparavant la *normalisation* faisait jouer tout un ensemble de paramètres pour aboutir à un accord quant au normal ou à l'anormal de la distribution, *a contrario* l'introduction de seuils module les conduites en fonction de leur satisfaction et de la formation examinée.

⁶³⁹ Le terme *faculté permanente* est synonyme de *corps professoral permanent*.

7.3.1.3. Conséquences de l'introduction des instruments de diffusion externes des produits de l'évaluation

La Commission sous la présidence de Jean-Pierre Helfer établit dans un premier temps des principes prescriptifs (J.P) du mode d'observation permettant de formuler des observations relatives au corps professoral permanent (J.O). Aucun seuil de satisfaction ne s'associe au standard, les jugements d'évaluateurs (J.E) restent l'apanage des membres de la Commission. Dans un second temps, durant la présidence de Frank Bournois, la Commission met en place des indicateurs, dans une optique d'objectivisation à l'adresse de publics plus larges. L'emploi de ces indicateurs offre à ces publics la justification d'une évaluation équitable et transparente : la Commission utilise pour les formations des standards « fixes » qui s'imposent à tous, obérant une part importante de la liberté de formulation des jugements d'évaluateurs (J.E). L'indicateur relatif à la *couverture par le corps professoral permanent* est à ce titre d'une importance majeure. Mais remettre en cause un indicateur aussi important demeure peu aisé. Effectivement, l'indicateur place la Commission dans une situation paradoxale. Le standard relatif à *la faculté permanente* constitue une figure de proue de la justification de la qualité par la *Norme* académique ; mais en pratique, près de 40% des formations conférant le grade de Master ne le satisfont pas. Bien que cette situation soit très peu discutée en interne, la Commission prend le risque de s'exposer à des débats extérieurs, susceptibles de glisser vers des dialogues d'*idéologues* voire de *sourds* puisque remettant en cause sa pertinence (désaccord sur les J.P.). Du reste, le risque semble bien perçu. Le comptage des *professeurs permanents* n'est pratiquement jamais mentionné dans les synthèses mises en ligne tout du moins jusqu'en 2013. Les fiches mises en ligne mentionnent uniquement les appréciations collectivement approuvées par les membres de la Commission durant les séances plénières sans indiquer les taux de couverture par la faculté permanente des formations évaluées. Le cas de l'indicateur du *corps professoral permanent* soulève le problème délicat de mettre en pratique des normes d'évaluation qui se voudraient universelles face à des situations particulières. Le problème est d'autant plus pressant lorsque les produits des dialogues revendiquent d'être diffusés à des publics externes. La Commission Bournois manifeste la volonté de les mettre en ligne, à la disposition de tous. Dans cette perspective, la CEFDG favorise des indicateurs « durs », « fixes », mais qui sont susceptibles d'être potentiellement contestés – dans certains cas –, par

exemple à la suite de divergences entre universitaires et non-universitaires vis-à-vis du corps professoral permanent. Comme le souligne Gilbert Dispaux : « *La présence ou l'absence de spectateurs est déterminante pour l'évolution du dialogue. En public, il n'est pas possible de sortir de routines de sourds où l'on s'est laissé piéger. On trouve là le sens et la valeur des conversations privées de la diplomatie ou le secret des loges maçonniques.* »⁶⁴⁰. L'existence de publics contraint, au fil de l'action, les performances rhétoriques à s'adapter avec plus ou moins d'intensité.

7.3.2. D'une évaluation souple et stable, aux turbulences de la publicisation des produits de l'évaluation

Le constant souci des Commissions présidées par Jean-Pierre Helfer (2001-2009) d'éviter les dialogues d'*idéologues* et de *sourds* afin d'inscrire les discussions dans des dynamiques dialogiques d'*experts* ou de *stratèges* semble d'autant plus judicieux qu'à ses débuts la Commission suscite de nombreuses controverses, provoquées notamment par les universitaires. Le recours à la rhétorique jurisprudentielle de la *démarche de progrès* permet de mobiliser les parties prenantes non hostiles à l'évaluation, d'établir dans un premier temps un dispositif procédural pérenne et de fixer des normes acceptables d'évaluation par la production du référentiel « *Principes et orientation* » fin 2005. Quoique l'inscription des formations au sein des espaces de valorisation bénéficie principalement d'une élaboration collective, les pragmatiques d'*idéologues* ou de *sourds* sont correctement mises à profit pour conserver la main sur la définition de l'évaluation, et notamment celle des champs de comparaison et des espaces de différenciation.

Le référentiel d'évaluation « *Principes et orientation* » établi fin 2005 détermine les attentes selon les « niveaux », préservant en partie le principe de différenciation unidimensionnelle selon l'attribution du grade de Master. Plus, le référentiel trace astucieusement les contours d'une évaluation « souple » favorable aux dialogues de *stratèges*, mais faillit à fixer un angle d'évaluation strict. Celle-ci envisage à la fois l'établissement, à l'image des pratiques d'accréditation, et à la fois la formation. Conserver la pluralité des angles d'évaluation assure un éventail d'argumentations des

⁶⁴⁰ DISPAUX, Gilbert ; *Op. cit.* ; (1984) ; p.60

avis davantage étendu, mais n'est pas sans risquer d'entrer dans une logique de contrôle stratégique ce que, paradoxalement, la Commission affirme vouloir rejeter.

L'introduction en 2011 de standards d'évaluation concrétise le risque de coexistence des deux conceptions jacobine et anglo-saxonne de l'évaluation qui se traduit immédiatement par une contestation de la pertinence des standards « fixes », et la tenue de dialogues d'*idéologues* remettant en cause l'accord sur un « projet commun » (désaccord sur les J.P.). Par ailleurs, la commission conditionne l'octroi des labels à des standards aux fondements académiques sans prendre de décision qui abrogerait la coexistence des deux échelles de valeurs. Par suite du développement des instruments, les membres de la Commission doivent composer avec une nouvelle menace : les instruments, destinés à rendre « publique » et « transparente » l'évaluation, abrogent l'unidimensionnalité de la valorisation des formations en offrant la possibilité à quiconque de les classer « à volonté », ce que la relative discrétion des activités de la Commission atténue⁶⁴¹. Chacun peut à sa guise évaluer et valoriser les formations en manipulant les critères d'évaluation publics, et remettre en cause les décisions ou avis de la Commission. Plus, la « publicisation » d'indicateurs majeurs est de nature à amplifier les problématiques de justification procédant de l'imposition de standards fixes. Les résultats montrent qu'entre 2011 et 2013, 40% des décisions d'octroi du grade de Master sont favorables malgré le non-respect de l'indicateur relatif au taux de couverture des enseignements par le CPP. Ceci n'est pas sans susciter au sein de la Commission l'idée d'une révision des normes de l'évaluation qui agitent des débats d'*idéologues*. Aussi, la décision d'imposer des standards fixes et de publiciser les avis après objectivation par l'utilisation d'une grille d'évaluation fermée se solde par un résultat contrasté : l'évaluation se développe, mais le contenu du référentiel d'évaluation, qui fonde la légitimité de l'action de la Commission, est sujet à controverses.

Aussi, à ce stade, et pour clore la partie analytique de la recherche, une mise en perspective s'avère pertinente pour synthétiser et ordonner les principaux résultats obtenus jusqu'à présent, notamment en vue de mettre à jour les conditions de félicité

⁶⁴¹ Précisons que les statistiques de fréquentation du site de la CEFDG n'ont pas pu être consultées dans la mesure où en 2013 il n'existe pas d'instrument de mesure de sa fréquentation.

qui permettent l'institutionnalisation de la Commission. En outre, la mise en perspective permettra d'identifier l'existence d'un phénomène particulier, le *dualisme normatif*, et permettra d'en spécifier le caractère et l'impact sur l'évaluation de la Commission. Aussi, le volet qui lui succède aborde des recommandations managériales et les discussions des résultats obtenus.

PARTIE IV : MISE EN PERSPECTIVE ET DISCUSSIONS

Chapitre 8. Mise en perspective des principaux résultats

Effectuons un rappel. L'initiative en 1998 de quatre d'états membres de l'Union européenne en faveur de la création d'un espace commun des enseignements supérieurs aboutit à la mise en place du processus de Bologne l'année suivante. La mise en place du processus contraint les signataires à deux obligations majeures : **i)** l'application, dans des modalités à définir nationalement, d'une politique d'évaluation de l'enseignement supérieur, et **ii)** la conformation de l'architecture des principaux paliers de diplomation à un schéma européen – le « schéma LMD » – qui sanctionne les diplômes en trois, cinq et huit ans d'études supérieures. Pour assurer la comparabilité des étudiants européens de même niveau, l'ancienne notion de « grade » universitaire est remise au goût du jour et nécessite, en France, la création du grade de Master attribué aux formations en cinq années après le baccalauréat. Les dispositifs d'évaluation nationaux étant différents selon le statut des établissements, la création d'un grade de nature universitaire accessible aux étudiants de formations non universitaires entraîne la mise en place d'une Commission, placée auprès du MSR, spécifiquement dévolue à l'évaluation des formations délivrées par des établissements non universitaires de gestion. L'installation par la puissance publique d'une Commission chargée – entre autres – de formuler des avis quant à la délivrance du grade de Master provoque directement l'instauration d'un régime de régulation par l'évaluation dont la pérennité repose sur la mise en place d'un dispositif d'évaluation acceptable, bénéficiant du soutien du MSR et tirant habilement parti des possibilités qu'offrent l'environnement de l'enseignement supérieur et la conception historique française de l'assurance de qualité des formations.

Aussi, quoique procédant en partie d'un mouvement transnational européen de régulation, à sa création, la Commission doit se draper des caractéristiques nationales ce qui n'est pas sans conséquences sur son régime d'évaluation.

8.1. La valorisation des formations sous le régime de la CEFDG (2001-2013)

8.1.1. Les agencements nationaux pour une évaluation légitime

Au terme de l'analyse, deux contraintes majeures semblent avoir présidé au façonnement de la Commission : **i)** l'insertion sans héritage organisationnel connu d'une commission nationale au régime d'évaluation permanente amplifiée, avant même sa création, les risques d'emprunt de tout ou partie d'un modèle d'évaluation extérieur. Le risque n'est pas neutre : la transposition mimétique d'autres modèles organisationnels en vigueur maximiserait le risque de coexistence de deux conceptions de l'évaluation, l'une davantage conforme à la tradition jacobine où l'Etat garantit la « formation des esprits et des talents », l'autre davantage empruntée aux organismes d'accréditation (tels l'AACSB ou le système EQUIS) considérant les capacités des établissements à délivrer des programmes cohérents et de qualité selon des objectifs fixés⁶⁴². En sus, **ii)** et quoique la création de la Commission s'accorde avec la politique de rapprochement des établissements universitaires et non universitaires que souhaite mener l'administration française, la possibilité d'attribution d'un label de nature universitaire aux établissements privés et consulaires de formations à la gestion, traditionnellement proches des milieux économiques, exacerbe l'opposition historique entre acteurs universitaires et non universitaires. Aussi, se pose la question des modalités d'organisation de l'évaluation des formations non universitaires de gestion et de collaboration entre les différentes parties prenantes.

8.1.1.1. Le régime de régulation et de valorisation de la Commission à sa création

En préalable à la création d'une commission, l'administration crée un groupe de travail présidé par Jean-Pierre Helfer afin d'aplanir les tensions, et fixe comme objectif de parvenir à un accord quant aux grandes lignes de son évaluation. Après quatre séances

⁶⁴² La conception jacobine se réduit *in fine* à juger si le contenu d'une formation est de nature à former adéquatement les esprits et les talents. Le processus d'accréditation par satisfaction de critère garantit la capacité d'un établissement à assurer un contenu programmatique. Les textes ne précisant rien quant à l'évaluation de la Commission laissent la possibilité d'évaluer selon les deux angles d'évaluation. Remarquons que seule une note de la DGES, Francine Demichel, faisant référence à une commission d'évaluation « pédagogique » a été retrouvée. A sa création la Commission ne semble pas avoir été conçue pour assurer un contrôle de la convenance des programmes.

de travail le groupe de travail parvient en mai 2000 à deux résultats bénéfiques posant les fondements de la légitimité de la future commission : **i)** l'obtention d'un consensus des participants sur un principe « fédérateur » qui aligne des finalités relatives aux labels de Visa et du grade de Master, et **ii)** la réduction des risques de transposition d'un modèle d'évaluation connu à la Commission, type CTi⁶⁴³. Les acquis du groupe de travail induisent deux conséquences directes sur les activités de la Commission.

Premièrement, **i)** l'abrogation des différences historiques de finalités entre le Visa et le grade de Master se traduit par la seule subsistance d'une différence de degré entre les deux labels. L'alignement des finalités des labels provoque une mutation du dispositif français induisant l'unidimensionnalisation de la valorisation des formations : la « *mesure valorisante* »⁶⁴⁴ envisage principalement les formations selon une dimension « académique », au détriment de la finalité historique davantage « professionnalisante ». En établissant l'unidimensionnalité de la valorisation sans parvenir à un accord sur les conditions d'octroi du grade de Master, le groupe de travail satisfait les exigences des universitaires soucieux d'imposer aux établissements concurrents non universitaires des critères académiques de qualité, mais laisse la possibilité aux membres de la future Commission de ne pas définir formellement de lien d'automaticité entre Visa et grade de Master⁶⁴⁵. Sur ce point précis, les tenants de la ligne « académique » de l'évaluation parviennent à empêcher la spécification formelle et réglementaire d'une condition qui déclencherait automatiquement l'attribution du grade de Master après examen d'octroi du Visa. Plus, le réexamen en 2003 sur impulsion du MSR de formations initialement non éligibles au grade de Master selon les conventions internes⁶⁴⁶, induit implicitement la suppression de toute continuité hiérarchique entre le Visa et le grade de Master : les durées d'attributions du Visa peuvent être inférieures à la durée maximale d'autorisation malgré l'octroi du grade de Master. Conséquemment, les conditions d'exclusion à l'obtention du grade de Master ne sont pas clairement énoncées : aucun préalable à remplir ne trace « *la limite*

⁶⁴³ Précisons que la réussite de l'abrogation de l'arrêté de février 1921 constitue un résultat majeur dans la mesure où la Commission n'aurait pu exister s'il était resté en vigueur. La légitimité de la Commission procède directement des décisions du groupe de travail et de ses propres activités.

⁶⁴⁴ FOUCAULT, Michel ; *Op. cit.* ; (1975)

⁶⁴⁵ A la création de la Commission, il semble légitime que la puissance publique laisse le soin à la Commission de définir la nature du lien entre Visa et grade de Master.

⁶⁴⁶ Rappelons que si les membres de la Commission n'ont pas institué de lien formel d'automaticité pour l'attribution du grade de Master, seules les formations habilitées à la délivrance du Visa pour la durée maximale étaient éligibles selon une convention interne à l'examen pour l'octroi du grade de Master avant l'intervention du MSR.

qui définira la différence par rapport à toutes les différences »⁶⁴⁷. La simple différence de degré entre les deux labels ne se traduit donc pas en termes de hiérarchisation des formations : leur ordonnancement qualitatif s'effectue selon la lecture croisée des deux durées d'octroi. La succession de décisions ministérielles et des membres la Commission s'additionnent pour entacher définitivement la cohérence et la lisibilité de la hiérarchisation des formations sans autres bénéfices que de satisfaire à la fois les tenants d'une ligne « académique » et les réclamations d'établissements mécontents mais ayant l'oreille du MSR.

Deuxièmement, **ii**) la réussite du groupe de travail à éluder la transposition d'un modèle d'évaluation connu – type CTi ou EQUIS par exemple – n'est pas sans soulever des difficultés. La décision induit de procéder au *design* quasi intégral (dispositif évaluatif et dispositif de valorisation) du mode d'évaluation de la Commission. En plus de maximiser le risque de critiques quant à la légitimité d'une évaluation qui ne reposerait pas sur la transposition d'un mécanisme connu et adapté aux contraintes nationales, la configuration initiale de la Commission amplifie les difficultés d'aboutir à un consensus. Conscients des problèmes d'objectivité qui pourraient être opposés à la Commission, les participants du groupe de travail prennent soin de stipuler la nécessité de construire un référentiel d'évaluation à l'image des principaux organismes d'évaluation, notamment le système EQUIS, mais en revanche ne précisent pas les modes de développement qui favoriseraient la construction d'une évaluation acceptable tant en termes de dispositif procédural qu'en matière de valorisation des formations.

8.1.1.2. Générer une action légitime dans un environnement à (re)stabiliser

De fait, l'équilibre de la Commission à son installation est précaire : le risque d'une opposition entre acteurs universitaires et non universitaires quant à la ligne d'évaluation à adopter est important ; et l'acceptation des activités d'évaluation par les acteurs majeurs de l'enseignement supérieur n'est pas certaine. Pour autant l'évaluation de la future Commission se situe à la convergence des intérêts de chacun d'eux : l'Etat respecte ses engagements européens, les universitaires peuvent imposer des critères académiques à des concurrents directs, les établissements non universitaires peuvent

⁶⁴⁷ FOUCAULT, Michel ; *Op. cit.* ; (1975) ; p.185

aspire à l'obtention d'un label d'une prestigieuse nature universitaire, et les CCI conservent un levier de contrôle sur leurs établissements.

En sus des problèmes relatifs à la configuration interne de la Commission, s'ajoutent les menaces extérieures liées à la modification de l'ordre établi engendrée par la création de la Commission. A échelle de la corporation, l'installation par décret du Premier Ministre de la Commission sape en partie le mécanisme historique d'autorégulation réputationnelle des établissements selon l'appartenance à la CGE⁶⁴⁸ et se superpose à la hiérarchisation des formations selon leur degré de sélectivité dépendant en dernier ressort de la puissance financière des établissements⁶⁴⁹. Les travaux de la Commission déstabilisent de même l'équilibre politique des acteurs de l'enseignement supérieur à l'échelle territoriale si bien que les écoles de gestion consulaires, dépendantes des CCI, soucieuses de figurer parmi l'élite labélisée, n'hésitent pas à solliciter les élus locaux lorsque les décisions les défavorisent, en témoigne l'intervention du MSR de 2003. La prise en compte par le MSR des réclamations provenant des élus démontre la sensibilité de la Commission aux pressions politico-administratives procédant de la configuration spécifique du système français de garantie de la qualité des formations. A échelle nationale, la création en 2006 d'un organisme chapeautant l'évaluation de l'enseignement supérieur, l'AERES, menace directement les compétences de la Commission. Sans pouvoir compter sur d'autres appuis que ceux des textes réglementaires et de ses propres forces pour s'opposer à la cession d'une partie de ses compétences à l'agence, la Commission parvient à mettre en œuvre une stratégie, rhétorique au moins en partie, qui lui permet de subsister tout en conservant l'intégralité de ses prérogatives.

8.1.2. Les conditions de l'efficacité de l'évaluation

Aussi, bien que les acquis du groupe de travail mettent la Commission sur de bons rails, l'assemblage qui permet l'évaluation souffre de sources d'instabilités structurelles majeures. La première instabilité procède de l'évolution tant réglementaire que structurelle du système d'évaluation national des formations non universitaires de gestion ; la deuxième procède de l'importance du besoin de légitimation d'un modèle

⁶⁴⁸ Et plus précisément au chapitre des Grandes Ecoles regroupant les établissements de formation à la gestion.

⁶⁴⁹ Voir chapitre 3 et plus précisément le volet 3.3.2.3 pages 117-20

d'évaluation particulier ; et la troisième procède de la dimension de valorisation unique qui se décompose en deux échelles distinctes peu lisibles. Toutefois, malgré ces handicaps, la normalisation des activités de la Commission témoigne de sa réussite à s'établir et à instituer un système de relations pérennes. Entre 2001 et 2013, l'activité de la Commission se maintient quoique le nombre de demandes d'examen faiblisse légèrement, du fait de la substitution des demandes de premiers octrois par des renouvellements des labels⁶⁵⁰. L'action de Jean-Pierre Helfer, premier président de la Commission, en faveur de l'institution d'une évaluation pérenne et légitime est à ce titre déterminante : **i)** d'une part Jean-Pierre Helfer réussit à tirer habilement parti des textes, et d'autre part **ii)** il parvient à favoriser des pratiques, notamment argumentaires, qui permettent à la fois de pacifier en interne, de neutraliser les menaces extérieures mais aussi de développer un dispositif procédural et de valorisation légitime.

8.1.2.1. Entre utilisation opportuniste des réglementations et recours à des modes rhétoriques particuliers

Le recours aux textes est d'autant plus utile et efficace que la Commission, soutenue par les MSR successifs, obtient au fil du temps les habilitations qui lui confèrent compétence pour formuler **i)** les avis relatifs à l'habilitation des établissements, **ii)** les avis relatifs à la délivrance d'un diplôme revêtu du Visa pouvant conférer le grade de Master, ainsi **iii)** que les avis relatifs à l'habilitation à la délivrance du DNM. Plus, par trois fois les textes fournissent des arguments à la Commission pour fonder une action légitime.

8.1.2.1.1. Utiliser opportunément les textes et développer une rhétorique efficace

Courant 2002, **i)** si les membres de la Commission ne peuvent que prendre acte, sans être consultés, de la prise par l'Etat du monopole de la délivrance du DNM, la non-conformité du processus de décision fournit une raison légitime de signifier symboliquement le non-respect de la réglementation en vigueur. A deux autres occasions les textes fournissent des arguments de poids pour éviter une cristallisation des controverses opposant la Commission à d'autres acteurs majeurs de l'enseignement supérieur. En février 2003, **ii)** suite à la motion de censure déposée par le Chapitre des

⁶⁵⁰ Hors phénomène émergeant des formations en trois ans dites *Bachelors*.

écoles de Management contre la non-automaticité du lien entre Visa et grade de Master, la Commission brandit les textes réglementaires qui, ne spécifiant en rien la nature du lien entre les deux labels, lui confèrent *de facto* la compétence de sa définition. A ce titre, l'intervention ministérielle courant 2004 en faveur du réexamen des formations initialement recalées aura finalement raison de la convention que s'étaient fixée les membres de ne considérer uniquement comme éligibles les formations autorisées à délivrer un diplôme visé pour cinq ans. L'action de la puissance publique s'avère donc à double tranchant : si le soutien permet le développement réglementaire des compétences de la Commission, l'intervention procédant des pressions d'établissements sape en partie la lisibilité de la hiérarchisation des produits de l'évaluation⁶⁵¹. Enfin, **iii**) en 2006, trop fragile pour faire face seule à la menace d'absorption de ses compétences par l'AERES, la Commission, recourt aux capacités de lobbying de la CTi et, dans une moindre mesure, aux textes réglementaires.

L'habileté de Jean-Pierre Helfer à utiliser la CTi comme « bouclier » et à gagner du temps en déployant des stratégies d'argumentation *ad hoc*⁶⁵², démontrent, qu'en plus du recours aux textes, la capacité à développer des rhétoriques pertinentes s'avère indispensable pour assurer l'efficacité de l'action de la Commission. Simultanément à la pacification des oppositions internes et à la neutralisation des menaces externes, Jean-Pierre Helfer parvient à mettre en place un mode de développement de l'évaluation qui assure la légitimation des dispositifs évaluatifs et de valorisation des formations. La légitimation des produits de l'évaluation procède de rhétoriques qui conditionnent et favorisent leur développement en dépit des contraintes qui pèsent sur la Commission à sa création. Par l'intermédiaire d'une rhétorique mobilisatrice fondamentale (la *démarche de progrès*) et de décisions qui favorisent la tenue de dialogues constructifs, c'est-à-dire des dialogues d'*experts* et de *stratèges* et dans une moindre mesure d'*idéologues* dans le cas de la réalisation du référentiel d'évaluation, Jean-Pierre Helfer assure la mobilisation en interne des membres de la Commission.

⁶⁵¹ **CRET**, Benoît ; *Op. cit.* ; (2007) ; p.22. Benoît Crêt ne dit pas autre chose quoiqu'il considère l'évaluation à l'ordre transnational : « *L'exemple de la formation de la Commission Helfer illustre particulièrement bien les problèmes d'évaluation de la qualité de l'enseignement de gestion en France. D'une part, les membres de la Commission ont dû lutter contre l'influence des réseaux nationaux comme la Conférence des Grandes Écoles, d'autre part, le processus de délivrance d'un grade s'inspire grandement des critères d'accréditation émis par EQUIS. Les signaux envoyés sur la qualité des diplômes et des établissements semblent à la fois complémentaires et brouillés. Personne en dehors de quelques experts, ne sait quelle différence existe entre un grade, un diplôme, une accréditation, une évaluation et une habilitation* ».

⁶⁵² Comme attendre l'épuisement de l'AERES sans risquer l'opposition frontale en interne comme à l'extérieur de la Commission.

Le développement du dispositif évaluatif ne pose que peu de problèmes dans la mesure où les membres s'accordent facilement sur la mise en place d'un traitement équitable des demandes ainsi que pour préserver la flexibilité de l'angle d'évaluation. Pour rappel, à l'image des principaux organismes d'accréditation tels l'AACSB et EQUIS, garantir l'équité de l'évaluation répond à une logique de traitement équitable des dossiers davantage anglo-saxonne que jacobine. A l'inverse l'angle d'évaluation n'est pas uniquement centré sur l'établissement, mais considère aussi la formation comme une unité d'analyse pertinente conformément à la tradition française.

8.1.2.1.2. Les rhétoriques efficaces de développement des procédures

Le développement des procédures d'évaluation s'opère en deux phases. A partir de 2003 l'évaluation périodique des formations remplace l'évaluation de renouvellement des diplômes visés avant 2001 et l'évaluation des premières demandes d'octroi du grade de Master. La procédure de l'évaluation périodique est peu contraignante : les procédures d'autorisation de délivrance du Visa comme du grade de Master n'étant pas distinctes, l'examen ne requiert que la fourniture d'un dossier de demande unique en autant d'exemplaires que de demandes⁶⁵³. La visite sur site n'est requise que pour les premières demandes d'autorisation. La Commission réalise dans la foulée un référentiel d'évaluation souple, acceptable par l'ensemble de ses membres. Le référentiel, intitulé « *Principes et orientation* », légitime l'action de la Commission auprès d'audiences extérieures en fixant les fondements qui président à la valorisation des formations. Le référentiel fixe « *la règle à suivre* » et précise certaines des « *mesures valorisantes* » par lesquelles s'établit la « *différentiation* » des formations (Foucault ; 1975). La notion de *professeur permanent* en est un exemple. Précisons qu'entre 2005 et 2013, aucune révision officielle du référentiel n'est effectuée, l'établissement de standards d'évaluation ne prenant un caractère réglementaire qu'en juin 2013.

La pertinence des rhétoriques repose sur un principe majeur et deux principes mineurs. Le principe majeur consiste à **i)** fixer par consensus les règles qui permettent d'établir les observations discutées lors de l'examen des formations. Une fois les règles fixées les discussions relatives à la valorisation des formations s'inscrivent principalement dans des dialogues de *stratèges*. Les deux principes mineurs correspondent à

⁶⁵³ Les membres de la Commission peuvent, par exemple, examiner lors d'une même séance deux demandes d'octroi des labels pour une formation. La première demande pourrait correspondre au renouvellement du Visa et la seconde au premier octroi du grade de Master. Les responsables de la formation, dans ce cas, doivent fournir le dossier de demande en deux exemplaires.

l'utilisation de rhétoriques d'évitement : **ii)** éviter les dialogues d'*idéologues* avec des organismes extérieurs lorsque non nécessaire et **iii)** recourir à des dialogues de *sourds* « masqués » avec des organismes extérieurs lorsque nécessaire.

La réussite de la Commission à s'établir solidement ne doit pas masquer les tourments internes qui agitent la Commission entre 2002 et 2003 puis à partir de 2012 ni ne doit masquer les effets liés aux instabilités de sa configuration initiale, notamment sur les pratiques de valorisation.

8.1.2.2. Des instabilités persistantes mais des remèdes efficaces

La configuration initiale de la Commission qui oppose frontalement universitaires et directeurs d'écoles laisse le champ à des pratiques de nominations, mises en œuvre notamment par le MeSR, favorisant la constitution d'un *groupe central* de membres. A compter de la publication du référentiel « *Principes et orientation* », les membres *professionnels de l'enseignement supérieur* font progressivement main basse sur les activités d'évaluation. Simultanément, la baisse du recours à des personnels extérieurs pour l'examen des dossiers entraîne l'*endogénéisation* de l'évaluation, les membres de la Commission réalisant la grande majorité des activités d'examen. Par suite, la majorité des travaux relatifs à l'évaluation tombe sous contrôle des universitaires et des directeurs d'établissements en dépit d'une composition de la Commission conçue pour représenter les acteurs environnants – hors étudiants et leurs familles – dont les intérêts sont directement en relation avec la qualité des formations supérieures de gestion. Les *professionnels de l'enseignement supérieur* sont d'autant plus bénéficiaires de la concentration des activités d'évaluation que les démissions des *acteurs environnants*, c'est-à-dire non professionnels de l'enseignement supérieur, concourent à la baisse sensible de leur engagement dès 2011. Deux mouvements démissionnaires aux origines différentes surviennent entre 2001 et 2013. Le premier mouvement de démission survient entre 2002 et 2003 et procède de l'opposition des universitaires aux travaux de la Commission. Le mouvement trouve rapidement une résolution avec la réalisation fin 2005 du référentiel d'évaluation. Le second mouvement démissionnaire, qui intervient entre 2011 et 2013, traduit la chute de l'engagement général des *acteurs environnants* et engendre une baisse importante de la satisfaction de la condition de *quorum*⁶⁵⁴. L'introduction de nouveaux instruments

⁶⁵⁴ La majorité plus un membre est requise pour que la Commission soit habilitée à valider les avis formulés.

conçus pour davantage impliquer les membres dans les tâches d'examen et pour permettre la publicisation de produits d'évaluation objectifs s'avère à double tranchant : l'imposition d'un modèle de *grille d'évaluation préférentielle* ne permet ni d'enrayer la baisse de l'engagement des membres ni d'éviter un second mouvement démissionnaire impliquant majoritairement des membres *environnants*.

Plus, l'introduction d'instruments de diffusion des produits de la Commission déstabilise l'équilibre de l'évaluation : la publicisation engendre simultanément l'évolution du dispositif de valorisation et la possibilité aux audiences externes d'évaluer les formations de manière individuelle et « annexe », ce qui est propre à remettre en cause les produits de l'évaluation en cas de manque de cohérence⁶⁵⁵. Parallèlement, la décision de mettre en place des standards d'évaluation induit l'introduction d'un second « regard évaluatif »⁶⁵⁶. Deux « regards » aux logiques de raisonnement inverses coexistent : le premier regard, procédant du développement historique de la Commission, correspond à une évaluation « souple » où l'évaluateur dispose de marges de manœuvre importantes pour construire son avis quant à l'adéquation de la formation vis-à-vis d'objectifs et quant à la capacité de l'établissement à la mettre en œuvre. Le second regard, davantage « balistique », correspond à une évaluation dont le résultat procède de la satisfaction de seuils minimums fixés. En soi les deux regards sont susceptibles de fournir des justifications des avis : le premier regard fonde la légitimité des avis sur l'expérience de(s) l'examineur(s), le second regard la fonde sur une conformité normative. Pour autant, l'exemple de la satisfaction standard relatif à l'engagement du *corps professoral permanent* montre que la logique de conformité stricte ne peut fonder à elle seule la justification des produits d'évaluation de la Commission. En pratique, les standards ne fonctionnent pas comme des seuils mais seulement comme des « *optimums à atteindre* » (Foucault, 1975). Le recours aux standards optimum reste davantage adéquat pour signifier des zones de faiblesse que pour constituer une condition d'éligibilité à l'octroi des labels.

⁶⁵⁵ Par exemple la « fiche indicateur » permet à chacun d'accéder à des informations quantitatives sur les établissements et les formations ce qui permet d'effectuer une évaluation personnelle, à côté de celle de la Commission.

⁶⁵⁶ Rappelons que la décision est prise sans remplir formellement la condition de *quorum* et instaurée sans modification des documents fixant la « *règle à suivre* » (Foucault ; 1975).

Les décisions de publicisation des produits de l'évaluation et l'introduction des standards mettent en lumière deux facteurs qui conditionnent effectivement et positivement les pratiques des membres de la Commission, plus particulièrement celles relatives à la valorisation des formations. Le premier facteur **i)** provient de l'accord fédérateur initial du groupe de travail, l'unidimensionnalisation des finalités de la valorisation des formations constituant le principe sans lequel les conditions d'existence de la Commission n'auraient pas été réunies. Toutefois l'unidimensionnalité pose problème quant à la lisibilité de la hiérarchisation des formations par la Commission. Le second facteur **ii)** réside dans la mise en place d'un dispositif rhétorique favorable à l'élaboration d'un référentiel et à la mise en place d'une évaluation souple, où les règles ne définissent que la structure générale de l'espace de différenciation des formations, sans associer de standards fixes aux critères d'évaluation. Les résultats montrent que l'imposition de standards fixes, élitistes, modifie radicalement les dynamiques d'application de la *règle à suivre* que définit le référentiel « *Principes et orientation* ». Plus, la révision du référentiel n'aboutit pas, mais donne corps à un phénomène de *bureaucratization* ainsi qu'à la transgression des règles de l'évaluation, ce qui combiné à la publicisation des avis de la Commission, engendre des pressions sur la cohérence des avis, en témoigne par exemple le taux d'insatisfaction du standard relatif au *corps professoral permanent* pourtant affiché comme condition *sine qua non* d'attribution du grade de Master.

8.2. Un phénomène particulier à prendre en compte : le dualisme normatif

S'intéresser à la coexistence des deux regards semble pertinent dans la mesure où la configuration de la CEFDG laisse possible l'activation des régimes normatifs distincts : le premier régime est souple, le second davantage « balistique ». Remonter les rouages de la mécanique qui permet la coexistence des deux regards s'avère pertinent au vu des travaux relatifs à la normalisation, dont peu s'appesantissent sur les pratiques normatives et les effets de la coexistence simultanée de régimes normatifs sur l'évaluation.

8.2.1. Un dualisme normatif et des labels de portée nationale

8.2.1.1. La coexistence de deux régimes normatifs

Pour rappel, Michel Foucault (Foucault ; 1975) identifie deux régimes d'établissement de la norme : **i) disciplinaire** par conformation stricte à une norme fixée ou **ii) sécuritaire** par un jeu d'argumentation selon les distributions de normalités observées. A sa création, la Commission s'insère dans un dispositif d'évaluation national où la conception historique de la qualité place l'assurance de la formation intellectuelle des étudiants comme principe de référence de l'établissement de la *Norme*. Pour autant la Commission se confronte à un double problème : premièrement **i)** en matière de gestion l'inexistence en France d'un référentiel des compétences attendues d'un manager défavorise la mise en place d'un régime normatif *disciplinaire* des contenus de formations, et deuxièmement **ii)** les modes d'évaluation réputationnels reposent principalement sur une logique davantage anglo-saxonne où l'évaluation *sécuritaire* porte sur les établissements. Le processus de Bologne n'imposant que l'obligation de l'évaluation, l'instauration du dispositif normatif national par la puissance publique procède d'une recherche de consensus qui au final aboutit à un « entre-deux » : l'octroi des labels bénéficie aux établissements, et la norme académique est instituée comme *Norme* conformément aux intérêts des professionnels de l'enseignement supérieur, à la nature universitaire du grade de Master et à la finalité de mesure d'équivalence du grade à échelle européenne. Quoique le développement du dispositif normatif de la Commission s'oriente davantage vers un modèle *sécuritaire*, la configuration du système français laisse la possibilité d'activer un régime normatif davantage *disciplinaire* et académique, fixant des normes strictes à satisfaire. Durant les premières années de la Commission, la mise en place d'échanges dialogiques favorables à l'établissement consensuel des normes facilite la construction des légitimités – internes et externes – de la Commission, en témoignent la stabilité acquise par la Commission Helfer-2005 et l'établissement d'accords sur les relations entre les labels, sur la procédure d'examen, ainsi que la réalisation du référentiel « *Principes et orientation* ». Le développement d'un dispositif procédural relativement léger et d'une évaluation « souple » sans standards fixes atteste de l'établissement d'un régime *sécuritaire* où la norme procède d'une définition « au fil de l'eau » dont l'application reste contextualisée lors de la valorisation effective des formations. L'établissement de

standards élitistes « fixes » change la donne en activant la possibilité d'imposition d'un régime normatif *disciplinaire*. Les travaux d'Albert Ogien et de Louis Quéré (Ogien & Quéré⁶⁵⁷ ; 2005, Ogien, 2007⁶⁵⁸) semblent ici pertinents pour préciser les différences entre les pratiques d'évaluation selon les régimes normatifs. Les deux auteurs montrent qu'une situation ne fait sens qu'en rapport avec le contexte dans lequel se déroule une action. Les acteurs engagés dans une activité recréent les situations en sélectionnant un assemblage particulier d'éléments dans l'ensemble à leur disposition. Reprendre dans cette perspective les étapes du processus que propose Michel Foucault permet de mettre en lumière les différences entre les pratiques qui président à la normalisation des formations supérieures non universitaires de gestion. Avant l'introduction des instruments d'objectivation en 2011, lors de l'examen par les membres de la Commission i) le référencement des formations s'effectue en fonction des paramètres fixés par le référentiel ; ii) la différenciation procède de la « création de la situation de la formation » qui s'effectue en sélectionnant des paramètres particuliers et en comparant les distributions de normalités à un ensemble d'autres distributions paramétrées identiquement. La iii) hiérarchisation procède de l'interprétation des écarts particuliers par rapport à la situation d'ensemble tandis que la réduction des écarts séparant les différentes distributions de normalités des formations génère iv) une homogénéisation des comportements. L'exclusion ne s'active qu'après estimation d'un écart trop conséquent d'une distribution particulière par rapport à l'ensemble.

8.2.1.1. Deux dynamiques rhétoriques opposées

Les modifications de l'évaluation en 2010 changent la donne en introduisant une logique d'application *disciplinaire* de la norme. L'établissement d'un nouveau régime conserve quasiment en l'état les instruments d'évaluation : la procédure ne change pas, les instruments d'évaluation par lesquels s'effectue la *mesure valorisante* n'évoluent que peu en dehors de l'introduction de la *grille d'évaluation formalisée fermée*. Toutefois la *règle à suivre* auparavant dépourvue de limites dote les *mesures valorisantes* (Foucault ; 1975) de bornes définies, informelles, traçant ainsi une ligne de démarcation entre la contrainte à réaliser et l'anormal : une seconde lecture des différences à la norme s'oppose à la première. La première lecture, *sécuritaire*, vise à

⁶⁵⁷ OGIEN, Albert ; QUERE, Louis ; « *Le vocabulaire de la sociologie de l'action* » ; Ellipses ; (2005)

⁶⁵⁸ OGIEN, Albert ; *Op. cit.* ; (2007)

resituer les performances pour les mettre en rapport au contexte général tandis que la seconde, *disciplinaire*, consiste en une lecture stricte de la conformité vis-à-vis d'un optimum. Les deux lectures coexistent et s'opposent terme à terme : **i)** la lecture sécuritaire met en rapport des performances observables tandis que la lecture disciplinaire rapporte les performances à des seuils fixes ; là où la lecture *sécuritaire* s'attache à **ii)** restituer les performances dans leur contexte, la lecture *disciplinaire* frappe d'exclusion toute non-conformité ; **iii)** la hiérarchisation *sécuritaire* procède à un ordonnancement en fonction d'écart à des « distributions similairement paramétrées » tandis que la lecture *disciplinaire* hiérarchise en fonction de la distance à des seuils fixés. Conséquemment dans la première lecture l'effet **iv)** d'homogénéisation ne procède plus de la réduction des écarts particuliers à des distributions générales constatées empiriquement mais de la réduction de la distance à la norme prédéfinie.

L'instauration de seuils n'est donc pas sans conséquence : la décision actualise la possibilité d'un *dualisme normatif*, c'est-à-dire la coexistence de deux conceptions opposées de l'imposition normative qui se traduit par la mise en œuvre simultanée de deux logiques de justification chacune supportée par une invocation particulière de la règle à suivre. A la différence de la première, la seconde conception, *disciplinaire*, trouve les racines de sa légitimité dans la conception historique jacobine de l'accomplissement de l'esprit et de l'imposition d'une même norme sur l'ensemble du territoire. Mis en rapport avec les rhétoriques de justification des avis de la Commission le dualisme normatif modifie le jeu des normes. Le *jeu* ne consiste plus uniquement en une interprétation des écarts des distributions différentielles, mais place la logique de justification d'application de la norme, *disciplinaire* ou *sécuritaire*, au fondement des controverses internes relatives à la valorisation des formations, qu'il s'agisse du traitement d'une formation particulière ou de la définition des espaces de valorisation des formations. L'oscillation des pragmatiques argumentaires en fonction des deux lectures rend possibles deux dynamiques dialogiques : la lecture des performances selon les situations fonde la logique d'argumentation *sécuritaire*, tandis que la logique d'argumentation dialogique *disciplinaire* repose sur l'invocation du respect de la règle fixée. En cas de désaccord lors de l'examen des formations, la conduite des controverses rend possible la confrontation des deux dynamiques rhétoriques. Dans ce

cas de figure, l'argumentation en faveur de la lecture de la norme *disciplinaire* décontextualise à la fois situationnellement et à la fois temporellement l'évaluation : les controverses ne portent plus sur les résultats de la mise en rapport de la situation d'une formation avec son contexte au moment de l'évaluation, mais placent au cœur de l'argumentation le rapport entre la situation d'évaluation au moment de la valorisation et les précédentes jurisprudences de la Commission. La valorisation ne s'envisage plus uniquement en fonction des caractéristiques « actuelles » des formations mais prend en compte les décisions antérieures relatives à d'autres formations⁶⁵⁹. L'insuccès relatif de l'instauration de seuils n'est pas neutre en termes de légitimité interne et externe. Plus que de générer des pressions sur la cohérence des avis, l'instauration de normes non respectées engendre des dialogues doctrinaux qui n'aboutissent pas à la constitution d'un corpus abouti. Toutefois la perte de légitimité ne procède pas de la remise en cause de la nature académique de la *Norme* mais du régime de son application lors de la valorisation des formations.

8.2.1.2. Des labels importants pour les établissements français mais de significativité limitée

Deux choix particuliers renforcent en sus l'instabilité de la Commission : **i)** la décision de délier les octrois du Visa de ceux du grade de Master et **ii)** la diffusion des produits de la Commission. L'inexistence d'un lien spécifique entre le Visa et le grade de Master ne favorise ni la lisibilité ni la cohérence des avis. Toutefois, l'évolution du volume d'activité de la Commission montre que l'obtention des labels, *a fortiori* du grade de Master, reste primordiale pour les établissements, notamment de milieu de tableau, quoique le signal de qualité émis semble moins réputationnel que celui des principaux organismes d'accréditation, AACSB et EQUIS en tête. La Commission, qui était jusqu'en 2009 au centre du jeu national de l'évaluation, se trouve reléguée à une place moins centrale : une fois les rapports entre le Visa et le Grade de Master spécifiés, la hiérarchisation de la signification réputationnelle des labels s'effectue davantage à échelle européenne, voire transnationale, à ceci près que les établissements non

⁶⁵⁹ La superposition donne lieu à une astuce rhétorique qui consiste à rappeler la délivrance antérieure du grade de Master à des formations qui ne respectaient pas le critère de Master pour neutraliser l'argument de non-conformité à un seuil. Le cas du corps professoral permanent offre un bon exemple d'utilisation opportune : invoquer la jurisprudence offre une seconde chance aux formations qui ne le satisfont pas et pour lesquels les membres penchent légèrement en faveur de « l'exclusion ». A l'inverse la situation d'un cas périphérique majeur, comme celui d'HEC, aboutit à la révision d'une norme sans remettre en cause la conception qui préside à son instauration pourtant implicitement mise en cause.

universitaires ne peuvent délivrer le DNM. La décision des membres du système EQUIS d'établir l'habilitation à la délivrance d'un diplôme conférant le grade de Master comme critère d'éligibilité des établissements français à l'accréditation montre bien l'arrimage de l'évaluation par la Commission à une hiérarchisation européenne des établissements⁶⁶⁰ quoique les finalités de la garantie de l'Etat et de l'EFMD divergent : l'Etat est garant de l'intérêt public, l'EFMD œuvre pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement au management. Toutefois, la Commission, dont le pouvoir coercitif reste faible, bénéficie d'un atout majeur : la compétence de formulation d'avis relatifs à la délivrance du DNM. L'autorisation de délivrance du DNM ne serait pas sans pertinence, mais occasionnerait des risques majeurs sur l'équilibre de l'assemblage constitutif de la Commission, en impactant notamment le rapport de force entre universitaires et directeurs d'écoles et la procédure d'évaluation légitime actuelle.

⁶⁶⁰ L'obtention de l'accréditation EQUIS par l'université Paris-Dauphine s'inscrit dans la même perspective.

Chapitre 9. Contributions et discussions des résultats de la recherche

Au moment de l'écriture⁶⁶¹, la CEFDG est habilitée à la formulation d'avis relatifs à la délivrance du DNM par les établissements non universitaires de formation supérieure à la gestion⁶⁶². Pour autant deux dispositions empêchent les écoles de gestion de délivrer, seules, des Diplômes Nationaux de Master (DNM) : l'article 7 de l'arrêté du 25 avril 2002 et l'article 18 de l'arrêté du 22 janvier 2014⁶⁶³. Les écoles de gestion, y compris HEC, délivrent donc des diplômes d'établissements, qui pour certains bénéficient des labels de qualité de l'Etat. A l'inverse, les formations universitaires supérieures de gestion dispensées par les *Instituts d'Administration des Entreprises* (IAE) conduisent à l'obtention du DNM. Pour rétablir l'équité de délivrance, la CGE saisit le Conseil d'Etat dans le courant de l'année 2015, demande l'abrogation du dispositif réglementaire ; en vain. Toutefois, au regard des résultats de la recherche, l'habilitation des établissements non universitaires de gestion à la délivrance du DNM pourrait s'effectuer en accord avec les conditions de réussite de l'évaluation.

⁶⁶¹ Rentrée universitaire 2017

⁶⁶² Voir l'article 1 de l'arrêté du 3 juin 2003 relatif à l'évaluation nationale du DNM par la CEFDG.

⁶⁶³ Plus précisément les établissements qui, de par leurs statuts, ne sont ni des *Etablissements Publics à Caractère Scientifique, Culturel et Professionnel* (EPSCP). Les *Etablissements Publics Administratifs* (EPA) sont pleinement habilités à la délivrance du DNM depuis le 17 novembre 2014 et la [modification de l'article 18](#) de l'[arrêté du 22 janvier 2014](#).

9.1. Habilitier à la délivrance du DNM sous certaines conditions

9.1.1. La marche naturelle du développement de l'enseignement supérieur de gestion

Antérieurement à la création de la Commission, le système national de garantie par l'Etat de la qualité des formations non universitaires de gestion se compose d'un arrangement étagé de deux dispositifs délivrant chacun un label. Le premier label, *i*) la *reconnaissance par l'Etat*, signifie le concours d'un établissement « à l'intérêt public » ; le second, *ii*) l'autorisation à délivrer un diplôme *visé* par le MSR témoigne de l'intégration d'un diplôme à un système unifié de formations dont l'Etat garantit la qualité. A sa création en 1999, le *grade de Master* s'intègre dans l'arrangement étagé en garantissant l'équivalence des compétences des titulaires à l'échelle transnationale. Toutefois, les acquis du groupe de travail mis en place par le MSR en vue de la création d'une Commission légitime renversent la logique « d'un label pour une finalité » et alignent les finalités respectives du Visa et du grade de Master. L'alignement unifie au sein d'un unique dispositif l'examen des formations et assigne à l'évaluation une dimension de valorisation académique. Aucune condition liant l'attribution du grade de Master à l'octroi du Visa n'existe. Les seules conditions formalisées, et d'ailleurs non respectées, ne lient pas attribution du grade de Master à attribution du Visa, mais la conditionnent à la satisfaction de standards qui, conformément à l'unidimensionnalité académique de la valorisation, s'appliquent avec moins d'exigence au Visa. Dans ces conditions, la valorisation des formations par le critère académique unique se trouve traduite par une hiérarchisation double, l'une relative à la durée d'octroi du grade de Master, l'autre à la durée d'octroi du Visa. La coexistence de deux échelles temporelles hiérarchisant les formations et le non-respect des standards formels d'évaluation soulèvent un problème de cohérence générale des produits d'évaluation de la Commission.

9.1.1.1. Une proposition en faveur de la délivrance du DNM...

L'habilitation à la délivrance du DNM permettrait d'apporter une solution en justifiant l'abolition de la finalité académique unique et en assignant une finalité particulière à

chaque type de diplôme⁶⁶⁴. Les établissements non universitaires dont les formations bénéficient de contenus « de nature académique » pourraient solliciter la Commission afin d'obtenir l'autorisation de délivrance du DNM. Le dispositif réglementaire actuel habilitant la Commission serait maintenu. L'évaluation des formations des établissements non universitaires aspirant à obtenir le droit à délivrer le DNM consisterait en un examen des contenus dans une perspective « académique » tandis que l'évaluation des diplômes d'établissements s'effectuerait dans une optique de garantie de leur intégration dans un dispositif national de formation conformément à la mission de la Commission⁶⁶⁵. Par suite, les diplômes sanctionnant des formations évaluées selon la norme académique confèreraient automatiquement le grade de Master tandis que les diplômes de formations moins « académiques » pourraient envisager l'obtention du Visa et du grade de Master. En assignant des finalités particulières en fonction des types de diplômes, les formations supérieures non universitaires de gestion seraient hiérarchisées au sein de deux classes : la classe des formations sanctionnées par des *Diplômes Nationaux de Master* d'un côté, la classe des formations sanctionnées par des *diplômes d'établissement* de l'autre. La valorisation des formations répondrait à des dimensions différentes, académiques pour le DNM, davantage professionnalisantes pour les diplômes d'établissement. La possibilité d'autorisation à la délivrance du grade de Master pour les diplômes d'établissement permettrait de maintenir la comparabilité entre les étudiants à échelle transnationale conformément à sa finalité.

9.1.1.2. ...assortie de conditions d'éligibilité

Une spécification expresse et formelle des conditions d'éligibilité au DNM et au grade de Master, ainsi que des durées d'habilitations « types » accordables, pourrait être établie afin d'éviter la reproduction de l'écueil lié à la coexistence de deux échelles de hiérarchisation au sein d'une même classe de diplômes. Dans le cas d'une formation bénéficiant de contenus « académiques », la Commission définirait les conditions

⁶⁶⁴ Une finalité serait assignée à chaque type de diplôme et non de label comme antérieurement à la création de la Commission. La proposition ne constitue donc pas un « retour en arrière ».

⁶⁶⁵ Voir l'article 2 du décret n°2001-295 du 4 avril 2001 portant création de la Commission d'Evaluation des Formations et Diplômes de Gestion : « Elle [la CEFDG] examine également l'évolution des formations supérieures de commerce et de gestion en cohérence avec le dispositif global des formations supérieures existantes (...) »

d'éligibilité et la procédure d'examen pour la délivrance d'un DNM⁶⁶⁶. La durée d'habilitation à la délivrance du DNM serait de trois ou six ans. Dans le cas d'une formation davantage « professionnalisante », les formations pour lesquelles la Commission formule un avis favorable à l'octroi du Visa pour la durée maximale seraient éligibles à demander l'autorisation à conférer le grade de Master. La durée maximale accordable serait de six ans, à l'identique de ce qu'autorise la réglementation actuelle. La Commission fixerait un cadre des retraits des labels. Les autorisations pour des durées maximales nécessiteraient, pour le grade de Master comme pour le DNM, un point d'étape et une visite sur site au bout de trois ans. Le point d'étape consisterait à prendre en compte les évolutions programmatiques en vue du futur réexamen de renouvellement des habilitations. L'architecture type des durées accordables permet de cadrer les pratiques des membres en décentrant les controverses des questions d'ajustement des durées d'octroi pour leur substituer des préoccupations davantage relatives aux enseignements et aux contenus de formation.

9.1.2. Sauvegarder l'égalité individuelle et le modèle des « Grandes Ecoles » ?

La réglementation nationale fixant le DNM comme un diplôme de « nature universitaire », l'habilitation à sa délivrance par des établissements d'autres statuts soulève deux difficultés : **i)** la première difficulté, d'ordre général, concerne la garantie d'équivalence des évaluations conduisant à la délivrance d'un diplôme de nature universitaire. Puisque les dispositions réglementaires donnent compétence d'évaluation à deux dispositifs différant selon le statut des établissements⁶⁶⁷, la garantie de la comparabilité de leurs évaluations respectives peut aussi bien procéder d'une équité de traitement établie entre les deux procédures que d'un droit universellement valable et applicable « également », quels que soient les statuts des établissements. La seconde difficulté, d'ordre particulier, **ii)** concerne la détermination de la nature des enseignements qui dans les disciplines de gestion peuvent être considérés comme « académiques » conformément à la nature du DNM.

⁶⁶⁶ Notons qu'établir comme condition d'éligibilité la délivrance du Visa pour la durée maximale n'a que peu de sens. Dans la configuration proposée, l'évaluation pour l'autorisation à la délivrance du Visa consiste à vérifier l'intégration de la formation dans le dispositif national. Plus, la finalité du label vise à garantir la nature « professionnalisante » de la formation.

⁶⁶⁷ Les périmètres de compétences des organismes sont différents : le *Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur* (HCERES), successeur de l'AERES, évalue les formations des établissements universitaires tandis que la CEFDG évalue les formations des établissements non universitaires.

9.1.2.1. La logique d'égalité des récompenses individuelles comme justification de la délivrance du DNM par les établissements non universitaires

La logique d'égalité présente l'avantage de s'accorder adéquatement avec la conception historique positiviste « d'accomplissement de l'esprit » dans laquelle le développement apporté aux facultés intellectuelles de l'individu détermine la qualité des formations. Jean-Pierre Nioche, dans un article paru dans l'ouvrage des professeurs de HEC « *L'école des Managers de demain* »⁶⁶⁸, évoque la spécificité des formations supérieures de gestion françaises. Conformément à la conception jacobine historique, le modèle de formation traditionnel français se caractérise par une sélection des individus selon leurs capacités intellectuelles et par l'apprentissage du bon usage de la raison. La formation « à la française » exige d'assimiler d'amples connaissances abstraites ou « de culture générale » qui permettent, d'organiser, de raisonner, de concevoir des solutions techniques et managériales « complexes »⁶⁶⁹. Dans cette perspective, le fondement des formations de gestion consiste moins en la transmission de compétences pratiques particulières qu'en un développement des aptitudes générales de raisonnement. D'un point de vue évaluatif, seule prime la certitude de savoir si une formation est de nature à former intellectuellement l'individu d'une manière « généraliste ». La stricte transposition de la logique d'égalité à l'ordre du système évaluatif national se traduirait par l'assignation des formations aux mêmes dispositifs d'évaluation quel que soit le statut d'établissement, et par la garantie d'accessibilité des titulaires aux mêmes distinctions après réussite d'une formation jugée équivalente en termes de développement des compétences. Concrètement, le dispositif évaluatif serait commun aux établissements universitaires (tels les IAE) et non universitaires (telles les écoles de gestion), tandis que la valorisation des compétences individuelles s'appliquerait à tous également. Pour autant, les textes actuels s'opposent en partie à l'obtention du DNM par les étudiants des formations non universitaires de gestion à l'issue de leurs études⁶⁷⁰. L'état actuel de la réglementation peut s'interpréter comme une dénégaration par la puissance publique de la disposition *naturelle* des établissements

⁶⁶⁸ NIOCHE, Jean-Pierre ; « *L'éducation au management en France et en Europe : entre traditions nationales et compétition internationale* » ; in Collectif, Les professeurs du Groupe HEC, *L'école des managers de demain* ; Economica ; (1994):481-496

⁶⁶⁹ Stephen Crawford ne dit pas l'inverse pour la formation des ingénieurs. Voir chapitre 3, volet 3.3.2, pages 110-17

⁶⁷⁰ C'est-à-dire lorsque la délivrance n'est pas cohabilitée par un établissement universitaire.

non universitaires à former adéquatement les étudiants⁶⁷¹. Serait notamment en cause le manque de production de connaissances « académiques ». L'abrogation des dispositions réglementaires permettrait à la fois de corriger les pressions sur la cohérence des avis du MSR et de rétablir l'égalité des distinctions individuelles attribuées aux étudiants. A l'instar des diplômes d'écoles d'ingénieurs, la distinction réputationnelle porterait sur les individus et non sur les établissements⁶⁷². Par extension au grade de Master, l'application de la logique d'égalité voudrait que le grade, conformément à sa finalité, signifie une équivalence à l'échelle transnationale à laquelle les étudiants des formations sanctionnées par un diplôme d'établissement peuvent prétendre après satisfaction de l'évaluation de la Commission.

Le problème de comparabilité des évaluations pose en plus la question de la nature des enseignements et de leur adéquation quant à la formation intellectuelle et pratique des étudiants. La garantie d'aptitudes équivalentes requiert une similitude de « nature » entre les enseignements de gestion et les contenus académiques, ce sans quoi la portée intellectuelle des formations de la discipline se trouverait *a priori* réduite et la justification en faveur de l'égalité de délivrance caduque. Rappelons qu'historiquement l'université distinguait les « arts libéraux » abstraits et intellectuels des « arts mécaniques » davantage pratiques. La stricte séparation entre les deux « arts » fonde la différence de « nature » des établissements de statut universitaire, et explique par conséquent la lente acquisition par les écoles d'ingénieurs d'un statut réputationnel particulier. Pour autant les dispositions réglementaires actuelles réfutent l'argument du problème du statut scientifique des disciplines de gestion dans la mesure où les IAE, composantes des universités dispensant des formations de gestion, délivrent des DNM. Vus sous un angle réglementaire, les contenus de formations à la gestion ne répugnent à la nature académique. Toutefois, la délivrance du DNM pour des formations en gestion n'évacue pas entièrement le problème de la nature des contenus de gestion. Hervé Laroche expose les limites que pose l'« *académisme* » aux formations de la discipline⁶⁷³. Sans entrer dans le débat de la nature scientifique de la gestion, la génération du flux de connaissances en gestion procède généralement du terrain avant

⁶⁷¹ La critique est valable pour les écoles d'ingénieurs de statut autre que EPSCP et EPA.

⁶⁷² Précisons que la recommandation ne vise pas à la création d'un statut de « manager » à l'image du statut d'ingénieur.

⁶⁷³ LAROCHE, Hervé ; « *Les relations incertaines entre pratiques et enseignement dans le domaine de la gestion* » ; in *L'éducation au management face aux défis du XXIe siècle* ; Revue Française de Gestion ; (2007) ; 178-179(9):55-69

de constituer, après analyse et formalisation, des contenus « académiques ». La génération inverse ne se produit que rarement, hormis dans certaines disciplines telles que la finance ou les matières relatives aux instruments de gestion⁶⁷⁴. La vocation pratique des enseignements des écoles de gestion limite d'une part la portée intellectuelle des enseignements *a priori*, et fait d'autre part peser des limites quant à la qualité des enseignements. Jean-Gustave Padioleau et Jean-Claude Thoenig qualifient d'ailleurs les contenus de formations délivrés par les « *Grandes Ecoles de Gestion* » au milieu des années 1990 de « *savoirs digests* »⁶⁷⁵. Pour gagner en légitimité, adopter un modèle académiste n'est pas sans pertinence, en témoigne l'accord du groupe de travail sur l'alignement des finalités entre labels. Jean-Pierre Nioche remarque à ce titre que le modèle pédagogique américain, davantage académiste, prend dès le début des années 2000 le pas sur le modèle traditionnel français malgré des insuffisances majeures (Nioche, 2004)⁶⁷⁶. L'évolution des établissements tend paradoxalement vers « l'académisation », conçue comme la production de recherche estampillée académique, sans que les disciplines de nature « scientifique » appartenant aux sciences de gestion ne fassent l'objet d'un consensus, du moins en France. Un double risque procède du constat de Jean-Pierre Nioche : d'une part la garantie d'une formation intellectuelle n'est pas assurée, mais, qui plus est, la transposition du modèle académiste transatlantique est susceptible de dénaturer le modèle pédagogique des grandes écoles à la française.

9.1.2.2. Mettre différemment les acteurs en capacité d'évaluer les formations

Jean-Gustave Padioleau (Padioleau ; 2003) apporte toutefois un argument important en synthétisant le modèle de « *connaissances utiles* » de Joel Mokyr⁶⁷⁷. Le modèle de « *connaissances utiles* » distingue les « *connaissances pratiques* » des « *connaissances analytiques* »⁶⁷⁸ : les connaissances pratiques correspondent à des prescriptions, des « *schèmes d'opérations répétitifs et reproductibles* » tandis que la connaissance

⁶⁷⁴ *Ibid.* ; p.22

⁶⁷⁵ Voir « *Manifeste pour un reengineering des grandes écoles* » de J.-C. Thoenig et J. -G. Padioleau publié dans le quotidien La Tribune en novembre 2004 et l'analyse dans la thèse de doctorat de Marianne **Blanchard** : « *Socio-histoire d'une entreprise éducative : Le développement des Écoles supérieures de commerce en France (fin du XIXe siècle - 2010)* » ; (2012) ; p.324-25

⁶⁷⁶ **NIOCHE**, Jean-Pierre ; « *Pratique et théorie dans l'enseignement de la gestion* » ; in Enseigner le management – Méthodes, institutions, mondialisation, Garel G. ; Godelier E. ; Hermès- Lavoisier ; Paris ; (2004)

⁶⁷⁷ **MOKYR**, Joel ; « *The Gifts of Athena : Historical Origins of the Knowledge Economy*, » ; Princeton University Press ; (2002) ; p.16

⁶⁷⁸ **PADIOLEAU**, Jean-G. ; « *Arts pratiques de l'Action-Publique Ultra-Moderne* » ; L'Harmattan ; (2003) ; p.16

analytique « *propose des concepts, isole des régularités, formalise des lois avec l'intention de rendre compréhensible des phénomènes naturels ou socialement construits* »⁶⁷⁹. Les deux types de connaissances diffèrent en matière de finalité d'action : les connaissances pratiques sont immédiatement applicables tandis que les connaissances analytiques constituent des outils en vue de construire l'action. La délivrance d'un diplôme de nature universitaire pour des formations aux disciplines de gestion peut se concevoir autrement qu'en matière d'académicité du modèle de formation, c'est-à-dire autrement qu'en termes de production de recherche et d'adéquation entre la production de connaissances d'un établissement et ses objectifs⁶⁸⁰. Conformément à la conception traditionnelle, l'examen de la Commission pour le DNM vérifierait l'adéquation des contenus programmatiques à la formation d'individus intellectuellement capables de répondre à des questions managériales complexes et généralistes. Par extension l'évaluation des formations davantage « professionnalisantes » consisterait en un examen du contenu programmatique en vue du métier spécifique auquel elles préparent.

A ce stade les recommandations spécifient davantage l'orientation de l'évaluation selon la classe de formation dans la ligne de sa mission originelle sans dénaturer les acquis du référentiel « *Principes et orientation* ». La Commission formulerait toujours des avis au MSR quant à l'attribution des labels de l'Etat, l'évaluation consisterait à produire un jugement à la lumière d'informations qualitatives et quantitatives en jugeant de l'adéquation d'un contenu programmatique à la formation intellectuelle et/ou pratique des étudiants. La mission de la Commission consiste donc à la fois **i)** en une tâche de définition des mesures valorisantes (et plus généralement de la « *règle à suivre* »), **ii)** en une tâche de jugement en fonction de la nature des demandes et enfin **iii)** une tâche de formulation d'avis. A ce titre, une dernière recommandation semble pertinente. Pour éviter de renforcer les pressions sur la cohérence des avis de la Commission induites par la publication d'informations « sensibles », la Commission proposerait aux audiences extérieures non pas des synthèses d'avis ou une batterie d'indicateurs mais une description des formations, des moyens mis en œuvre, et formulerait un avis sur l'adéquation du contenu programmatique d'une formation ou

⁶⁷⁹ *Ibid.* ; p.16-17

⁶⁸⁰ L'alignement des axes de recherche / contenus de formations est dans ce cas le critère d'évaluation principal.

bien avec le métier auquel elle prépare. Substituer une description « analytique » à l'actuelle fiche indicateur permettrait d'abolir la possibilité d'évaluations annexes tout en proposant au grand public des informations qui placent en position d'effectuer un choix. L'habilitation à la délivrance du DNM, si la puissance publique l'autorisait, engendrerait la nécessité pour les membres de la Commission d'élaborer deux « règles à suivre » fixant des « périmètres de comparaison » et des « espaces de différenciation » différents selon les deux catégories de diplômes. Les travaux de Michel Foucault permettent d'anticiper l'émergence d'un nouveau *régime de normalisation* : effectivement, le phénomène de normalisation procède d'un processus de cinq étapes⁶⁸¹ ; par réciproque la modification de ces cinq étapes engendre un nouveau mode de valorisation. La question du rôle de la Commission dans ce régime d'évaluation mérite d'être posée.

9.2. Propositions, discussions et apports de la recherche

Discutons à présent des recommandations dont les conséquences anticipées doivent être validées ou invalidées par une mise à l'épreuve théorique et pratique. L'habilitation à la délivrance du DNM corrigerait la situation inégalitaire actuelle. L'évaluation selon la convenance d'un programme à la formation « intellectuelle et/ou pratique » assurerait l'existence d'un dispositif évaluatif particulier aux établissements non universitaires, soucieux de la préservation du modèle « Grandes écoles ». La Commission évaluerait les bénéfices que tirent les programmes de formation des productions de la faculté en matière de « *connaissances analytiques* » (Padioleau ; 2004), garantissant ainsi le développement des aptitudes à raisonner avec rectitude et la polyvalence des diplômés. A contrario l'évaluation des formations davantage « professionnalisantes » s'attarderait davantage sur l'examen des contenus programmatiques concrets applicables immédiatement.

⁶⁸¹ Pour rappel : *comparaison, différenciation, homogénéisation, hiérarchisation et exclusion* constituent les cinq étapes du processus de normalisation.

9.2.1. Le nouveau régime de régulation par l'évaluation

9.2.1.1. Deux modifications en faveur de la préservation d'une évaluation souple et efficace

Deux modifications induites par les recommandations impacteraient le mode de valorisation actuel des formations : **i)** la division des examens selon la classe des formations et **ii)** l'introduction d'une fiche descriptive des formations. Suite à la suppression de la *fiche indicateurs*, la logique de conformité normative ne présiderait plus au développement du dispositif de valorisation des formations. Y serait substituée une logique de mise en capacité des membres à réaliser un jugement et à produire une description des formations et des moyens alloués. Les instruments matériels doivent permettre d'effectuer un jugement quant à l'adéquation des contenus programmatiques à la formation intellectuelle et/ou pratique des étudiants. Les dispositifs d'évaluation et de valorisation de la Commission ainsi que les pratiques des membres évolueraient dans une large mesure.

Premièrement, les recommandations apportent des modifications au référentiel « *Principes et orientation* », ce qui induit un risque majeur dans la mesure où le référentiel constitue le premier document légitimant l'action de la Commission. Le désalignement des finalités induirait le dédoublement des dispositifs d'évaluation et de valorisation. Aux deux types de diplômes correspondrait une procédure d'examen où des conditions d'éligibilité à la délivrance du DNM d'une part, et du grade de Master d'autre part, devraient être établies. De la même façon que sous la présidence de Jean-Pierre Helfer, les membres établiraient la manière de procéder aux mesures qui permettent d'effectuer des jugements d'observateurs (J.O.) en vue de minimiser les risques d'émergence de dialogues d'*idéologues* ou de *sourds*.

Deuxièmement, la suppression de la *grille d'évaluation formalisée fermée* permettrait de laisser une grande latitude aux membres de tenir des conduites de *stratégues* où seuls les jugements d'évaluateurs (J.E.) sont susceptibles de désaccord lors des examens. A l'identique, la suppression de standards quantitatifs utilisés comme des « *seuils à atteindre* » (Foucault ; 1975), dont les résultats montrent les limites de l'efficacité rhétorique, semble pertinente dans la mesure où leur substitution par des standards

d'éligibilité à la délivrance du grade de Master ou du DNM permet à la fois d'éviter l'entrée de formations trop faibles, et de conserver une souplesse d'évaluation lors de l'examen des formations. La double suppression de la *grille formalisée fermée* et des standards « seuils » induirait l'abolition de l'évaluation selon une logique de conformité stricte, et se traduirait par un gain de marge de manœuvre dialogique. Par exemple l'indicateur relatif à *la distribution de contenus fondamentaux des sciences de gestion par le corps professoral permanent* constitue un indicateur important de l'actuelle Commission. La définition des matières « essentiellement » de gestion ne faisant pas consensus, les discussions relatives à la satisfaction du standard posent problème, puisqu'aucune définition stable du périmètre des enseignements de gestion n'existe. La transposition d'une condition d'attribution liée à la satisfaction d'un standard « fixe » vers une condition générale d'éligibilité à l'octroi des labels exonérerait les séances plénières de controverses sur la nature des contenus programmatiques, et poserait dès les demandes d'éligibilité les éventuelles réserves sur la convenance des contenus vis-à-vis des objectifs et/ou des attentes en matière de développement du raisonnement. Dans le cas d'une formation au management des ressources humaines, par exemple, la suppression du standard permettrait d'éviter une controverse sur la prise en compte des enseignements de « sociologie du travail » dans le calcul des heures de cours dispensés par la faculté permanente, et d'y substituer une discussion sur la pertinence d'intégrer un contenu de nature sociologique dans la formation pour l'atteinte des objectifs ambitionnés. Les controverses, non qu'elles ne puissent s'inscrire dans des dialogues d'*idéologues*, seraient moins susceptibles d'avorter et davantage de nature à favoriser des dialogues de *stratèges* voire d'*experts*, où la question reste moins de discréditer le contenu d'un cours que d'argumenter pour ou contre son adéquation avec la formation.

En définitive, à l'inverse de la tendance actuelle où la formalisation des cadres d'évaluation semble rogner sur les marges de manœuvre des évaluateurs, la Commission définirait : **i)** des conditions d'éligibilité, **ii)** une « *règle à suivre* » souple, éviterait le recours aux seuils de satisfaction « fixes » (hormis pour des conditions d'éligibilité), **iii)** mais tracerait formellement les contours des conditions de hiérarchisation des formations appartenant à une même classe. Plus, la Commission **iv)** fixerait les conditions de retrait des labels et du DNM.

9.2.1.2. Un observatoire des « formations supérieures de gestion » pour un nouveau régime de performance de la valeur des formations ?

La suppression des instruments de diffusion à des audiences externes des produits de l'évaluation semble s'inscrire contre la démarche actuelle de transparence. Pour autant la production d'informations de nature quantitative procède moins de l'obligation faite à la Commission de rendre des comptes que d'une volonté informelle de contraindre les établissements à fournir des données parfois « stratégiques ». Deux constats plaident en faveur de la mise en place d'un observatoire des établissements non universitaires de formation à la gestion. Premièrement, la Commission relaie les informations qui viennent des écoles sans disposer de moyens de vérification ; les membres n'ont pas d'autre choix qu'admettre la sincérité des informations déclarées par les directeurs d'établissements. Deuxièmement, quoique la Commission devienne progressivement un « fournisseur » de données brutes « certifiées », satisfaisant au passage certains acteurs médiatiques, leur diffusion ne rentre pas réglementairement dans le champ de compétence explicite de la Commission. L'évaluation nécessite effectivement de concevoir les matériaux d'observation pour l'examen des formations, mais la Commission n'a pas de mission expresse de fourniture d'informations – notamment chiffrées – pour éclairer les choix du grand public. Un observatoire des formations supérieures de gestion aurait pour mission spécifique de procéder aux mesures définies par les membres de la Commission, et sa création permettrait d'objectiver les controverses sur des jugements d'observateurs (J.O.) (Dispaux ; 1984). Telles quelles, les modifications visent à mettre en application les conditions qui aident au développement d'un dispositif rhétorique de valorisation efficace, sans alourdir la procédure existante. Bien qu'elle se dédoublerait, la procédure resterait sensiblement identique à celle actuellement existante, à ceci près que **i)** des conditions d'éligibilité à la délivrance au DNM et au grade de Master seraient établies et que **ii)** les formations autorisées pour de longues durées feraient l'objet d'une visite sur site lors du point d'étape. Pour autant, l'augmentation de la charge de travail induite par la production d'une description n'est pas anodine dans la mesure où les membres de la Commission sont bénévoles. Seuls deux personnels du MeSR travaillent à plein temps pour la Commission. Le recours aux experts extérieurs pour l'examen des formations pourrait s'avérer pertinent à la fois pour produire une première analyse des formations, pour examiner une importante modification d'un contenu programmatique, ainsi que pour

stopper le mouvement d'endogénéisation des activités d'évaluation. Dans ce cas de figure, la Commission opèrerait ce que Michel Callon et Fabian Munesia appellent une « *performance planifiée [et] élargie* »⁶⁸², et où « *Performer* » correspond à « *provoquer, instaurer, constituer, faire que quelque chose a lieu.* »⁶⁸³. La performance, lorsqu'elle est organisée, se dit « planifiée ». La performance, lorsqu'elle fait interagir de nombreux acteurs, est dite « élargie ». La Commission opèrerait une performance planifiée : en fixant les règles de l'évaluation, les labels et leurs conditions d'accès, la Commission définirait les espaces de valorisation, la mesure valorisante selon des classes de diplômes. L'utilisation d'instruments normatifs « durs », cadrant l'évaluation, n'est que peu recommandable compte-tenu des résultats peu probants de leur mise en place et de la diversité des formations. L'observatoire produirait les mesures positionnant les formations dans les espaces de valorisation qu'utiliseraient les membres lors de l'évaluation. L'attribution des avis de la Commission, suivis par le MSR, achèverait l'attribution de valeur en acte. *In fine*, selon les recommandations, et en sus de ses prérogatives actuelles, la CEFDG évaluerait la qualité de la formation intellectuelle et pratique des programmes et exercerait son droit à formuler des avis quant à la délivrance du DNM après évaluation des formations satisfaisant des critères d'éligibilité. Pour l'ensemble des demandes, l'évaluation « souple », c'est-à-dire laissant place au sentiment de l'évaluateur et dépourvue de seuils élitistes à atteindre, permettrait de produire, après analyse, une description, publiée, des formations. En parallèle, un observatoire informerait sur l'état des formations supérieures de gestion quelle que soit la nature de l'établissement. Aussi, cette thèse trouve là des propositions d'actions possibles aux effets possiblement positifs. Développer plus en détail les contributions théoriques et méthodologiques ainsi que les limites des propositions s'avère pertinent pour mettre davantage en lumière les autres apports de cette recherche.

⁶⁸²CALLON, Michel ; MUNESIA, Fabian ; « *La performativité des sciences économiques* » ; Papier de recherche du CSI ; (2008)

⁶⁸³ *Ibid* ; p.8.

9.2.1.3. Originalités de la recherche et contributions

9.2.1.3.1. Contributions théoriques

D'un point de vue davantage théorique, quoique les auteurs du *British Management Journal*⁶⁸⁴ pointent le manque d'impact de la recherche en management public sur les sciences de gestion cette recherche met en lumière l'existence d'un phénomène particulier : la *dualisme normatif* qui se traduit par la coexistence de régimes normatifs différents, manifestés par l'emploi de logiques de justifications contradictoires, chacune défendant des invocations particulières de la règle rendues possibles par l'existence de conceptions différentes de l'évaluation et des finalités de son action. La mise en évidence d'un tel phénomène présente deux apports directs, quoiqu'il soit nécessaire de confirmer par de futures recherches son existence dans d'autres contextes. Le dualisme normatif offre i) un angle d'analyse des conséquences de la transposition et/ou du développement de logiques exogènes au sein d'organisations et, plus particulièrement aux domaines du management public, là où les chercheurs envisagent les mutations du secteur public sous l'angle de la nature des organismes publics ou des réformes, le dualisme normatif offre une perspective d'analyse moins structurelle, certes restreinte, mais complémentaire dans ce sens où il permet de remonter de l'intérieur l'implémentation, le déploiement, l'application et les conséquences de l'invocation des différentes règles à suivre sur l'évolution des pratiques et des organisations. A ce titre, le dualisme normatif fournit un outil intéressant pour envisager les conséquences de l'introduction de standards fixes au sein d'autres organismes d'accréditation, tels l'AACSB ou le système EQUIS où ces sujets semblent envisagés en interne quoiqu'ils suscitent des controverses. Aussi, à rebours des grands courants de recherche en management, cette thèse ne prend pas pour axiome l'existence d'une différence de nature entre les organismes privés et publics, et n'envisage donc pas d'identifier des propriétés qui distingueraient fondamentalement la Commission d'autres organismes. En quelque sorte, les résultats s'insèrent davantage qu'ils ne s'intègrent dans ceux-ci. A grands traits, les courants de recherches considèrent souvent les organisations publiques sous un angle présupposant une nature particulière de celles-ci, différente de celles des organismes privés ; qu'ils envisagent

⁶⁸⁴ FERLIE, Ewan [et al.] ; *Op. cit.* ; (2013)

leurs spécificités structurelles, quoiqu'elles puissent être envisagées selon plusieurs approches (Thoenig ; 2003) ou qu'elles puissent être « hybrides et complexes » (Christensen & al. ; 2011) ; qu'ils envisagent « *l'éthos* » qui assure une l'adéquation entre valeurs et action des agents (Emery ; 2014) ; qu'ils envisagent les principes de motivation des agents (Meyer & al. ; 2014) ; ou qu'ils envisagent des modes d'action dans l'organisation publique (Hood & al. ; 2006) dans leurs rapports aux politiques publiques (Lodge ; 2006), à ses contenus, à ses modalités et à ses tendances d'application (Pollit & Bouckaert ; 2011). Par suite, cette recherche permet **ii**) de mettre davantage en lumière une spécificité du management public : dans la continuité du propos d'Eric Pezet dans son résumé de l'ouvrage de Benoît Frydman et Arnaud Van Waeyenbergen (Frydman & Van Waeyenbergen ; 2014), les conséquences des activités de la CEFDG se trouvent à cheval entre ordonnancement de l'action conformément à des objectifs organisationnels et entre ordonnancement du monde. Plus que de constituer une discipline spécifique, le « management public » présente des caractéristiques singulières qui semblent l'établir avant tout comme un terrain de recherche, voire un domaine d'application particulier des sciences de gestion, où les organismes se situent aux confluences de contraintes externes, de contextes et d'intérêts locaux, soit autant d'influences qui modèlent leurs pratiques internes non sans effet sur l'ordonnancement organisationnel, mais aussi sur l'ordonnancement « du monde ». Aussi, suivre le conseil des auteurs du *British Management Journal* et recourir à une méthodologie qui permette de combiner les apports de l'institutionnalisme sociologique, des travaux de Michel Foucault, et de l'ethnométhodologie, s'est avéré fructueux. Sans doute l'apport théorique souffre-t-il d'une interrogation majeure dans la mesure où la considération des actions, selon l'ethnométhodologie, remonte davantage à la conception qui génère les prémices de la « mise en ordre » qu'elle ne considère les capacités conceptuelles d'agencement de l'environnement par les acteurs comme point de fuite. Aussi semble-t-il important de spécifier les limites de l'étude avant de conclure sur les perspectives de recherches qu'elle ouvre.

9.2.1.3.2. Contributions méthodologiques

Effectuer un retour sur les apports de l'approche pragmatique permet d'initier le propos sur l'originalité de la recherche. Les apports dérivent du caractère très souple du pragmatisme et de son adéquation avec l'étude des pratiques sociales. D'un point de

vue méthodologique, l'approche pragmatique permet d'une part de suivre les situations *in situ*, et permet aussi de développer librement les outils qui permettent de comprendre un phénomène, d'agir sur lui, tout en offrant un mode de vérification des assertions que son recours permet de formuler. En cela le pragmatisme et l'attitude qui en procède offrent une grande liberté méthodologique qui permet profiter à plein de la combinaison entre l'Actor-Network Theory (ANT) et l'ethnométhodologie pour approcher au plus près la réalisation du dispositif d'évaluation et de valorisation des formations par la « (re)mise en ordre » permanente de l'environnement d'action. Le recours aux cadres analytiques de Julia Black (Black ; 2001), d'Israël Drori et Benson Honig (Drori & Honig ; 2013) et de Gilbert Dispaux (Dispaux ; 1984) permet de rendre visibles les mécanismes concrets, rhétoriques, d'émergence et de construction d'un dispositif efficace et légitime. L'ANT offre l'avantage considérable de proposer une démarche qui maintient à distance la Commission tout en autorisant à l'observer avec un œil externe, minimisant par là même le risque de dépendance aux discours des acteurs pour l'approcher. L'accès au terrain favorise le traçage aussi fidèlement que possible du réseau que constitue la CEFDG ; chose rare dans la mesure où les commissions non publiques nationales d'évaluation dans l'enseignement supérieur telles que la CTi, la CEFDG ou encore la CNCP restent des terrains peu étudiés, et ce malgré la période de transformations que traverse l'enseignement supérieur depuis la fin des années 1990. En outre, cette recherche, qui peut être qualifiée « de pratique », prend un soin particulier à fournir une description, notamment statistique, de la Commission, de sa « morphologie », des relations qu'elle entretient avec les organismes majeurs en lien avec elle, ce que peu de recherches fournissent. En cela il semble que cette thèse apporte un éclairage sur le fonctionnement d'une commission nationale d'évaluation de l'intérieur, ainsi que sur la manière dont est attribuée localement la valeur aux formations supérieures non universitaires de gestion.

9.2.2. Discussions quant aux limites de l'étude

9.2.2.1. Le recours au pragmatisme et les contraintes inhérentes à son mode de vérification propre

Cette thèse défend l'adoption d'une attitude pragmatique qui, quoiqu'elle offre des avantages, n'est pas sans souffrir des limites inhérentes au courant philosophique du

pragmatisme. Comme le signale Albert Ogien (Ogien ; 2014)⁶⁸⁵, le courant soulève des questions importantes, notamment relatives au mode de vérification des assertions. Le chapitre méthodologique tente de montrer que le fondement de la conception pragmatique postule l'hétérogénéité du réel et de la pensée, mais dote l'action d'une capacité à façonner un environnement malléable. L'existence d'un réel fixe et immuable n'est, pour ainsi dire, pas importante dans la mesure où la pensée permet de concevoir une réalité, et dans la mesure où l'action permet d'interagir avec l'environnement pour finalement la créer. A la différence de la conception « européenne » rationaliste, l'intelligence n'est pas contrainte par la structure d'un réel où la conformité avec *ce qui est* serait contenue « en puissance dans les choses » et où le *vrai* découlerait de l'adéquation entre la « chose » jugée et l'intelligence qui juge⁶⁸⁶. Aussi, comme le montre F. Blanche, la notion de vérification tient une place importante dans le pragmatisme pour l'assurance de la « *constitution de connaissances valables* »⁶⁸⁷. Si les « choses » ne sont pas connaissables de manière fixe et univoque, la correspondance relationnelle entre l'objet de la connaissance aussi flou soit-il, doit être validée par l'expérience. L'antique question du rapport entre vérité, intelligence et connaissance cède la place à la notion de vérification dans la considération pragmatique :

« Un premier trait de ressemblance entre ces philosophes [note : les philosophes pragmatiques], c'est la conception dynamique qu'ils ont de la vérité et qu'ils opposent vigoureusement à la conception statique de l'intellectualisme. Ils entendent par-là que la vérité n'est pas une qualité inhérente à certaines de nos idées, qualité qu'elles posséderaient antérieurement à tout contact avec l'expérience, en vertu de leur seule structure et des relations qui en résulteraient avec la réalité. Ils en font une qualité acquise, ou, pour mieux dire, un événement, un phénomène, un processus, le processus même de la vérification de l'idée. C'est une erreur de croire qu'il y ait des idées naturellement vraies et d'autres naturellement fausses ; elles ne sont d'abord ni vraies ni fausses, elles le

⁶⁸⁵ OGIEN, Albert ; *Op. cit.* ; (2016) ; p.574

⁶⁸⁶ Voir les travaux du RP. Garrigou Lagrange notamment l'ouvrage « *Le sens Commun* » ; troisième édition ; Bibliothèque française de philosophie ; (1905). Charles Sentroul apporte un complément à la définition : « *La métaphysique selon Kant et Aristote* » ; deuxième édition française ; Felix Alcan ; (1913).

⁶⁸⁷ PIAGET, Jean [*et al.*] ; « *Logique et connaissance scientifique* » ; Paris ; Gallimard (La Pléiade) ; (1967)

deviennent. Elles entrent en activité pour modifier avantageusement notre expérience et les termes de vrai et de faux ne désignent pas autre chose que le succès ou l'échec de cette tentative. 'La vérité d'une idée, dit James, n'est pas une propriété stagnante qui inhère en elle. La vérité survient (happens) dans une idée. Elle devient vraie, elle est rendue vraie (made true) par les événements. En fait, sa vérité est un événement, un processus qui consiste à se vérifier elle-même, sa vérification. Sa validité est le processus de sa validation' »⁶⁸⁸

La citation du propos de F. Blanche met en lumière le problème de la place de l'action dans la validation des propositions. En un sens, pour le pragmatisme, validation et véridiction s'identifient.

Relativement à cette recherche, le problème de la certitude se pose dans la mesure où l'expérimentation proprement dite n'est pas possible : il ne s'agit pas d'une démarche de « recherche-action », la validation des propositions ne se déduit pas des résultats positifs d'une expérience. Aussi, la remarque amène deux observations relatives **i**) au champ de validité de cette recherche, et la seconde **ii**) à l'attribution de la valeur dans la conception pragmatique.

9.2.2.2. Les conditions de validité de la recherche et la question de la valeur et du pragmatisme

Concernant la première observation, **i**) F. Blanche poursuit son propos en citant le philosophe Ferdinand Schiller : « *Des affirmations analogues se rencontrent à tout instant dans les ouvrages de Schiller : 'Nous ne pouvons jamais remonter à des vérités [a claim] si fondamentales qu'il soit impossible de concevoir qu'elles aient été faites'.* ». Les propos de Bruno Latour dans son ouvrage « *Changer de société, refaire de la sociologie* » font tout à fait écho à la citation du philosophe germano-anglais : « *Les faits étaient des faits – c'est-à-dire – des faits exacts – parce qu'ils étaient fabriqués – c'est-à-dire qu'ils émergeaient dans des situations artificielles* » (Latour, 2007)⁶⁸⁹. Bruno Latour ajoute à ce titre que « l'assemblage peut échouer » : « *Lorsque nous disons qu'un fait est construit, nous voulons simplement dire que nous rendons compte d'une réalité objective solide en mobilisant diverses entités dont l'assemblage*

⁶⁸⁸ BLANCHE, F. ; *Op. cit.* ; (1910) ; p.6

⁶⁸⁹ LATOUR, Bruno ; *Op. cit.* ; (2007) ; p.130

pourrait échouer »⁶⁹⁰. La réussite d'une construction « scientifique » des faits, justifie leur objectivité. Par suite, à l'image des scientifiques dans les laboratoires qui conquièrent et construisent les faits⁶⁹¹, c'est le soin apporté à l'analyse causale, à la formulation de résultats anticipatoires précis qui détermine en grande partie la validité des propositions. Les résultats ne tirent de garantie que de la cohérence, de la solidité des liens déduits des traitements statistiques et de l'application systématique, parfois lourde, des cadres d'analyse utilisés pour décrire les phénomènes observés. Par exemple, dans cette recherche, l'existence d'un *dualisme normatif* hors de la Commission reste à démontrer ; de même, la pertinence de la mise en place des recommandations, tel l'octroi du DNM aux « écoles de gestion » en parallèle du grade de Master, ne pourrait être formellement conclue qu'après changement de la réglementation et validation ou invalidation des résultats après mise à l'épreuve. Par suite, à la différence d'études davantage théoriques cette recherche ne vise pas à étudier une modélisation formelle en vue d'améliorer l'explication d'une réalité qu'elle propose, mais tente de mettre à jour les liens causaux émergeant du terrain, ce que le recours à des cadres d'analyse adéquats facilite. Remarquons enfin qu'un rationaliste, pour reprendre librement le terme d'Emile Durkheim (Durkheim ; 1955), rétorquerait que l'expérimentation ne ferait qu'ajouter de la certitude en infirmant ou confirmant une proposition qui serait elle-même déjà vraie ou fausse.

Concernant l'attribution de la valeur, en un mot, dans le cas des formations **ii**) une limite émerge du corollaire que l'on peut tirer de l'analyse du pragmatisme : la performance sociale de la *qualité* relève davantage de l'assignation « de valeur » que de l'identification de caractéristiques fondamentalement qualitatives.

9.2.2.3. Les limites relatives aux thématiques peu traitées

Pour autant qu'elles n'apparaissent pas clairement, les analyses tiennent compte de l'évolution de la Commission entre 2013 et 2017. Aussi, l'introduction d'un « Guide de synthèse »⁶⁹² début novembre 2016 durant la présidence de Véronique Chanut se superpose en quelque sorte au référentiel « *Principes et orientation* » de 2005 dans la mesure où s'y concentrent les attentes de la Commission en matière d'évaluation.

⁶⁹⁰ *Ibid.* ; p.131.

⁶⁹¹ BACHELARD, Gaston ; « *La construction de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective* » ; Librairie philosophique J. Vrin ; 5^{ème} édition ; (1967)

⁶⁹² Guide de synthèse de la CEFDG ; (2016) ; consultable en [ligne](#)

Plusieurs constats à ce propos méritent d'être mis en perspectives avec les précédents résultats. La conservation de la distinction historique entre *établissement* et *formation* subsiste, quoique peu d'attentes concernent le programme et les contenus de formation. En comparaison, les critères relatifs aux moyens et à leur adéquation avec la « stratégie d'établissement » renforcent le risque de contrôle stratégique de la Commission évoqué dans le chapitre 7⁶⁹³. En sus, l'introduction d'une *grille formalisée fermée* révisée en 2014 puis adoptée en 2016 où figure un critère d'évaluation de la « *capacité à entrer dans une démarche de progrès* » tranche avec l'historique « *démarche de progrès* » mise en place par Jean-Pierre Helfer qui envisageait l'évaluation comme un moyen offert aux établissements d'améliorer la qualité de leurs formations davantage que comme un levier de contrôle des établissements. Enfin, remarquons que le critère de sélectivité s'enrichit de nouveaux items ce qui ne manque pas de faire apparaître d'autres points d'ombre peu traités au terme de cette recherche. La composition de la Commission, qui subit entre 2001 et 2013 des évolutions importantes de représentativité, ne fait pas l'objet de recommandations : prendre en compte l'implication des différents corps de la société et notamment la participation de représentants d'étudiants semble pertinent, notamment dans la mesure où les étudiants ne sont actuellement pas représentés au sein de la Commission, et dans la mesure où l'indicateur de « sélectivité » se trouve renforcé depuis la parution du guide de synthèse. La question de la sélectivité est tout à fait intéressante dans la mesure où initialement, quoique peu couverte par le référentiel « *Principes et orientation* », la sélectivité s'envisage en termes d'homogénéité du corps étudiant, préservant par la même la logique traditionnelle d'un accès aux mêmes formations pour les titulaires de compétences identiques. Le développement du critère dans le guide de synthèse laisse au contraire présager l'application d'une logique de *sélectivité* inverse dans la mesure où figure parmi les indicateurs un item *taux de sélection*. Aussi, quoique peu analysé, le rapport entre « sélectivité » et évaluation mériterait d'être davantage creusé. En sus, cette recherche prête peu attention au sujet du « grade de Licence » que la Commission envisage dès 2013, alors même que le sort des formations en trois ans fait actuellement couler beaucoup d'encre dans la presse nationale à la rentrée universitaire 2017. Toutefois, le statut de « grade » étant de nature universitaire, l'étude d'une telle

⁶⁹³ Voir notamment volet 7.2.2.1 ; pages 328-31

thématique requiert de prendre en compte l'ensemble de l'enseignement supérieur et d'analyser les contraintes de la création d'un nouveau grade. Relativement aux formations en trois années ou dites « bachelor », les recommandations de la recherche ne portent pas sur la distinction des attentes entre formations en trois années et en cinq années après le bac. Plus, quoique l'analyse sépare initialement les formations en trois ans dispensées par les EGC des autres formations, la recherche ne s'appesantit que peu sur les spécificités de ces établissements. Prendre comme objet plus spécifique d'étude les EGC et leurs contraintes spécifiques semble d'autant plus pertinent que la récente réémergence des formations en quatre années de type *Bachelor in Business Administration*, en quasi-extinction au début des années 2010, mériterait une étude plus poussée. Le retour de formations en quatre ans, au format proche du MBA nord-américain, laisse augurer une confrontation entre les modèles de formations européens et nord-américain susceptible d'impacter en profondeur l'évaluation et les règles de valorisation des formations. Hors CEFDG, l'étude de la CTi pourrait être entreprise avec autant de moyens que sa longévité le requiert. Outre ses presque 80 ans d'existence, la CTi offre l'intérêt particulier d'avoir transformé, rhétoriquement, l'habilitation en « accréditation ».

9.3. Poursuivre l'étude des pratiques de valorisation des formations

9.3.1.1. L'intrication du social et du matériel dans les pratiques de valorisation des formations

Pour clore cette recherche, poursuivre les travaux conservant la même perspective d'étude semble pouvoir être fructueux. Des recherches sur la manipulation des indicateurs de gestion prolongeraient adéquatement cette thèse, dans la mesure où le sujet actuel s'attache davantage à analyser les dynamiques rhétoriques sans développer pour autant les micropratiques des indicateurs que déploient les acteurs à l'aide des instruments d'évaluation. L'introduction de modifications, telle l'habilitation de délivrance du DNM, ne serait pas sans risque de déstabilisation du système de relations, voire de modification de certains éléments matériels ou de certaines pratiques d'évaluation. Un exemple illustratif permet de faire le lien entre pratiques d'évaluation, instruments et valorisation à l'échelle « micro ». Par exemple : la mise en place d'un

nouvel indicateur d'éligibilité au grade de Master, satisfait par l'atteinte d'un seuil quel qu'il soit, produirait de nouvelles pratiques, possiblement rhétoriques, et modifierait l'espace métrologique au sein duquel se forme la valeur des formations. Toute formulation de recommandations qui porte sur les éléments matériels impacte par suite les pratiques d'évaluation et la formation de la valeur. Artefacts matériels, pratiques routinières d'évaluation et espace de valorisation sont intriqués. Le courant de la *sociomatérialité* propose à ce titre une perspective pertinente pour prévenir le risque de formulation de recommandations dont les effets, notamment sur les modifications des espaces de valorisation, ne seraient pas tout à fait circonscrits.

9.3.1.2. Mettre à jour des dynamiques rhétoriques

Michel Callon (Callon ; 2013) et François Vatin (Vatin, 2013) rappellent que la « *distinction analytique* » entre « *évaluation et valorisation* » conduit à séparer « *abstraitemment* » dispositif évaluatif et dispositif de valorisation⁶⁹⁴. Le recours à l'approche *sociomatérielle* peut être fructueux pour étudier le rapport entre les pratiques des évaluateurs et la valorisation des formations en faisant le lien entre ce que la recherche a analytiquement disjoint. François-Xavier de Vaujany résume l'approche sociomatérielle et évoque sa proximité avec la méthodologie de l'ANT : « *Pour les promoteurs de la sociologie des réseaux, la vie sociale est faite d'assemblages divers qui sont particulièrement visibles et questionnés lors de controverses.* »⁶⁹⁵. L'approche *sociomatérielle* rend compte de l'intrication (« *entanglement* ») entre le matériel et le social (ou collectif) dans la *performance*⁶⁹⁶ du social : le matériel est capacitif et permet de *donner corps* au social par l'intermédiaire de pratiques. De la sorte, la capacité d'agence ne dépend plus uniquement des acteurs humains, mais se trouve conditionnée par les actants, c'est-à-dire des artefacts matériels, qui médiatisent à la fois les pratiques des acteurs et les espaces métrologiques au sein desquels se forme la valeur. Conformément à la notion de « *médiateur* » de Bruno Latour, les instruments techniques « *matériels* » rendent possible l'action ou, au contraire, la limitent. Dans le cas de l'évaluation de la CEFDG, les textes réglementaires, le référentiel « *Principes et orientation* » et la grille

⁶⁹⁴ CALLON, Michel ; *Op. cit.* ; (2013) ; p.291. Rappelons qu'une distinction *analytique* correspond à séparer intellectuellement des éléments qui ne le sont pas réellement.

⁶⁹⁵ VAUJANY, François-Xavier de ; MITEV, Nathalie ; « *Introduction au tournant matériel en théories des organisations* » ; Presses Universitaires de Laval ; (2015b) ; p.6

⁶⁹⁶ Au sens de « donner forme », « donner corps ».

d'évaluation formalisée fermée constituent les principaux supports matériels qui définissent formellement les espaces de valorisation, précisent la mesure valorisante et conditionnent les pratiques d'évaluation. Plus précisément, François-Xavier de Vaujany (Vaujany ; 2015a, 2015b), dont les travaux rendent compte du lien entre systèmes d'information et « social » note qu'au fondement de la sociomatérialité « *L'idée est simple : le matériel et le social sont indissociables, en particulier au niveau des « pratiques sociomatérielles » (...). Toute pratique comporte une dimension sociale et une dimension matérielle qui sont entremêlées.* »⁶⁹⁷. La perspective sociomatérielle, à rebours des démarches déterministes ou interactionnistes, abolit la distinction entre social et matériel et considère le social comme intriqué dans le matériel (Vaujany ; 2015). A la différence de l'approche sociotechnique où les instruments déterminent univoquement les actions des acteurs, la sociomatérialité considère les actions sociales comme conditionnées, c'est-à-dire dépendantes dans une certaine proportion du matériel. Si les acteurs sociaux façonnent les instruments à travers des pratiques, les instruments informent les pratiques des acteurs en retour. La détermination instrumentale n'est pas univoque, mais potentielle : un instrument technique n'est pas univoquement normatif des comportements des acteurs mais conditionne dans une certaine mesure les pratiques. La réunion de l'action des instruments matériels et des pratiques des acteurs *performe* le social. Dans le cas de la Commission, l'attribution de valeur à une formation procède de la réalisation d'une procédure formalisée où la fixation d'un arrêté signé par le MSR suit un avis discuté des membres de la CEFDG, formulé après manipulation d'instruments qu'ils ont contribué à construire pour former la valeur des formations. Prendre pour objet de recherche la mobilisation des données par les acteurs en vue de justifier la lecture des performances permettrait d'étudier les « micro-interactions » controversées qui donnent corps aux dynamiques rhétoriques. Une telle recherche dévoilerait la mise en œuvre concrète des pratiques de justifications dans leurs incorporations instrumentales, et mettrait en lumière les dynamiques rhétoriques qui procèdent de la rencontre de deux invocations différentes de la règle.

⁶⁹⁷ VAUJANY, François-Xavier de [et al.] ; *Op. cit.* ; (2015b) ; p.12

BIBLIOGRAPHIE

- AKRICH**, Madeleine ; **CALLON**, Michel ; **LATOUR**, Bruno ; « *A quoi tient le succès des innovations ? 1 : L'art de l'intéressement ; 2 : Le choix des porte-parole* ». Gérer et Comprendre ; Les Annales des Mines ; (1988) ; pp.4-17 & 14-29
- AVENIER**, Marie-José ; « *Les paradigmes épistémologiques constructivistes : post-modernisme ou pragmatisme ?* » ; Management & Avenir ; (2011) ; 43(3):372-91
- BACHELARD**, Gaston ; « *La construction de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective* » ; Librairie philosophique J. Vrin ; 5^{ème} édition ; (1967)
- BALDWIN**, Robert ; **CAVE**, Martin ; **LODGE**, Martin ; « *Introduction : Regulation : the Field and the Developing Agenda* » ; The Oxford Handbook of Regulation ; (2010)
- BASS**, Frank ; "A new product growth for model consumer durables" ; Management Science ; (1969) ; 15(5):215-27
- BAUMARD**, Philippe ; **DONADA**, Carole ; **IBERT**, Jérôme ; **XUEREB**, Jean-Marc ; « *La collecte de données et la gestion de leurs sources* » ; in Méthodologie de la recherche en gestion ; Nathan ; (1999)
- BLACK**, Julia ; « *Critical reflections on regulation* » ; CARR Discussion Papers, DP 4. Centre for Analysis of Risk and Regulation ; London School of Economics and Political Science ; (2002)
- BLACK**, Julia ; « *Decentring Regulation : Understanding the role of regulation and self-regulation in a 'post-Regulatory' World* » ; Current Legal Problems ; (2001) ; 54(1):103-46
- BLANCHARD**, Marianne ; « *Socio-histoire d'une entreprise éducative : Le développement des Écoles supérieures de commerce en France (fin du XIXe siècle – 2010)* » ; Thèse de doctorat en sociologie ; Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales ; (2012)

- BLANCHE, F.** ; « *La notion de vérité dans le pragmatisme* » ; Revue de Philosophie ; (2010) ; Vol.15, neuvième année:5-25
- BOUCHARD, Julie** ; « *La médiatisation de l'évaluation et les flux de valeurs* » ; in La médiatisation de l'évaluation et les flux de valeurs, ouvrage collectif avec Julie Bouchard, Etienne Candel, Hélène Cardy et Gustavo Gomez-Mejia ; Peter Lang ; (2015)
- BOULET, Elsa** et **HARARI-KERMADEC, Hugo** ; « *Le rôle de la quantification dans le processus de marchandisation de l'université* » ; Revue Politiques et Management Public ; (2014) ; 31(4):405-20
- BOUVERESSE, Jacques** ; « *Essais VI. Les lumières des positivistes* » ; Marseille ; Agone ; (2011)
- BRINK, Kyle E.** ; **SMITH, Clair A.** ; « *a comparison of AACSB, ACBSP and IACBE accredited U.S business programs : an institutional ressource perspective* » ; Business education & accreditation ; (2012) ; 4:1-15
- BROWN, Roger** ; « *Mutuality Meets The Market : Analysing Changes in the Contrôle of Quality Assurance in United Kingdom* » ; Higher Education Quaterly ; (2013) ; 67(4):420-37
- BROWN, Roger** ; « *Quality Assurance 1992-2012* » ; Perspectives : Policy and Practice in Higher Education ; (2012) ; 16(4):113-17
- BROWN, Roger** ; « *The new English Quality assurance régime* » ; Quality in Higher Education ; (2011) ; 17(2):213-29
- BROWNE, John (Lord)** ; « *Securing a sustainable future for higher education, an independent review of higher education funding & student finance [Browne report]* » ; (2010)
- CAFAGGI, Fabrizio** ; « *Les nouveaux fondements de la régulation transnationale privée* » ; Revue internationale de droit économique ; (2013) ; 27(1):129-61

- CALLON**, Michel ; « *Elaborating the notion of performativity* », *Le Libellio d'Aegis* ; (2009) ; 5(1):18-29
- CALLON**, Michel ; « *La formulation marchande des biens* » in « *Evaluer et valoriser : une sociologie économique de la mesure* » ; Presses Universitaires du Mirail ; (2009) ; pp.247-69
- CALLON**, Michel ; MUNESIA, Fabian ; *La performativité des sciences économiques* ; Papier de recherche du CSI ; (2008)
- CHAMPAGNE**, Patrick ; « *Séminaires sur le concept de champ, 1972-1975* » par Pierre Bourdieu ; *Le Seuil Actes de la recherche en sciences sociales* ; (2013) ; 200(5):4-37
- CHAUVIN**, Pierre-Marie ; « *La sociologie des réputations. Une définition et cinq questions.* » ; *Communications, Editions du Seuil* ; (2013) ; 93(2):131-45
- CHEssel**, Marie-Emmanuelle ; PAVIS, Fabienne ; « *Le technocrate, le patron et le professeur, une histoire de l'enseignement supérieur de gestion* » ; Belin ; collection Histoire de l'Education; (2001)
- CHRISTENSEN**, Tom ; LAEGREID, Per ; « *Complexity and Hybrid Public Administration—Theoretical and Empirical Challenges* » ; *Public Organization Review* ; (2011) ; 11(4):407_23
- COLLINI**, Stefan ; « *Browne's Gamble* » ; *London Review of Books* ; (2010) ; 32(21):23-25
- CRAIG**, Russell ; AMERNIC, Joel; TOURISH, Dennis ; « *Perverse Audit Culture and Accountability of the Modern Public University* » ; *Financial Accountability & Management* ; (2014) ; 30(1):1-24
- CRAWFORD**, Stephen ; « *Changing Technology and National Career Structures: The Work and Politics of French Engineers* » ; *Science Technology Human Values* ; (1991) ; 16(2):176-94

CRÊT, Benoît ; « *Accreditation as local management tools* » ; Higher Education ; (2011) ; 61(4):415-29

CRET, Benoît ; « *L'émergence de l'accréditation, origine et efficacité d'un label* » ; Thèse de doctorat en sociologie ; Institut d'Etudes Politiques de Paris ; (2007)

CUZZI, Jean-Claude ; **DOUBLET**, Jean-Marie ; postface in « *Le technocrate, le patron et le professeur, une histoire de l'enseignement supérieur de gestion* » ; (2001)

DAMERON, Stéphanie ; **DURAND**, Thomas ; « *Redesigning Management Education And Research* » ; Cheltenham UK, Edward Elgar Publishing ; (2011a)

DAMERON, Stéphanie ; **DURAND**, Thomas ; « Where Have All the Business Schools Gone ? » ; British Journal of Management ; (2011b) ; 22(3):559–63

DAVID, Albert ; « *Logique, méthodologie et épistémologie en sciences de gestion : trois hypothèses revisitées* » in David, A., Hatchuel, A. et Laufer, R., *Les nouvelles fondations des sciences de gestion* ; Vuibert ; collection FNEGE ; (2000)

DEEPHOUSE, David L. ; **SUCHMAN**, Mark C. ; « *Legitimacy in Organizational Institutionalism* », in R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin and R. Suddaby (eds) ; The Sage Handbook of Organizational Institutionalism ; (2008)

DELCHAMBRE, Jean-Pierre ; **MARQUIS**, Nicolas ; « *Les modes d'existence expliqués aux modernes, ou le monde pluriel selon Bruno Latour* » ; SociologieS [En ligne], Débats, La situation actuelle de la sociologie ; (2013)

DENZIN, Norman K., **LINCOLN**, Yvonne S. ; « *The SAGE Handbook of Qualitative Research* » ; SAGE ; 4^{ème} édition ; (2011)

DEPARTMENT FOR BUSINESS, INNOVATION AND SKILLS in site du gouvernement du Royaume-Uni ; « *Higher Education White Paper - Students at the Heart of the System* » ; (2011)

DEZALAY, Yves ; *Actes de la recherche en sciences sociales* ; (1993) ; n° 96-97

- DI MAGGIO**, Paul J. ; **POWELL**, Walter W. ; « *The Iron Cage Revisited : Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields* » ; *American Sociological Review* ; (1983) ; 48(2):147-60
- DISPAUX**, Gilbert ; « *La logique et le quotidien : une analyse dialogique des mécanismes d'argumentation* » ; Editions de Minuit ; (1984)
- DRORI**, Israël ; **HONIG**, Benson ; « *A Process Model of Internal and External Legitimacy* » ; *Organization Studies* ; (2013) ; 34(3):345-76
- DUMEZ**, Hervé ; « *L'Actor-Network-Theory (ANT) comme technologie de la description Ou pourquoi nous sommes tous des fourmis décrivantes* » ; *Le Libellio d'Aegis* ; (Hiver 2011) ; 7(4):27-38
- DUMEZ**, Hervé ; « *Méthodologie de la recherche Qualitative* » ; Vuibert ; (2013)
- DUMEZ**, Hervé ; « *Qu'est-ce qui fait la spécificité des sciences de gestion ? Dispositifs et performance* » ; *Le Libellio d'Aegis* ; (Printemps 2014) ; 10(1):65-68
- DURAND**, Rodolphe ; **MCGUIRE**, Jean ; « *Legitimizing Agencies in the Face of Selection: The Case of AACSB* » ; *Organization Studies* ; (2005) ; 26(2):165-96
- DURKHEIM**, Emile ; « *Règles de la méthode sociologique* » ; édition Flammarion ; (1988)
- DURKHEIM**, Emile ; « *Pragmatisme et sociologie* » ; Cours dispensé à la Sorbonne en 1913-1914 et restitué par Armand Cuvilier ; Librairie philosophique J. Vrin, Paris ; (1955)
- EMERY**, Yves ; **GIAUQUE** David ; « *L'univers hybride de l'administration au XXI^e siècle. Introduction* », *Revue Internationale des Sciences Administratives* ; (2014) ; 80(1):25-34
- ESPELAND**, Wendy ; **SAUDER**, Michael ; « *Rankings and Reactivity : How Public Measures Recreate Social Worlds* » ; *American Journal of Sociology* ; (2007) ; 113(1):1-40

ESPELAND, Wendy ; SAUDER, Michael ; « *The Discipline of Rankings : Tight Coupling and Organizational Change.* » *American Sociological Review* ; (2009) ; 74(1):63-82

ESPELAND, Wendy ; « *Rankled by rankings : how media rankings redefined higher education* » ; in *La médiatisation de l'évaluation et les flux de valeurs* ; ouvrage collectif avec Julie Bouchard, Etienne Candell, Hélène Cardy et Gustavo Gomez-Mejia ; Peter Lang ; (2015)

ESPELAND, Wendy ; SAUDER, Michael ; *Engines of anxiety : Academic Rankings, Reputation, and Accountability* ; Russel Sage Foundation ; (2016)

ESPELAND, Wendy ; STEVENS, Mitchell ; « *Commensuration as a Social Process* » ; *Annual Review of Sociology* ; (1998) ; 24:313-43

FERLIE, Ewan [et al.] ; « *Theorizing Contemporary Public Management : International and Comparative Perspective* » ; *British Journal of Management* ; (2013) ; 24:S1-S17

FORTIER, Isabelle ; EMERY, Yves ; ROLDAN Rachel ; « *Des conditions et enjeux de la politisation de l'administration publique au regard de l'éthos public : une étude comparée (Canada/Suisse) de l'expérience des cadres dirigeants* », *Gestion et management public* ; (2016) ; (4)4:75-98

FOSSIER, Arnaud et GARDELLA, Edouard ; « *Entretien avec Bruno Latour* » ; *Tracés. Revue de Sciences humaines* ; (2006) ; 10:113-29

FOUCAULT, Michel ; « *Sécurité, Territoire, Population* » ; *Leçon du 25 janvier 1978* ; (2004)

FOUCAULT, Michel ; « *Dits et Ecrits* » ; Gallimard ; III ; (1994)

FOUCAULT, Michel ; « *Entrevue. Le jeu de Michel Foucault* » ; *Ornicar ? ; Bulletin périodique du champ freudien* ; (juillet 1977) ; 10:62-93

FOUCAULT, Michel ; « *Surveiller et punir* » ; Gallimard ; (1975)

- FRYDMAN**, Benoît ; **VAN WAEYENBERGEN**, Arnaud ; « *Gouverner par les standards et les indicateurs. De Hume aux rankings* » ; Bruxelles : Bruylant, collection « *Penser le droit* » ; (2014)
- GARRIGOU-LAGRANGE**, Réginald ; « *La synthèse thomiste* » ; Desclée de Brouwer ; (1946)
- GIRIN**, Jacques ; « *Les agencements organisationnels* » ; paru dans Charue-Duboc, F. [et al.] : « *Des savoirs en action, Contributions de la recherche en gestion* » ; L'Harmattan, collection Logiques de gestion ; (1995) ; pp.233-279
- GREEN**, Diana ; « *What is Quality in Higher Education ? Concept, Policy and Practise* » ; in *What is Quality in Higher Education ?* (Society for Research into Higher Education) ; (1994)
- HARVEY**, David ; « *A brief history of neoliberalism.* » ; Oxford: Oxford University Press ; (2005)
- HARVEY**, Lee ; « *A History and Critique of Quality Evaluation in the UK* » ; Quality Assurance Education ; (2005) ; 13(4):263-76
- HARVEY**, Lee ; « *Rankings of Higher Education Institutions: A Critical Review* » ; Quality in Higher Education ; (2008) ; 14(3):187-207
- HARVEY**, Lee ; **WILLIAM** James ; « *Fifteen Years of Quality in Higher Education (Part Two)* » ; Quality in Higher Education ; (2010) ; 16(2):81-113
- HAZELKORN**, Ellen ; « *Globalization and the reputation race* » ; in *Rankings and the Reshaping of Higher Education : The Battle for World-Class Excellence* ; (2015)
- HEDMO**, Tina ; **SAHLIN-ANDERSSON**, Kerstin ; **WEDLIN**, Linda ; « *The Emergence of a European Regulatory Field of Management Education – Standardizing Through Accreditation, Ranking and Guidelines* » ; (2011)

HEINICH, Nathalie ; « *Ce que l'art fait à la sociologie* » ; Les Editions de Minuit, collection Paradoxe ; **(1998)**

HEINICH, Nathalie ; « *Pour une neutralité engagée* » ; Questions de communication ; Presses universitaires de Nancy ; **(2002)** ; 2:117-27

HENNION, Antoine ; « *D'une sociologie de la médiation à une pragmatique des attachements* » ; SociologieS [En ligne] ; Théories et recherches ; **(2013)**

HOOD, C. ; **LODGE**, M. ; « *The Politics of Public Service Bargains. Rewards, competency, loyalty and blame* » ; Oxford University Press ; New York ; **(2006)**

HOU, Yung-Chi (Angela) ; **MORSE**, Robert ; **INCE**, Martin ; **CHEN**, Hui-Jung ; **CHIANG**, Chung-Lin ; **YING**, Chan ; « *Is the Asian quality assurance system for higher education going glonacal? Assessing the impact of three types of program accreditation on Taiwanese universities* » ; **(2015)** ; 40(1):83-105

JAMES, William ; « *L'idée de Vérité* » ; Félix Algan ; **(1913)**

JAMES, William ; « *The Will to Believe* » ; Longmans, Green and Co. ; **(1919)**

JOHNSON, C. ; **DOWD**, T.J. ; **RIDGEWAY**, C.L ; « *Legitimacy as a social process* » ; Annual Review of Sociology ; **(2006)** ; 32:53-78

KEMEDJIO, Cilas ; « *Pouvoir disciplinaire et normalisation* » ; Bulletin de la Société Américaine de Philosophie de Langue Française ; **(1994)** ; 6(1-2):11-19

KUHN, Thomas ; « *The Structure of Scientific Revolutions* » ; University of Chicago Press ; **(1970)**

LAROCHE, Hervé ; « *Les relations incertaines entre pratiques et enseignement dans le domaine de la gestion* » ; in *L'éducation au management face aux défis du XXIe siècle* ; Revue Française de Gestion ; **(2007)** ; 178-179(9):55-69

LASCOUMES, Pierre, et **LE GALES**, Patrick ; « *Gouverner par les instruments* » ; Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.) ; **(2005)**

- LATOURE**, Bruno ; « *Aramis ou l'amour des techniques* » ; La Découverte ; **(1992)**
- LATOURE**, Bruno ; « *Changer la société, Refaire de la Sociologie* » ; La Découverte ; **(2007)**
- LATOURE**, Bruno ; « *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences.* » ; La Découverte ; **(1989)**
- LAWRENCE**, Thomas ; **SUDDABY**, Roy ; **LECA**, Bernard ; « *Institutional Work : Refocusing Institutional Studies of Organization* » ; Journal of Management Inquiry ; **(2011)** ; 20(1):52-58
- LINCOLN** Yvonne S. ; **LYNHAM**, Susan A. ; **GUBA**, Egon G. ; « *Paradigmatic controversies, contradiction and emerging confluences, revisited* » ; In « *The SAGE Handbook of Qualitative Research* » ; SAGE ; **(2011)** ; 4^{ème} édition
- LODGE**, Martin ; « *Administrative Patterns and National Politics* » ; in. B.G. Peters & J.Pierre (Eds.) ; Handbook of public administration ; London: Sage ; **(2003)**:451-37
- LOWRIE**, Anthony ; **WILLMOTT**, Hugh ; « *Accreditation Sickness in the Consumption of Business Education: The Vacuum in AACSB Standard Setting* » ; Management Learning ; **(2005)** ; 4(40):411-20
- LE MOIGNE**, Jean-Louis ; « *Les épistémologies constructivistes* » ; Que sais-je n°2969 ; PUF ; **(1995)**
- MARK**, Melvin M. ; **GREEN** Jennifer C. ; **SHAW** Ian F. ; « *The Sage Handbook of Evaluation* » ; SAGE ; **(2006)** ; pp.1-2
- MARTIN LACROUX**, Christelle ; « *L'appréciation des compétences orthographiques en phase de présélection des dossiers de candidatures ; pratiques, perceptions et implications pour la GRH* », thèse de doctorat en sciences de gestion ; **(2015)**

- MEYER**, Renate ; **EGGER-PEITLER**, Isabell ; **HÖLLERER**, Markus ; **HAMMERSCHMID**, Gerhard ; « *Of Bureaucrats and Passionate Public Managers : Institutional Logics, Executive Identities, and Public Service Motivation* » ; *Public Administration* ; (2014) ; 92(4):1-25
- MENGER**, Pierre-Michel [et al.] ; « *La concurrence positionnelle dans l'enseignement supérieur. Les grandes écoles de commerce françaises et leur académisation* », *Revue économique*, (2015) ; 66(1):237-88
- MIGNOT-GERARD**, Stéphanie ; « *Le gouvernement d'une université face aux 'Initiatives d'Excellence' : réactivité et micro-résistances* » ; *Politiques & Management Public* ; (2012) ; 29(3):519-39
- MINGERS**, John ; **WILLMOTT**, Hugh ; « *Taylorizing business school research: On the 'one best way' performative effects of journal ranking lists* » ; *Human Relation* ; (2013) ; 66(8):1051-73
- MOKYR**, Joel ; « *The Gifts of Athena : Historical Origins of the Knowledge Economy*, » ; Princeton University Press ; (2002)
- MUSSELIN**, Christine ; « *Les paradoxes de Bologne : l'enseignement supérieur français face à un double processus de normalisation et de diversifications* » ; in Jean-P. Leresche, L. Benninghoff, M. Crettaz von Roten, F. et M. Merz (s.d.) ; « *La fabrique des sciences. Des institutions aux pratiques* » ; Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes ; (2006)
- MUSSELIN**, Christine ; « *Vers un marché international de l'enseignement supérieur ?* » ; *Critique internationale* ; (2008) ; 39(2):18-24
- NIOCHE**, Jean-Pierre ; « *L'éducation au management en France et en Europe : entre traditions nationales et compétition internationale* » ; in Collectif, *Les professeurs du Groupe HEC, L'école des managers de demain* ; *Economica* ; (1994)
- NIOCHE**, Jean-Pierre ; « *La montée en puissance des accréditations non étatiques* » ; *Revue française de gestion* ; (2007) ; 178-179(9):219-32

- NIOCHE**, Jean-Pierre ; « *Pratique et théorie dans l'enseignement de la gestion* » ; in Enseigner le management – Méthodes, institutions, mondialisation, Garel G. ; Godelier E. ; Hermès- Lavoisier ; Paris ; **(2004)**
- OGIEN**, Albert ; "*Garfinkel et la naissance de l'ethnométhodologie*" ; Occasional Paper 34 ; Paris, Institut Marcel Mauss – CEMS ; (avril **2016**)
- OGIEN**, Albert ; « *Les formes sociales de la pensée, la sociologie après Wittengstein* » ; Armand Colin ; **(2007)**
- OGIEN**, Albert ; « *Pragmatismes et sociologie* » ; Revue Française de Sociologie ; **(2014)** ; 55(3):563-79
- OGIEN**, Albert ; QUERE, Louis ; « *Le vocabulaire de la sociologie de l'action* » ; Ellipses ; **(2005)**
- PADIOLEAU**, Jean-G. ; « *Arts pratiques de l'Action-Publique Ultra-Moderne* » ; L'Harmattan ; **(2003)**
- PARKER**, Lee ; « *University corporatisation : Driving redefinition* » ; Critical Perspectives on Accounting; **(2011)** ; 22(4):434-50
- PIAGET**, Jean [et al.] ; « *Logique et connaissance scientifique* » ; Paris ; Gallimard (La Pléiade) ; **(1967)**
- POLLITT**, Christopher ; BOUCKAERT Geert ; « *Public Management Reform : a Comparative Analysis - New Public Management, Governance, and the Neo-weberian State* » ; Oxford University Press ; **(2011)**
- QAA** ; « *The Birth of Quality Agencies* » ; **(2014)**
- RAFFNSØE**, Sverre ; « *Qu'est-ce qu'un dispositif ? L'analytique sociale de Michel Foucault* » ; Symposium (Canadian Journal of Continental Philosophy / Revue canadienne de philosophie continentale) ; **(2008)** ; 12(1) - article 5

RHOADES, Gary ; **SPORNE**, Barbara ; « *Quality assurance in Europe and the U.S. : Professional and Political Framing of Higher Education Policy* » ; Higher Education ; (2002) ; 43(3):355-90

ROWLANDS, Julie ; « *The symbolic role of academic boards in university academic quality assurance* » ; Quality in Higher Education ; (2013) ; 19(2):142-57

SABOT, Philippe ; « *De Foucault à Macherey, penser les normes* » ; Methodos 16 ; (2016)

SAUNDERS, Murray ; **TROWLER**, Paul ; **BAMBER**, Veronica ; « *Reconceptualising Evaluation in Higher Education: The Practice Turn.* » ; SRHE and Open University Press ; (2011).

SCHILLER, Ferdinand C.S. ; « *Studies in Humanism* » ; Elibron Classics ; (2005)

SCHRAY, Vicky ; « *Assuring Quality in Higher Education : Key Issues and Questions for Changing Accreditation in the United States* » ; (2006)

SENTROUL, Charles ; « *L'objet de la métaphysique selon Kant et selon Aristote* » ; Felix Alcan ; deuxième édition française ; (1913)

SHINN, Terry ; « *Des Corps de l'État au secteur industriel : genèse de la profession d'ingénieur, 1750-1920* » ; Revue française de sociologie ; (1978) ; 19(1):39-71

STENSAKER, Bjørn ; **HARVEY**, Lee ; **HUISMAN**, Jeroen ; **LANGFELDT**, Liv ; **WESTERHEIJDEN**, Don F. ; « *The Impact of the European Standards and Guidelines in Agency Evaluations* » ; European Journal of Education ; (2010) ; 45(4):577-87

STENSAKER, Bjørn ; « *Accreditation of higher education in Europe – moving towards the US model ?* » ; Journal of Education Policy ; (2011) ; 26(6):757-69

STENSAKER, Bjørn et **LEIBER**, Theodor ; « *Assessing the organisational impact of external quality assurance : hypothesising key dimensions and mechanisms* » ; Quality in Higher Education ; (2015) ; 21(3):328-42

- SUCHMAN, Mark C.** ; « *Managing Legitimacy : Strategic and Institutional Approaches* » ;
The Academy of Management Review ; **(1995)** ; 20(3):571-610
- THOENIG, Jean-C.** ; « *Institutional Theories and Public Institutions: Traditions and Appropriateness.* » ; in. B.G. Peters & J.Pierre (Eds.) ; Handbook of public administration ; London: Sage ; **(2003)**:127-37
- VAN DAMME, Dirk** ; « *Tendance et modèles de l'assurance internationale de la qualité de l'enseignement supérieur en relation avec le commerce des services d'éducation* » ; Politiques et gestion de l'enseignement supérieur ; **(2002)** ; 14(3):107-58
- VATIN, François** ; « *Evaluer et valoriser* » in « *Evaluer et valoriser, une sociologie économique de la mesure* », réalisé sous la direction de François Vatin ; Presses Universitaires du Mirail ; **(2012)**
- VAUJANY, François-Xavier de** ; « *Sociomatérialité et information dans les organisations. Entre bonheur et sens* » ; in Les théories des organisations ; Economica ; **(2015a)**
- VAUJANY, François-Xavier de** ; MITEV, Nathalie ; « *Introduction au tournant matériel en théories des organisations* » ; Presses Universitaires de Laval ; **(2015b)**
- WEBB, Carole** ; « *Quality Audit in the Universities* » ; in *What is Quality in Higher Education ?* ; Society for Research into Higher Education ; **(1994)**
- WEDLIN, Linda** ; « *Going Global : Rankings as Rhetorical Devices to Construct an International Field of Management Education* » ; Management Learning ; **(2011)** ; 42(2):199-218
- WILLMOTT, Hugh** ; « *Journal List Fetishism and the Perversion of Scholarship* » ; Organization ; **(2011)** ; 18(4):429-42
- WORLD BANK** ; « *Cross-border Tertiary Education : a way toward building capacity* » ; **(2007)**

SOURCES

I. Données officielles du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

1. Textes réglementaires

a. Lois et Décrets

Avant la création de la Commission

Code de l'Éducation ; articles L151-6 et L 731-1 à L 731-7.

Code de l'Éducation ; articles L. 443-1 et L. 443-5.

Loi du 12 juillet 1875 sur la liberté de l'enseignement supérieur.

Décret du 25 janvier 1876 relatif à l'ouverture des établissements d'enseignement supérieur.

Loi du 18 mars 1880 relative à la liberté de l'enseignement supérieur

Loi du 10 juillet 1934 relative aux conditions de délivrance et à l'usage du titre d'ingénieur diplômé

Décret n°99-747 du 20 août 1999, relatif à la création du grade de maitre.

Décret n°62-35 du 16 janvier 1962 portant délégation d'attribution aux recteurs d'académie.

Décret n° 91-803 du 20 août 1991 modifiant le décret n° 62-35 du 16 janvier 1962 modifié portant délégation d'attribution aux recteurs d'académie

Après la création de la Commission

Décret n°2001-295 du 4 avril 2001 portant création de la Commission d'Evaluation des Formations et Diplômes de Gestion.

Décret n°2002-480 du 8 avril 2002 relatif à la création du grade de maitre.

Décret n°2002-481 du 8 avril 2002 relatif aux grades et titres universitaires.

Décret n°2002-482 du 8 avril 2002 relatif à l'application au système d'enseignement supérieur français de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

Loi de programme n°2006-450 du 18 avril 2006 porte la création d'une Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (AERES)

b. Arrêtés, circulaires et bulletins officiels

Arrêté du 3 octobre 1991 portant délégation d'attribution aux recteurs d'académie.

Arrêté du 8 mars 2001 relatif aux diplômes délivrés par les établissements d'enseignement technique privés et consulaires reconnus par l'Etat.

Arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national de master.

Arrêté du 4 juin 2003 relatif à l'évaluation du diplôme national de master par la commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion.

Arrêté du 18 juin 2004 fixant la liste des diplômes des établissements d'enseignement supérieur technique privés et consulaires visés par le ministre chargé de l'enseignement supérieur et conférant à leurs titulaires le grade de master.

Arrêté du 22 Août 2003 relatif au renouvellement de l'autorisation des établissements d'enseignement supérieur technique privés et consulaires à délivrer un diplôme visé par le ministre chargé de l'enseignement supérieur. (note : l'arrêté fixe les vagues annuelles d'évaluation en plus de renouveler les autorisations à la délivrance du Visa)

Arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master.

Arrêté du 17 novembre 2014 modifiant l'arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master

Bulletin officiel spécial n°4 du 20 juin 2013

Circulaire du 14 janvier 2005

Circulaire du 18 janvier 2007

2. Données relatives aux nominations des membres

Arrêté du 26 septembre 2001 de nomination des membres de la CEFDG

Arrêté du 10 septembre 2002 de nomination des membres de la CEFDG

Arrêté du 14 octobre 2003 de renouvellement des membres de la CEFDG

Arrêté du 24 juin 2004 de nomination des membres de la CEFDG

Arrêté du 23 novembre 2005 de renouvellement des membres de la CEFDG

Arrêté du 27 novembre 2007 de renouvellement des membres de la CEFDG

Arrêté du 25 février 2010 de nomination des membres de la CEFDG

Arrêté du 19 octobre 2011 de renouvellement des membres de la CEFDG

Arrêté du 13 mars 2012 de nomination des membres de la CEFDG

3. Données relatives aux labels

Textes réglementaires

Etablissement habilité

Arrêté du 17/09/2002 (BO du 17/10/2002) - Institut supérieur des Pratiques Professionnelles

Arrêté du 17/09/2002 (BO du 17/10/2002) - Ecole Supérieure Développement Economique et Social

Arrêté du 17/09/2002 (BO du 17/10/2002) - Ecole Supérieure des Technologies des affaires

Arrêté du 07/04/2003 (BO du 05/06/2003) - Ecole Sup. pour l'innovation et l'action vers les métiers de l'entreprise

Arrêté du 04/08/2003 (BO du 11/09/2003) - Ecole Supérieure Développement Eco et Social

Arrêté du 04/08/2003 (BO du 11/09/2003) - Ecole européenne de gestion de Paris

Arrêté du 04/08/2003 (BO du 11/09/2003) - Ecole de commerce européenne Bordeaux-Lyon

Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Ecole supérieure de commerce d'Amiens

Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Institut supérieur d'administration et de management

Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Ecole supérieure de commerce de Dijon

- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Ecole supérieure de commerce de Lille
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Ecole des hautes études commerciales du Nord
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Institut d'économie scientifique et de gestion
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Ecole supérieure de commerce de Reims
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Centre d'études supérieures européennes de management
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Ecole supérieure de commerce de Troyes
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Ecole supérieure de commerce de Bordeaux
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Ecole multinationale des affaires
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Institut des hautes études économiques et commerciales
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Ecole supérieure de commerce de Pau
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Ecole de gestion et de commerce de Brive
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Ecole supérieure de commerce de La Rochelle
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Ecole supérieure de commerce de Toulouse
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Ecole supérieure de management de Paris
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Académie commerciale Internationale
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Institut de commerce international
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Ecole supérieure de négociation commerciale
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Centre de perfectionnement aux affaires de Paris
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Ecole supérieure libre des sciences commerciales appliquées
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Institut supérieur du Commerce
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Institut de préparation à l'administration et à la gestion
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Institut supérieur privé des sciences, techniques et économie commerciales
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Ecole commerciale de la chambre de commerce et d'industrie de Paris
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Ecole supérieure de gestion
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Institut supérieur de technologie et management
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Ecole des hautes études commerciales
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Institut supérieur des affaires
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Ecole supérieure des sciences économiques et commerciales
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Ecole des praticiens du commerce international
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Ecole des dirigeants et des créateurs d'entreprise
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Ecole supérieure du commerce extérieur
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Centre d'études supérieures européennes de Caen
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Audencia Nantes
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Ecole supérieure des sciences commerciales d'Angers
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Ecole supérieure de commerce et de management de Tours-Poitiers
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Ecole de commerce et gestion d'Orléans
- Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Ecole supérieure de commerce de Brest

Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Ecole supérieure de commerce de Rennes
Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Ecole supérieure de commerce du Havre
Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Ecole supérieure de commerce de Rouen
Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Institut de formation internationale
Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Ecole supérieur de commerce de Marseille
Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Centre d'études supérieures européennes de management
Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Institut supérieur d'études financières et d'ingénierie
Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Ecole supérieure de commerce de Clermont-Ferrand
Arrêté du 22/08/2003 (BO du 09/10/2003) - Ecole supérieure de commerce de Chambéry
Arrêté du 22/08/2003 (BO du 22/08/2003) - Ecole supérieure de commerce de Grenoble
Arrêté du 22/08/2003 (BO du 22/08/2003) - Ecole de management de Lyon
Arrêté du 22/08/2003 (BO du 22/08/2003) - Centre de perfectionnement aux affaires de Lyon
Arrêté du 22/08/2003 (BO du 22/08/2003) - Ecole supérieure de commerce de St-Etienne
Arrêté du 22/08/2003 (BO du 22/08/2003) - Ecole supérieure de commerce de Montpellier
Arrêté du 22/08/2003 (BO du 22/08/2003) - Centre d'enseignement et de recherche appliquée au management
Arrêté du 03/12/2003 (BO du 01/01/2004) - Ecole atlantique de commerce et de gestion de Nantes
Arrêté du 03/12/2003 (BO du 01/01/2004) - Ecole de gestion et de commerce de Bayonne
Arrêté du 03/12/2003 (BO du 01/01/2004) - Ecole de gestion et de commerce de Toulouse
Arrêté du 03/12/2003 (BO du 01/01/2004) - Ecole de gestion et de commerce de Montauban
Arrêté du 16/12/2003 (BO du 01/01/2004) - Ecole supérieure de Management de l'entreprise de Lille-Nice
Arrêté du 27/02/2004 (BO du 25/03/2004) - Ecole de gestion et de commerce de Saint-Lô
Arrêté du 27/02/2004 (BO du 25/03/2004) - Ecole de gestion et de commerce d'Angoulême
Arrêté du 27/02/2004 (BO du 25/03/2004) - Ecole de gestion et de commerce de Vendée
Arrêté du 27/02/2004 (BO du 25/03/2004) - Ecole de gestion et de commerce du Mans
Arrêté du 27/02/2004 (BO du 25/03/2004) - Ecole de gestion et de commerce de Valence
Arrêté du 16/06/2004 (BO du 08/07/2004) - Institut supérieur de gestion de Paris
Arrêté du 18/06/2004 (BO du 08/07/2004) - Ecole supérieure de commerce d'Amiens
Arrêté du 18/06/2004 (BO du 08/07/2004) - Ecole supérieure de commerce de Dijon
Arrêté du 18/06/2004 (BO du 08/07/2004) - Ecole de commerce de Lille
Arrêté du 18/06/2004 (BO du 08/07/2004) - Ecole de hautes études commerciales du nord
Arrêté du 18/06/2004 (BO du 08/07/2004) - Institut d'économie scientifique et de gestion
Arrêté du 18/06/2004 (BO du 08/07/2004) - Ecole ICN de Nancy
Arrêté du 18/06/2004 (BO du 08/07/2004) - Ecole supérieure de commerce de Reims
Arrêté du 18/06/2004 (BO du 08/07/2004) - Institut européen d'études commerciales supérieures de
Strasbourg
Arrêté du 18/06/2004 (BO du 08/07/2004) - Bordeaux école de management
Arrêté du 18/06/2004 (BO du 08/07/2004) - Ecole supérieure de commerce de Pau
Arrêté du 18/06/2004 (BO du 08/07/2004) - Ecole supérieure de commerce de Toulouse
Arrêté du 18/06/2004 (BO du 08/07/2004) - Ecole supérieure de management de Paris
Arrêté du 18/06/2004 (BO du 08/07/2004) - Centre de perfectionnement aux affaires de Paris

Arrêté du 18/06/2004 (BO du 08/07/2004) - Ecoles des hautes études commerciales
Arrêté du 18/06/2004 (BO du 08/07/2004) - Institut supérieur des affaires
Arrêté du 18/06/2004 (BO du 08/07/2004) - Ecole supérieure des sciences économiques et commerciales
Arrêté du 18/06/2004 (BO du 08/07/2004) - Institut national des télécommunications
Arrêté du 18/06/2004 (BO du 08/07/2004) - Audencia Nantes
Arrêté du 18/06/2004 (BO du 08/07/2004) - Ecole supérieure des sciences commerciales d'Angers
Arrêté du 18/06/2004 (BO du 08/07/2004) - Ecole supérieure de commerce et de management Tours-Poitiers
Arrêté du 18/06/2004 (BO du 08/07/2004) - Ecole supérieure de commerce de Rennes
Arrêté du 18/06/2004 (BO du 08/07/2004) - Ecole supérieure de commerce du Havre
Arrêté du 18/06/2004 (BO du 08/07/2004) - Ecole supérieure de commerce de Rouen
Arrêté du 18/06/2004 (BO du 08/07/2004) - Ecole supérieure de commerce de Marseille
Arrêté du 18/06/2004 (BO du 08/07/2004) - Ecole supérieure de commerce de Clermont-Ferrand
Arrêté du 18/06/2004 (BO du 08/07/2004) - Ecole supérieure de commerce de Grenoble
Arrêté du 18/06/2004 (BO du 08/07/2004) - Ecole de management de Lyon
Arrêté du 18/06/2004 (BO du 08/07/2004) - Centre d'enseignement et de recherche appliquée au management
Arrêté du 13/07/2004 (BO du 02/09/2004) - Ecole supérieure de commerce de Troyes
Arrêté du 13/07/2004 (BO du 02/09/2004) - Ecole supérieure de négociation commerciale
Arrêté du 13/07/2004 (BO du 02/09/2004) - Institut supérieur de technologie et management
Arrêté du 13/07/2004 (BO du 02/09/2004) - Ecole supérieure de commerce de St-Etienne
Arrêté du 13/07/2004 (BO du 02/09/2004) - Ecole supérieure de commerce de Montpellier
Arrêté du 04/08/2004 (BO du 09/09/2004) - Ecole supérieure de commerce d'Amiens
Arrêté du 04/08/2004 (BO du 09/09/2004) - Institut supérieur d'administration et de management
Arrêté du 04/08/2004 (BO du 09/09/2004) - Ecole Supérieure des Technologies des affaires
Arrêté du 04/08/2004 (BO du 09/09/2004) - Ecole supérieure de commerce de Dijon
Arrêté du 04/08/2004 (BO du 09/09/2004) - Ecole supérieure de commerce de Lille
Arrêté du 04/08/2004 (BO du 09/09/2004) - Ecole de hautes études commerciales du nord
Arrêté du 04/08/2004 (BO du 09/09/2004) - Ecole supérieure de Management de l'entreprise de Lille-Nice
Arrêté du 04/08/2004 (BO du 09/09/2004) - Institut d'économie scientifique et de gestion
Arrêté du 04/08/2004 (BO du 09/09/2004) - Ecole ICN de Nancy
Arrêté du 04/08/2004 (BO du 09/09/2004) - Ecole supérieure de commerce de Reims
Arrêté du 04/08/2004 (BO du 09/09/2004) - Centre d'études supérieures européennes de management
Arrêté du 04/08/2004 (BO du 09/09/2004) - Ecole supérieure de commerce de Troyes
Arrêté du 04/08/2004 (BO du 09/09/2004) - Institut supérieur d'études financières et d'ingénierie
Arrêté du 04/08/2004 (BO du 09/09/2004) - Institut supérieur du commerce
Arrêté du 28/12/2004 (BO du 25/01/2005) - Ecole de gestion et de commerce de Saint-Malo
Arrêté du 28/12/2004 (BO du 25/01/2005) - Ecole de gestion et de commerce de Rodez
Arrêté du 28/12/2004 (BO du 25/01/2005) - Ecole de gestion et de commerce de La Réunion
Arrêté du 28/12/2004 (BO du 25/01/2005) - Ecole de gestion et de commerce de la Martinique
Arrêté du 28/12/2004 (BO du 27/01/2005) - Ecole de gestion et de commerce de Lille
Arrêté du 28/12/2004 (BO du 27/01/2005) - Ecole de gestion et de commerce de Franche-Comté

Arrêté du 28/12/2004 (BO du 27/01/2005) - Ecole de gestion et de commerce de Bastia
Arrêté du 28/12/2004 (BO du 27/01/2005) - Ecole de gestion et de commerce d'Avignon
Arrêté du 14/02/2005 (BO du 10/03/2005) - Institut international de commerce et de distribution
Arrêté du 24/02/2005 (BO du 25/03/2005) - Institut des hautes études économiques et commerciales
Arrêté du 24/02/2005 (BO du 25/03/2005) - Ecole supérieure de commerce de La Rochelle
Arrêté du 24/02/2005 (BO du 25/03/2005) - Ecole supérieure de commerce de Brest
Arrêté du 24/02/2005 (BO du 25/03/2005) - Ecole supérieure de commerce d'Amiens
Arrêté du 24/02/2005 (BO du 25/03/2005) - Ecole supérieure de commerce de Dijon
Arrêté du 24/02/2005 (BO du 25/03/2005) - Ecole supérieure de commerce de Lille
Arrêté du 24/02/2005 (BO du 25/03/2005) - Ecole des hautes études commerciales du Nord
Arrêté du 24/02/2005 (BO du 25/03/2005) - Institut d'économie scientifique et de gestion
Arrêté du 24/02/2005 (BO du 25/03/2005) - Ecole ICN de Nancy
Arrêté du 24/02/2005 (BO du 25/03/2005) - Ecole supérieure de commerce de Reims
Arrêté du 24/02/2005 (BO du 25/03/2005) - Institut européen d'études commerciales supérieures de
Strasbourg
Arrêté du 01/08/2005 (BO du 08/09/2005) - Advancia Paris
Arrêté du 01/08/2005 (BO du 08/09/2005) - ESG Paris
Arrêté du 01/08/2005 (BO du 08/09/2005) - Ecole de gestion et de commerce du Pacifique-Sud
Arrêté du 19/08/2005 (BO du 22/09/2005) - Ecole supérieure pour le développement économique et social
Arrêté du 19/08/2005 (BO du 22/09/2005) - Ecole supérieure de commerce de Bordeaux
Arrêté du 19/08/2005 (BO du 22/09/2005) - Ecole supérieure de commerce de Pau
Arrêté du 19/08/2005 (BO du 22/09/2005) - Ecole supérieure de commerce de Toulouse
Arrêté du 19/08/2005 (BO du 22/09/2005) - Institut de recherche et d'action commerciale de Lyon
Arrêté du 19/08/2005 (BO du 22/09/2005) - Ecole de gestion et de commerce d'Avignon
Arrêté du 19/08/2005 (BO du 22/09/2005) - Ecole de gestion et de commerce de Franche-Comté
Arrêté du 19/08/2005 (BO du 22/09/2005) - Ecole de gestion et de commerce de Lille
Arrêté du 19/08/2005 (BO du 22/09/2005) - Ecole de gestion et de commerce de Saint-Malo
Arrêté du 19/08/2005 (BO du 22/09/2005) - Ecole de gestion et de commerce de Rodez
Arrêté du 19/08/2005 (BO du 22/09/2005) - Ecole de gestion et de commerce de la Réunion
Arrêté du 19/08/2005 (BO du 22/09/2005) - Ecole supérieure de commerce de Bordeaux
Arrêté du 19/08/2005 (BO du 22/09/2005) - Ecole multinationale des affaires
Arrêté du 19/08/2005 (BO du 22/09/2005) - Institut des hautes études économiques et commerciales
Arrêté du 19/08/2005 (BO du 22/09/2005) - Ecole supérieure de commerce de Pau
Arrêté du 19/08/2005 (BO du 22/09/2005) - Ecole de commerce européenne Bordeaux-Lyon
Arrêté du 19/08/2005 (BO du 22/09/2005) - Ecole de gestion et de commerce de Bayonne
Arrêté du 19/08/2005 (BO du 22/09/2005) - Ecole de gestion et de commerce de Brive
Arrêté du 19/08/2005 (BO du 22/09/2005) - Ecole supérieure de commerce de la Rochelle
Arrêté du 19/08/2005 (BO du 22/09/2005) - Institut européen de commerce et de gestion de la Rochelle
Arrêté du 19/08/2005 (BO du 22/09/2005) - Ecole de gestion et de commerce d'Angoulême
Arrêté du 19/08/2005 (BO du 22/09/2005) - Ecole supérieure de commerce de Toulouse

Arrêté du 19/08/2005 (BO du 22/09/2005) - Ecole de gestion et de commerce de Montauban
Arrêté du 01/09/2005 (BO du 29/09/2005) - Ecole supérieure de gestion de Paris
Arrêté du 01/09/2005 (BO du 29/09/2005) - Institut supérieur de gestion de Paris
Arrêté du 03/01/2006 (BO du 26/01/2006) - Institut supérieur de technologie et management
Arrêté du 03/01/2006 (BO du 26/01/2006) - Ecole supérieure de commerce de St-Etienne
Arrêté du 03/01/2006 (BO du 26/01/2006) - Ecole supérieure de commerce de Troyes
Arrêté du 03/01/2006 (BO du 26/01/2006) - Ecole supérieure pour développement économique et social
Arrêté du 26/05/2006 (BO du 09/06/2006) - Centre d'études supérieures européennes de Caen
Arrêté du 10/07/2006 (BO du 31/08/2006) - Institut européen d'administration des affaires de Fontainebleau
Arrêté du 07/07/2006 (BO du 14/09/2006) - Institut des hautes études économiques et commerciales
Arrêté du 24/08/2006 (BO du 21/09/2006) - Ecole supérieure de management
Arrêté du 24/08/2006 (BO du 21/09/2006) - Académie commerciale Internationale
Arrêté du 24/08/2006 (BO du 21/09/2006) - Institut de commerce international
Arrêté du 24/08/2006 (BO du 21/09/2006) - Ecole supérieur de négociation commerciale
Arrêté du 24/08/2006 (BO du 21/09/2006) - Centre de perfectionnement aux affaires
Arrêté du 24/08/2006 (BO du 21/09/2006) - Ecole supérieure libre des sciences commerciales appliquées
Arrêté du 24/08/2006 (BO du 21/09/2006) - Institut supérieur du commerce
Arrêté du 24/08/2006 (BO du 21/09/2006) - Institut de préparation à l'administration et à la gestion
Arrêté du 24/08/2006 (BO du 21/09/2006) - Institut supérieur privé des sciences, techniques et économie commerciales
Arrêté du 24/08/2006 (BO du 21/09/2006) - Advancia Paris
Arrêté du 24/08/2006 (BO du 21/09/2006) - Ecole européenne de gestion de Paris
Arrêté du 24/08/2006 (BO du 21/09/2006) - Institut supérieur de gestion de Paris
Arrêté du 24/08/2006 (BO du 21/09/2006) - Institut de commerce et de distribution
Arrêté du 24/08/2006 (BO du 21/09/2006) - Institut supérieur d'interprétation et de traduction
Arrêté du 24/08/2006 (BO du 21/09/2006) - Ecole supérieure de commerce de Chambéry
Arrêté du 24/08/2006 (BO du 21/09/2006) - Ecole supérieure de commerce de St-Etienne
Arrêté du 24/08/2006 (BO du 21/09/2006) - Ecole supérieure de commerce de Montpellier
Arrêté du 24/08/2006 (BO du 21/09/2006) - Ecole Sup. pour l'innovation et l'action vers les métiers de l'entreprise
Arrêté du 24/08/2006 (BO du 21/09/2006) - Ecole atlantique de commerce et de gestion de Nantes
Arrêté du 24/08/2006 (BO du 21/09/2006) - Ecole supérieure de commerce de Brest
Arrêté du 24/08/2006 (BO du 21/09/2006) - Centre de perfectionnement aux affaires
Arrêté du 24/08/2006 (BO du 21/09/2006) - Ecole supérieure du commerce extérieur
Arrêté du 10/07/2006 (BO du 31/08/2006) - Institut européen d'administration des affaires de Fontainebleau
Arrêté du 30/08/2006 (BO du 19/10/2006) - Ecole supérieure de commerce d'Amiens
Arrêté du 30/08/2006 (BO du 19/10/2006) - Ecole supérieure de commerce de Clermont-Ferrand
Arrêté du 30/08/2006 (BO du 19/10/2006) - Ecole supérieure pour le développement économique et social
Arrêté du 30/08/2006 (BO du 19/10/2006) - Ecole supérieure de commerce de Montpellier
Arrêté du 30/08/2006 (BO du 19/10/2006) - Ecole supérieure des sciences commerciales d'Angers

Arrêté du 30/08/2006 (BO du 19/10/2006) - Ecole supérieure de commerce et de management Tours-Poitiers
Arrêté du 30/08/2006 (BO du 19/10/2006) - Ecole supérieure de commerce de Rennes
Arrêté du 30/08/2006 (BO du 19/10/2006) - Institut national des télécommunications
Arrêté du 30/08/2006 (BO du 19/10/2006) - Ecole supérieure de management
Arrêté du 30/08/2006 (BO du 19/10/2006) - Ecole supérieure de négociation commerciale
Arrêté du 30/08/2006 (BO du 19/10/2006) - Centre de perfectionnement aux affaires
Arrêté du 30/08/2006 (BO du 19/10/2006) - Institut supérieur du commerce
Arrêté du 30/08/2006 (BO du 19/10/2006) - Ecole supérieure de gestion
Arrêté du 30/08/2006 (BO du 28/09/2006) - Ecole supérieure de commerce de Chambéry
Arrêté du 30/08/2006 (BO du 28/09/2006) - Ecole de management de Normandie
Arrêté du 30/08/2006 (BO du 28/09/2006) - Ecole supérieure de commerce et technologie
Arrêté du 30/08/2006 (BO du 28/09/2006) - Programme européen d'enseignement supérieur en management
Arrêté du 31/08/2006 (BO du 17/10/2006) - Ecole de management Léonard de Vinci
Arrêté du 15/09/2006 (BO du 12/10/2006) - Ecole supérieure des métiers de la vente et de la gestion
Arrêté du 08/01/2007 (BO du 01/02/2007) - Ecole de gestion et de commerce d'Avignon
Arrêté du 08/01/2007 (BO du 01/02/2007) - Ecole de gestion et de commerce de Bayonne
Arrêté du 08/01/2007 (BO du 01/02/2007) - Ecole de gestion et de commerce de Basse-Normandie
Arrêté du 08/01/2007 (BO du 01/02/2007) - Ecole de gestion et de commerce de Valence
Arrêté du 08/01/2007 (BO du 01/02/2007) - Ecole de gestion et de commerce de Lille
Arrêté du 08/01/2007 (BO du 01/02/2007) - Ecole de gestion et de commerce du Maine
Arrêté du 08/01/2007 (BO du 01/02/2007) - Ecole de gestion et de commerce de Vendée
Arrêté du 08/01/2007 (BO du 01/02/2007) - Ecole de gestion et de commerce d'Angoulême
Arrêté du 08/01/2007 (BO du 01/02/2007) - Ecole de gestion et de commerce de Bretagne (Saint Malo)
Arrêté du 08/01/2007 (BO du 01/02/2007) - Ecole de gestion et de commerce de Montauban
Arrêté du 19/04/2007 (BO du 17/05/2007) - Ecole de management de paris - Lübeck
Arrêté du 19/04/2007 (BO du 17/05/2007) - Ecole supérieure de commerce de La Rochelle
Arrêté du 20/04/2007 (BO du 17/05/2007) - Ecole supérieure de commerce de Brest
Arrêté du 01/10/2007 (BO du 13/10/2007) - Programme d'administration des entreprises Brest
Arrêté du 01/10/2007 (BO du 13/10/2007) - Centre de management international Saint Étienne
Arrêté du 01/10/2007 (JO du 13/10/2007) - Institut supérieur de technologie et management
Arrêté du 01/10/2007 (JO du 13/10/2007) - Ecole des hautes études commerciales
Arrêté du 01/10/2007 (JO du 13/10/2007) - Institut supérieur des affaires
Arrêté du 01/10/2007 (JO du 13/10/2007) - Ecole supérieure des sciences économiques et commerciales
Arrêté du 01/10/2007 (JO du 13/10/2007) - Ecole des praticiens du commerce
Arrêté du 01/10/2007 (JO du 13/10/2007) - Ecole des dirigeants et des créateurs d'entreprise
Arrêté du 01/10/2007 (JO du 13/10/2007) - Euromed Marseille programme de management financier
Arrêté du 01/10/2007 (JO du 13/10/2007) - Ecole de gestion et de commerce de Méditerranée (Avignon)
Arrêté du 01/10/2007 (JO du 13/10/2007) - Ecole de gestion et de commerce de Valence
Arrêté du 01/10/2007 (JO du 13/10/2007) - Ecole de gestion et de commerce de la Martinique
Arrêté du 01/10/2007 (JO du 13/10/2007) - Ecole de gestion et de commerce du Pacifique-Sud

Arrêté du 01/10/2007 (JO du 13/10/2007) - Ecole supérieure libre des sciences commerciales appliquées
Arrêté du 01/10/2007 (JO du 13/10/2007) - Ecole européenne de gestion de Paris
Arrêté du 01/10/2007 (JO du 13/10/2007) - Institut supérieur privé des sciences, techniques et économie commerciales
Arrêté du 01/10/2007 (JO du 13/10/2007) - Institut des hautes études économiques et commerciales
Arrêté du 01/10/2007 (JO du 13/10/2007) - Institut supérieur de technologie et management
Arrêté du 01/10/2007 (JO du 13/10/2007) - Ecole supérieure de commerce de St-Etienne
Arrêté du 01/10/2007 (JO du 13/10/2007) - Institut supérieur du commerce
Arrêté du 01/10/2007 (JO du 13/10/2007) - Institut européen d'études commerciales supérieures de Strasbourg
Arrêté du 01/10/2007 (JO du 13/10/2007) - Ecole des hautes études commerciales
Arrêté du 01/10/2007 (JO du 13/10/2007) - Institut supérieur des affaires MBA HEC
Arrêté du 01/10/2007 (JO du 13/10/2007) - Ecole supérieure des sciences économiques et commerciales
Arrêté du 01/10/2007 (JO du 13/10/2007) - Ecole internationale de Management (INBA - ESC Troyes)
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Audencia Nantes
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Ecole supérieure des sciences commerciales d'Angers
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Ecole sup. pour l'innovation et l'action vers les métiers de l'entreprise
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Ecole de gestion et de commerce du Maine
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Ecole supérieure de commerce et de management Tours-Poitiers
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Ecole supérieure de commerce de Rennes
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Ecole supérieure de commerce de Rouen
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Institut de formation internationale
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Institut supérieur de préparations professionnelles de Rouen
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Ecole de management de Normandie
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Ecole multinationale des affaires
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Ecole supérieure des métiers de la vente et de la gestion
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Institut des hautes études économiques et commerciales
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Ecole de commerce européenne Bordeaux-Lyon
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Institut européen d'administration des affaires de Fontainebleau
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Ecole de gestion et de commerce de la Réunion
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Ecole supérieure pour le développement économique et social
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Institut de recherche et d'action commerciale de Lyon
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Programme supérieur en management - Advancia Paris
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Institut supérieur de gestion de Paris
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Ecole européenne de gestion de Paris
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Ecole supérieure de gestion de paris
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Ecole de gestion et de commerce d'Angoulême
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Ecole supérieure de commerce de Troyes
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Ecole de gestion et de commerce de Montauban

Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Bachelor - Ecole supérieure de commerce de Toulouse (ex-EGC)
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Audencia Nantes
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Ecole supérieure de commerce de Rouen
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Ecole de management de Normandie
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Ecole supérieure de commerce d'Amiens
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Ecole supérieure de commerce de Pau
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Institut européen d'administration des affaires de Fontainebleau
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Ecole supérieure de commerce de Dijon
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Ecole supérieure de commerce de Chambéry
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Ecole supérieure pour le développement économique et social
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Ecole supérieure de gestion de paris
Arrêté du 15/09/2008 (BO du 09/10/2008) - Ecole supérieure de commerce de Troyes
Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Euromed Management - Ecole de management de Marseille
Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Euromed Management - CESEMED
Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Ecole supérieure de commerce de Clermont-Ferrand
Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Ecole supérieure de commerce de Grenoble
Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - EM Lyon Business school
Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Centre de perfectionnement aux affaires de Lyon
Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Ecole supérieure de commerce de St-Etienne
Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Ecole supérieure de commerce de Montpellier
Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Centre d'enseignement et de recherche appliquée au management
Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Ecole supérieure de commerce et technologie
Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Ecole de gestion et de commerce de Bayonne
Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Ecole de gestion et de commerce de Basse-Normandie
Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Ecole de gestion et de commerce de Lille
Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Institut de recherche et d'action commerciale de Lyon
Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Ecole de gestion et de commerce de Vendée
Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Programme européen d'enseignement supérieur en management
Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Institut supérieur du commerce
Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Institut de préparation à l'administration et à la gestion
Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Institut international de commerce et de distribution
Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Ecole supérieure de commerce de La Rochelle
Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Institut européen de commerce et de gestion de la Rochelle
Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Ecole internationale de Management (ESC Troyes)
Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Centre de perfectionnement des affaires Toulouse
Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Ecole supérieure du commerce extérieur
Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Ecole de management Léonard de Vinci
Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Ecole internationale de commerce et de développement 3A
Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Centre de perfectionnement aux affaires du nord - IESEG
Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Euromed Management - Ecole de management de Marseille

- Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Ecole supérieure de commerce de Grenoble
- Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - EM Lyon Business school
- Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Ecole supérieure de commerce de St-Etienne
- Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Ecole supérieure de commerce de Montpellier
- Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Centre d'enseignement et de recherche appliquée au management
- Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - ESIEE Management (ex-ISTM)
- Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Programme européen d'enseignement supérieur en management
- Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Ecole supérieure de commerce de Bretagne Brest
- Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Programme supérieur en management - Advancia Paris
- Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Institut supérieur de gestion de Paris
- Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Ecole des dirigeants et des créateurs d'entreprise
- Arrêté du 02/07/2009 (BO du 23/07/2009) - Ecole supérieure du commerce extérieur
- Arrêté du 08/06/2010 (BO du 08/07/2010) - SKEMA Business School
- Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Ecole supérieure de commerce d'Amiens
- Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Institut supérieur d'administration et de management
- Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Ecole Supérieure des Technologies des affaires
- Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Ecole supérieure de commerce de Dijon
- Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - SKEMA Business School
- Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Ecole des hautes études commerciales du Nord
- Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Ecole supérieure de Management de l'entreprise de Lille-Nice
- Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Institut d'économie scientifique et de gestion
- Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - ICN Business school
- Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Ecole supérieure de commerce de Reims
- Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Centre d'études supérieures européennes de Management - Reims
- Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Ecole de gestion EUROMED (Avignon, Bastia, Marseille)
- Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Ecole de gestion et de commerce Drôme-Ardèche
- Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Ecole internationale de commerce et de développement 3A
- Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Centre de management international Saint Étienne
- Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Ecole de gestion et de commerce de Martinique
- Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Ecole de gestion et de commerce du Maine
- Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Ecole sup. pour l'innovation et l'action vers les métiers de l'entreprise
- Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Ecole de gestion et de commerce du Pacifique-Sud
- Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Institut supérieur de gestion de Paris
- Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Institut supérieur privé des sciences, techniques et économie commerciales
- Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - European Business School
- Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Institut européen du commerce et de gestion
- Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Programme d'administration des entreprises Brest
- Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Management négociation client - ESC Pau

Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Responsable du développement commercial et marketing -
IDRAC

Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - ISEME (ESEM)

Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Ecole supérieure de commerce d'Amiens

Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Ecole supérieure de commerce de Dijon

Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - SKEMA Business School

Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Ecole des hautes études commerciales du Nord

Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Institut d'économie scientifique et de gestion

Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - ICN Business school

Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Ecole supérieure de commerce de Reims

Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Ecole supérieure de commerce de Troyes

Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Institut des hautes études économiques et commerciales

Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Ecole supérieure de commerce de Clermont-Ferrand

Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Ecole supérieure des sciences commerciales d'Angers

Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Ecole supérieure de commerce et de management Tours-Poitiers

Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Institut supérieur du commerce

Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Institut supérieur de gestion de Paris

Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - European Business School

Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Ecole supérieure de commerce de La Rochelle

Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Ecole supérieure de commerce de Brest

Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Ecole supérieure de commerce de Rennes

Arrêté du 25/08/2010 (BO du 30/09/2010) - Télécom école de Management (ex-INT Management)

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - Groupe ESC Troyes

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - Reims Management school (ex ESC-Reims)

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - Ecole de commerce européenne Bordeaux-Lyon

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - Ecole de management Bordeaux BEM (ex-ESC bordeaux)

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - Sup'TG Bordeaux

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - Ecole supérieure de commerce de Pau

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - Ecole supérieure de commerce de Toulouse

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - Institut des hautes études économiques et commerciales

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - ESIEE Management (ex-ISTM)

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - Ecole supérieure de commerce de Chambéry

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - Etudes supérieures en marketing, gestion commerciale et mngt
int.

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - Responsable du développement commercial et marketing -
IDRAC

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - Responsable opérationnel à l'international - ESCD 3A

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - ACI/PME Advancia Négocia

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - ESG Paris

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - EGC Poitou-Charentes (ex-EGC Angoulême)

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - Ecole internationale de Management (INBA - ESC Troyes)

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - Ecole supérieure de commerce de Toulouse

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - Ecole de gestion et de commerce de Montauban

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - Ecole des dirigeants et des créateurs d'entreprise

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - Ecole de management Léonard de Vinci

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - Diplôme d'études supérieures de gestion et commerce international

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - Sup'Est Nancy

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - Sup'TG Reims

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - Bordeaux école de management

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - Ecole supérieure de commerce de Pau

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - ESIEE Management (ex-ISTM)

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - Ecole supérieure de commerce de Chambéry

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - Ecole supérieure pour le développement économique et social

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - Programme supérieur en entrepreneuriat ADVANCIA-NEGOCIA

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - Ecole supérieure de gestion de paris

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - Institut de préparation à l'administration et à la gestion

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - Ecole de management de Normandie

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - Ecole de management de Strasbourg (ex-IECS)

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - Ecole supérieure de commerce de Toulouse

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - Ecole des dirigeants et des créateurs d'entreprise

Arrêté du 11/07/2011 (BO du 25/08/2011) - Ecole supérieure du commerce extérieur

Arrêté du 20/07/2012 (BO du 23/08/2012) - Ecole des affaires internationales - bordeaux école de management

Arrêté du 20/07/2012 (BO du 23/08/2012) - Diplôme management relations client (ESC Pau)

Arrêté du 20/07/2012 (BO du 23/08/2012) - Ecole de gestion et de commerce Drôme-Ardèche

Arrêté du 20/07/2012 (BO du 23/08/2012) - Ecole de gestion et de commerce la Réunion

Arrêté du 20/07/2012 (BO du 23/08/2012) - Centre de management commercial international CMCI St-Etienne

Arrêté du 20/07/2012 (BO du 23/08/2012) - Ecole supérieure de commerce de St-Etienne

Arrêté du 20/07/2012 (BO du 23/08/2012) - Institut de recherche et d'action commerciale de Lyon

Arrêté du 20/07/2012 (BO du 23/08/2012) - Ecole atlantique de commerce et de gestion de Nantes

Arrêté du 20/07/2012 (BO du 23/08/2012) - Ecole de gestion et de commerce du Maine

Arrêté du 20/07/2012 (BO du 23/08/2012) - Ecole de gestion et de commerce du Pacifique-Sud

Arrêté du 20/07/2012 (BO du 23/08/2012) - Ecole de commerce et de gestion d'Orléans

Arrêté du 20/07/2012 (BO du 23/08/2012) - Master in Management ESCP-Europe

Arrêté du 20/07/2012 (BO du 23/08/2012) - Programme européen d'enseignement supérieur en management

Arrêté du 20/07/2012 (BO du 23/08/2012) - Diplôme de gestion des entreprises pour dirigeants CPA Paris HEC

- Arrêté du 20/07/2012 (BO du 23/08/2012) - Institut international de commerce et de distribution
- Arrêté du 20/07/2012 (BO du 23/08/2012) - Institut de préparation à l'administration et à la gestion
- Arrêté du 20/07/2012 (BO du 23/08/2012) - Ecole supérieure de commerce de Brest
- Arrêté du 20/07/2012 (BO du 23/08/2012) - Ecole supérieure de commerce de Rennes
- Arrêté du 20/07/2012 (BO du 23/08/2012) - Ecole de gestion et de commerce Midi-Pyrénées (Montauban/Tarbes/Rodez)
- Arrêté du 20/07/2012 (BO du 23/08/2012) - Programme Bac+3 ex-Bachelor ESC Toulouse
- Arrêté du 20/07/2012 (BO du 23/08/2012) - Chargé d'affaires internationales GEM
- Arrêté du 20/07/2012 (BO du 23/08/2012) - Diplôme de manager mode, design et luxe (Institut Français de la Mode)
- Arrêté du 20/07/2012 (BO du 23/08/2012) - Diplôme d'études supérieures en entrepreneuriat et mngt commercial (ex-Negosup PSE)
- Arrêté du 20/07/2012 (BO du 23/08/2012) - Diplôme d'études supérieures en commerce et management opérationnel ESC La Rochelle
- Arrêté du 20/07/2012 (BO du 23/08/2012) - Diplôme d'enseignement supérieur en management international ex-ACI EMN
- Arrêté du 20/07/2012 (BO du 23/08/2012) - Ecole supérieure de commerce d'Amiens
- Arrêté du 20/07/2012 (BO du 23/08/2012) - Master in Management ESCP-Europe
- Arrêté du 20/07/2012 (BO du 23/08/2012) - Programme européen d'enseignement supérieur en management
- Arrêté du 20/07/2012 (BO du 23/08/2012) - Diplôme de gestion des entreprises pour dirigeants CPA Paris HEC
- Arrêté du 20/07/2012 (BO du 23/08/2012) - Institut supérieur du commerce
- Arrêté du 20/07/2012 (BO du 23/08/2012) - Diplôme d'études supérieures en entrepreneuriat et mngt commercial (ex-Negosup PSE)
- Arrêté du 20/07/2012 (BO du 23/08/2012) - Ecole supérieure de commerce de Bretagne Brest
- Arrêté du 20/07/2012 (BO du 23/08/2012) - Ecole supérieure de commerce de Rennes
- Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Ecole supérieure de commerce de Montpellier
- Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - INSEEC Alpes Savoie
- Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - France Business School
- Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - PGE unique France Business School
- Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - ISEME FBS
- Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Diplôme d'études supérieures pratiques managériales (ex.PAE)
- Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Programme supérieur de gestion et de commerce Euromed (Ex EGC med)
- Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Institut des hautes études économiques et commerciales
- Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Responsable opérationnel à l'international - ESCD 3A
- Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Ecole supérieure pour le développement économique et social
- Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Ecole supérieure de commerce de Montpellier
- Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Sup'Est Nancy

Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Ecole sup. pour l'innovation et l'action vers les métiers de l'entreprise

Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Ingénieur d'affaires Euromed

Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Ecole européenne de gestion de Paris

Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Institut de préparation à l'administration et à la gestion

Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Institut supérieur de gestion de Paris

Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Institut supérieur privé des sciences, techniques et économie commerciales

Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Ecole supérieure de commerce de La Rochelle

Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Ecole supérieure de commerce de Rennes

Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Centre de perfectionnement des affaires Toulouse

Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Ecole des dirigeants et des créateurs d'entreprise

Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Ecole de management Léonard de Vinci

Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Ecole supérieure des sciences économiques et commerciales

Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Ecole des praticiens du commerce international

Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Ecole des hautes études commerciales

Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Institut supérieur des affaires HEC

Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Programme de management internation FBS (ex-ACI)

Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Programme de gestion et de mngt des entreprises ESC rennes

Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Diplôme stratégie et dirigeants ESSEC Mannheim

Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Ecole supérieure de commerce de Pau

Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Institut des hautes études économiques et commerciales

Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Ecole supérieure pour le développement économique et social

Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Ecole supérieure de commerce de Montpellier

Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Ecole européenne de gestion de Paris

Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Institut du commerce et du développement (Paris-Toulouse)

Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Institut de préparation à l'administration et à la gestion

Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Institut supérieur de gestion de Paris

Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Institut supérieur privé des sciences, techniques et économie commerciales

Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Ecole supérieure de commerce de rennes

Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Ecole des dirigeants et des créateurs d'entreprise

Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Ecole supérieure des sciences économiques et commerciales

Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Diplôme stratégie et dirigeants ESSEC Mannheim

Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Ecole des hautes études commerciales

Arrêté du 29/08/2013 (BO du 12/09/2013) - Institut supérieur des affaires HEC

II. Liste des procès-verbaux des séances plénières de la CEFDG utilisés pour cette recherche

Commission	Année	Numéro de PV	Date de séance plénière
Groupe de travail	2000	n° 000 2000 01	lundi 7 février 2000
		n° 000 2000 02	mardi 14 mars 2000
		n° 000 2000 03	mardi 18 avril 2000
		n° 000 2000 04	jeudi 18 mai 2000
Commission Helfer-2001	2001	n° 001 2001 01	mardi 13 novembre 2001
	2002	n° 002 2002 01	mardi 22 janvier 2002
		n° 003 2002 02	mardi 12 mars 2002
		n° 004 2002 03	mardi 14 mai 2002
		n° 005 2002 04	mardi 18 juin 2002
		n° 006 2002 05	mardi 10 septembre 2002
		n° 007 2002 06	mardi 22 octobre 2002
		n° 008 2002 07	mercredi 13 novembre 2002
	n° 009 2002 08	mardi 3 décembre 2002	
	2003	n° 010 2003 01	mardi 14 janvier 2003
		n° 011 2003 02	mardi 11 février 2003
		n° 012 2003 03	mercredi 2 avril 2003
		n° 013 2003 04	mardi 22 avril 2003
		n° 014 2003 05	mardi 20 mai 2003
		n° 015 2003 06	mardi 17 juin 2003
		n° 016 2003 07	mardi 8 juillet 2003
		n° 017 2003 08	mardi 16 septembre 2003
	n° 018 2003 09	lundi 8 décembre 2003	
	2004	n° 019 2004 01	mercredi 7 janvier 2004
		n° 020 2004 02	mercredi 4 février 2004
		n° 021 2004 03	mercredi 3 mars 2004
		n° 022 2004 04	lundi 5 avril 2004
		n° 023 2004 05	lundi 3 mai 2004
		n° 024 2004 06	lundi 14 juin 2004
		n° 025 2004 07	lundi 27 septembre 2004
		n° 026 2004 08	lundi 25 octobre 2004
		n° 027 2004 09	lundi 6 décembre 2004
2005	n° 028 2005 01	lundi 31 janvier 2005	
	n° 029 2005 02	lundi 14 mars 2005	
	n° 030 2005 03	lundi 9 mai 2005	
	n° 031 2005 04	mardi 31 mai 2005	
	n° 032 2005 05	mardi 21 juin 2005	
Commission Helfer-2005		n° 033 2005 06	jeudi 27 octobre 2005
		n° 034 2005 07	jeudi 8 décembre 2005
	2006	n° 035 2006 01	lundi 30 janvier 2006

Commission	Année	Numéro de PV	Date de séance plénière
		n° 036 2006 02	lundi 6 mars 2006
		n° 037 2006 03	jeudi 13 avril 2006
		n° 038 2006 04	lundi 15 mai 2006
		n° 039 2006 05	lundi 19 juin 2006
		n° 040 2006 06	lundi 17 juillet 2006
		n° 041 2006 07	lundi 25 septembre 2006
		n° 042 2006 08	lundi 23 octobre 2006
		n° 043 2006 09	lundi 27 novembre 2006
	2007	n° 044 2007 01	jeudi 1 février 2007
		n° 045 2007 02	lundi 5 mars 2007
		n° 046 2007 03	vendredi 4 mai 2007
		n° 047 2007 04	mardi 5 juin 2007
		n° 048 2007 05	lundi 2 juillet 2007
		n° 049 2007 06	lundi 17 septembre 2007
		n° 050 2007 07	lundi 17 décembre 2007
	2008	n° 051 2008 01	lundi 14 janvier 2008
		n° 052 2008 02	lundi 18 février 2008
		n° 053 2008 03	vendredi 14 mars 2008
		n° 054 2008 04	mardi 13 mai 2008
		n° 055 2008 05	lundi 2 juin 2008
		n° 056 2008 06	lundi 23 juin 2008
		n° 057 2008 07	lundi 7 juillet 2008
		n° 058 2008 08	lundi 29 septembre 2008
		n° 059 2008 09	jeudi 20 novembre 2008
		n° 060 2008 10	lundi 15 décembre 2008
	2009	n° 061 2009 01	lundi 19 janvier 2009
		n° 062 2009 02	vendredi 27 mars 2009
		n° 063 2009 03	lundi 11 mai 2009
		n° 064 2009 04	vendredi 5 juin 2009
		n° 065 2009 05	vendredi 18 septembre 2009
Commission Bournois-2009	2010	n° 066 2010 01	mardi 16 mars 2010
		n° 067 2010 02	lundi 26 avril 2010
		n° 068 2010 03	mercredi 19 mai 2010
		n° 069 2010 04	jeudi 20 mai 2010
		n° 070 2010 05	lundi 7 juin 2010
		n° 071 2010 06	jeudi 17 juin 2010
		n° 072 2010 07	vendredi 18 juin 2010
		n° 073 2010 08	vendredi 29 octobre 2010
		n° 074 2010 09	lundi 6 décembre 2010
		n° 075 2010 10	mardi 7 décembre 2010
	2011	n° 076 2011 01	mercredi 19 janvier 2011

Commission	Année	Numéro de PV	Date de séance plénière
		n° 077 2011 02	mardi 22 mars 2011
		n° 078 2011 03	mercredi 23 mars 2011
		n° 079 2011 04	jeudi 12 mai 2011
		n° 080 2011 05	jeudi 26 mai 2011
		n° 081 2011 06	mardi 11 octobre 2011
		n° 082 2011 07	vendredi 4 novembre 2011
		n° 083 2011 08	mercredi 23 novembre 2011
		n° 084 2011 09	mercredi 14 décembre 2011
		2012	n° 085 2012 01
	n° 086 2012 02		mercredi 28 mars 2012
	n° 087 2012 03		jeudi 19 avril 2012
	n° 088 2012 04		jeudi 26 avril 2012
	n° 089 2012 05		mercredi 30 mai 2012
	n° 090 2012 06		mardi 25 septembre 2012
	n° 091 2012 07		jeudi 11 octobre 2012
	n° 092 2012 08		mercredi 7 novembre 2012
	n° 093 2012 09		mercredi 19 décembre 2012
	2013	n° 094 2013 01	jeudi 10 janvier 2013
		n° 095 2013 02	mardi 5 février 2013
		n° 096 2013 03	jeudi 7 mars 2013
		n° 097 2013 04	mercredi 27 mars 2013
		n° 098 2013 05	jeudi 18 avril 2013
		n° 099 2013 06	mercredi 15 mai 2013

III. Liste des 252 rapports d'évaluation produits par les membres de la CECDG utilisés dans cette recherche

Rapport CEFDG - 14 juin 2004 - ESC Reims Cesem - Montmorillon
Rapport CEFDG - 14 juin 2004 - ESC+CESEM Reims - Delporte
Rapport CEFDG - 31 janvier 2005 - BEM - Perrin
Rapport CEFDG - 31 mai 2005 - ESC Toulouse - Perrin
Rapport CEFDG - 31 mai 2005 - IPAG - Duvergé
Rapport CEFDG - 30 janvier 2006 - ICI - Naulin
Rapport CEFDG - 30 janvier 2006 - INSEEC - Legendre
Rapport CEFDG - 6 mars 2006 - ESC Chambéry - Schmidt
Rapport CEFDG - 6 mars 2006 - ESCE - Naulin et
Rapport CEFDG - 13 avril 2006 - CPA Paris - Montmorillon
Rapport CEFDG - 13 avril 2006 - ESC Clermont - Schmidt (GdM)
Rapport CEFDG - 13 avril 2006 - ESC Clermont - Schmidt
Rapport CEFDG - 15 mai 2006 - ESC Rennes - Legendre
Rapport CEFDG - 15 mai 2006 - ICD - Naulin
Rapport CEFDG - 15 mai 2006 - INT Management - Delporte
Rapport CEFDG - 15 mai 2006 - ISTECH - Delporte
Rapport CEFDG - 19 juin 2006 - EAC Nantes
Rapport CEFDG - 19 juin 2006 - EBS Paris - Naulin
Rapport CEFDG - 19 juin 2006 - EM Normandie - Hirigoyen
Rapport CEFDG - 19 juin 2006 - ESC St Etienne - Naulin
Rapport CEFDG - 19 juin 2006 - ESDES - Naulin
Rapport CEFDG - 19 juin 2006 - ESIAME - Legendre et Hirigoyen
Rapport CEFDG - 19 juin 2006 - ESSCA - Hirigoyen et Legendre
Rapport CEFDG - 23 octobre 2006 - ESC Brest - Hirigoyen
Rapport CEFDG - 27 novembre 2006 - ESC Brest - Hirigoyen
Rapport CEFDG - 1 février 2007 - EMS Strasbourg (ex IECS) - Hirigoyen
Rapport CEFDG - 14 janvier 2008 - Advancia PSE - Naulin
Rapport CEFDG - 14 janvier 2008 - IDRAC Lyn - Duvergé
Rapport CEFDG - 18 février 2008 - BEM EBP EMA - Legendre
Rapport CEFDG - 18 février 2008 - BEM Sup'TG - Legendre
Rapport CEFDG - 18 février 2008 - BEM Sup'TG - Naulin
Rapport CEFDG - 18 février 2008 - EBPI Bbx - Naulin
Rapport CEFDG - 18 février 2008 - EBPI Bdx - Legendre
Rapport CEFDG - 18 février 2008 - ESC Bdx - Perrin
Rapport CEFDG - 18 février 2008 - ESC Troyes - Jameux
Rapport CEFDG - 14 mars 2008 - ESC Pau - Legendre
Rapport CEFDG - 14 mars 2008 - ESSCA - Jameux
Rapport CEFDG - 14 mars 2008 - ESSCA - Legendre

Rapport CEFDG - 13 mai 2008 - ESLSCA - Schmidt
Rapport CEFDG - 2 juin 2008 - EM Normandie - Filser
Rapport CEFDG - 23 juin 2008 - ESC Chambéry - Chabannes
Rapport CEFDG - 23 juin 2008 - ESC Chambéry - Schmidt
Rapport CEFDG - 20 novembre 2008 - ESCE - Naulin
Rapport CEFDG - 20 novembre 2008 - CPA Lille
Rapport CEFDG - 20 novembre 2008 - ESCE - Leonardi
Rapport CEFDG - 20 novembre 2008 - CPA Lille - Gavard Perret
Rapport CEFDG - 20 novembre 2008 - ESC Brest - Helfer
Rapport CEFDG - 20 novembre 2008 - ESC Clermont - Molle
Rapport CEFDG - 20 novembre 2008 - ESCEG - Naulin
Rapport CEFDG - 20 novembre 2008 - ESCT Tln - Gavard Perret
Rapport CEFDG - 15 décembre 2008 - EMLV - Mairesse
Rapport CEFDG - 15 décembre 2008 - EMLV - Tapie
Rapport CEFDG - 15 décembre 2008 - EICD 3A - Jameux
Rapport CEFDG - 15 décembre 2008 - EMLV - Mairesse
Rapport CEFDG - 15 décembre 2008 - ESC Montpellier - Molle
Rapport CEFDG - 15 décembre 2008 - ESCP EAP Meb - Molle
Rapport CEFDG - 15 décembre 2008 - ISC - GavardPerret
Rapport CEFDG - 19 janvier 2009 - ESC StEtienne - Naulin
Rapport CEFDG - 19 janvier 2009 - Euromed - Filser
Rapport CEFDG - 19 janvier 2009 - IPAG - Gavard ou Duvergé
Rapport CEFDG - 19 janvier 2009 - ISEG - Jameux
Rapport CEFDG - 19 janvier 2009 - ISEG - Naulin
Rapport CEFDG - 27 mars 2009 - EM Lyon - Cornu
Rapport CEFDG - 27 mars 2009 - EM Lyon - Filser
Rapport CEFDG - 11 mai 2009 - ESC Grenoble - Duvergé
Rapport CEFDG - 11 mai 2009 - Esc Grenoble - Filser
Rapport CEFDG - 11 mai 2009 - ESIEE - Duvergé
Rapport CEFDG - 11 mai 2009 - ICD - Naulin
Rapport CEFDG - 11 mai 2009 - ICD - Tapie
Rapport CEFDG - 11 mai 2009 - ISG Molle
Rapport CEFDG - 11 mai 2009 - ISG Paris -Mairesse
Rapport CEFDG - 5 juin 2009 - ESC La Rochelle - Naulin
Rapport CEFDG - 5 juin 2009 - ESG Vendée - Cornu
Rapport CEFDG - 5 juin 2009 - ESLSCA - Schmidt
Rapport CEFDG - 5 juin 2009 - ESLSCA - Tapie
Rapport CEFDG - 5 juin 2009 - IECG LaRochelle - Naulin
Rapport CEFDG - 26 Avril 2010 - CESEM - GavardPerret
Rapport CEFDG - 26 Avril 2010 - CMI St Etienne - Filser

Rapport CEFDG - 26 Avril 2010 - ESC Clermont - Jameux
Rapport CEFDG - 26 Avril 2010 - ESC Dijon Bourgogne - Legendre
Rapport CEFDG - 26 Avril 2010 - ESC Dijon Bourgogne - Mairesse
Rapport CEFDG - 26 Avril 2010 - ESC Reims et CESEM - Oger
Rapport CEFDG - 26 Avril 2010 - ESTA Belfort - Duvergé
Rapport CEFDG - 26 Avril 2010 - ESTA Belfort - Molle
Rapport CEFDG - 26 Avril 2010- ESC REIMS - GavardPerret
Rapport CEFDG - 19 Mai 2010 - EBS - Duvergé
Rapport CEFDG - 19 Mai 2010 - EBS - VChanut
Rapport CEFDG - 19 Mai 2010 - ESC Amiens - MPMairesse
Rapport CEFDG - 19 Mai 2010 - ESC Amiens - Oger.
Rapport CEFDG - 19 Mai 2010 - ESC Amiens - Oger
Rapport CEFDG - 19 Mai 2010 - ICN - MFilser
Rapport CEFDG - 19 Mai 2010 - IESEG - Gavard
Rapport CEFDG - 19 Mai 2010 - IESEG - Mairesse
Rapport CEFDG - 19 Mai 2010 - IESEG - Vidal
Rapport CEFDG - 19 Mai 2010 - ISAM Amiens - Mairesse
Rapport CEFDG - 19 Mai 2010 - ISAM Amiens - Oger.
Rapport CEFDG - 20 Mai 2010 - EDHEC - LEGENDRE
Rapport CEFDG - 20 Mai 2010 - ESCHEM - MFilser
Rapport CEFDG - 20 Mai 2010 - ESCHEM - Morand
Rapport CEFDG - 20 Mai 2010 - Euromed Management - Morand
Rapport CEFDG - 20 Mai 2010 - INSEEC - Feltz.
Rapport CEFDG - 20 Mai 2010 - INSEEC - Legendre
Rapport CEFDG - 7 juin 2010 - ESC Troyes - Claude Jameux
Rapport CEFDG - 7 juin 2010 - ESIAME Cholet - Bernard Legendre
Rapport CEFDG - 7 juin 2010 - ESIAME Cholet - Frank Vidal
Rapport CEFDG - 7 juin 2010 - ESSCA Angers - Bernard Legendre
Rapport CEFDG - 7 juin 2010 - ESSCA Angers - Claude Jameux
Rapport CEFDG - 7 juin 2010 - ISG - François Duvergé
Rapport CEFDG - 7 juin 2010 - ISG - MP Mairesse
Rapport CEFDG - 7 juin 2010 - ISG - Pascal Morand
Rapport CEFDG - 7 juin 2010 - ISTECH - François Duvergé
Rapport CEFDG - 7 juin 2010 - ISTECH - Pascal Morand
Rapport CEFDG - 7 juin 2010 - Skema ESC Lille - Marc Filser
Rapport CEFDG - 17 juin 2010 - ESC Rennes - Legendre
Rapport CEFDG - 17 juin 2010 - ESC Rennes - Lemor
Rapport CEFDG - 17 Juin 2010 - EDHEC - Legendre
Rapport CEFDG - 17 Juin 2010 - EICD 3A - Chanut
Rapport CEFDG - 17 Juin 2010 - EICD 3A - Jameux

Rapport CEFDG - 17 Juin 2010 - ESC Brest - Lemor
Rapport CEFDG - 17 Juin 2010 - ESC Brest PAE - Lemor
Rapport CEFDG - 17 Juin 2010 - ESC Rennes - Legendre
Rapport CEFDG - 17 Juin 2010 - ESC Rennes - Oger.
Rapport CEFDG - 17 Juin 2010 - ISC - Filser
Rapport CEFDG - 17 Juin 2010 - ISC PARIS - Corazza
Rapport CEFDG - 17 Juin 2010 - Télécom Mngt - Chanut
Rapport CEFDG - 17 Juin 2010 - Télécom Mngt - Duvergé
Rapport CEFDG - 6 décembre 2010 - EMS - Marc Filser
Rapport CEFDG - 6 décembre 2010 - ESC Chambéry - Marc Filser
Rapport CEFDG - 6 décembre 2010 - ESC Chambéry - Patrick Molle
Rapport CEFDG - 6 décembre 2010 - SKEMA Lille Nice - Franck Vidal
Rapport CEFDG - 6 décembre 2010 - SKEMA Lille Nice - Marc Filser
Rapport CEFDG - 7 décembre 2010 - Advancia Negocia Bachelor - Mairesse.
Rapport CEFDG - 7 décembre 2010 - EMLV - Mairesse.
Rapport CEFDG - 7 décembre 2010 - ESC Toulouse - Molle
Rapport CEFDG - 7 décembre 2010 - ESCE - Vidal
Rapport CEFDG - 19 janvier 2011 - RMS Sup TG Reims - Henri Feltz.
Rapport CEFDG - 19 janvier 2011 - RMS Sup TG Reims - MP Mairesse.
Rapport CEFDG - 22 mars 2011 - EM Normandie - Marc Filser
Rapport CEFDG - 22 mars 2011 - EM Normandie - Olivier Oger
Rapport CEFDG - 22 mars 2011 - ESC Pau - ML GavardPerret
Rapport CEFDG - 22 mars 2011 - ESC Pau - Pascal Morand
Rapport CEFDG - 22 mars 2011 - ESDES - Franck Vidal.
Rapport CEFDG - 22 mars 2011 - ESDES - MP Mairesse.
Rapport CEFDG - 22 mars 2011 - ESG Troyes INBA - Chiara Corazza
Rapport CEFDG - 22 mars 2011 - ESG Troyes INBA - MP Mairesse.
Rapport CEFDG - 22 mars 2011 - ICN Sup Est - Olivier Oger
Rapport CEFDG - 23 mars 2011 - Advancia Negocia PSE - MP Mairesse.
Rapport CEFDG - 23 mars 2011 - Advancia Negocia PSE - Olivier Oger
Rapport CEFDG - 23 mars 2011 - ECE - Bernard Legendre
Rapport CEFDG - 23 mars 2011 - ECE - Pascal Morand
Rapport CEFDG - 23 mars 2011 - EDC - Duvergé
Rapport CEFDG - 23 mars 2011 - EDC- Pascal Morand
Rapport CEFDG - 23 mars 2011 - ICN Sup'EST - Duvergé
Rapport CEFDG - 23 mars 2011 - IDRAC - Duvergé
Rapport CEFDG - 23 mars 2011 - IPAG - Duvergé
Rapport CEFDG - 23 mars 2011 - IPAG - ML Gavard-Perret.
Rapport CEFDG - 12 mai 2011 - ESG Paris - ML Gavard-Perret
Rapport CEFDG - 12 mai 2011 - ESIEE Management - Bernard Legendre

Rapport CEFDG - 12 mai 2011 - ESIEE Management - François Duverge
Rapport CEFDG - 12 mai 2011 - IDRAC B+5 & B+3 - François Duvergé
Rapport CEFDG - 4 novembre 2011 - EM Normandie Bachelor Int - Marc Filser
Rapport CEFDG - 4 novembre 2011 - EM Normandie Bachelor Int - Olivier Oger
Rapport CEFDG - 4 novembre 2011 - ESCP Europe MEB - MP Mairesse
Rapport CEFDG - 4 novembre 2011 - ESCP Europe MIM - MP Mairesse
Rapport CEFDG - 4 novembre 2011 - ESCP Europe MIM & MEB - Chanut
Rapport CEFDG - 14 décembre 2011 - BEM EBP International - Brigitte LeBoniec
Rapport CEFDG - 14 décembre 2011 - BEM EBP International - MP Mairesse
Rapport CEFDG - 14 décembre 2011 - ESC Toulouse bachelor - Chiara Corazza
Rapport CEFDG - 14 décembre 2011 - ESC Toulouse bachelor - Rémy Louis Budoc
Rapport CEFDG - 14 décembre 2011 - Novancia (B+5) - MP Mairesse
Rapport CEFDG - 14 décembre 2011 - Novancia (B+5) - Olivier Oger
Rapport CEFDG - 24 janvier 2012 - GEM CAI - Brigitte LeBoniec
Rapport CEFDG - 24 janvier 2012 - GEM CAI - Pascal Morand
Rapport CEFDG - 24 janvier 2012 - GEM MSI - Brigitte LeBoniec
Rapport CEFDG - 24 janvier 2012 - GEM MSI - Pascal Morand
Rapport CEFDG - 24 janvier 2012 - RBS ECAL - ML Gavard-Perret
Rapport CEFDG - 28 mars 2012 - ESC La Rochelle Bachelor Mgt Op. - Peyrache
Rapport CEFDG - 28 mars 2012 - ESC La Rochelle Bachelor Mgt Op - Filser
Rapport CEFDG - 28 mars 2012 - CMSI Saint Etienne bac+4 - Eloïc Peyrache
Rapport CEFDG - 28 mars 2012 - CMSI Saint Etienne bac+4 - Marc Filser
Rapport CEFDG - 28 mars 2012 - EAC Nantes - MP Mairesse
Rapport CEFDG - 28 mars 2012 - EAC Nantes - Thierry Grange
Rapport CEFDG - 28 mars 2012 - EMLyon IDEA - Olivier Oger
Rapport CEFDG - 28 mars 2012 - EMLyon IDEA - Véronique Chanut
Rapport CEFDG - 28 mars 2012 - ISC Paris - Franck Vidal.
Rapport CEFDG - 28 mars 2012 - ISC Paris - Marc Filser
Rapport CEFDG - 28 mars 2012 - PGE ESC Saint Etienne - Eloïc Peyrache
Rapport CEFDG - 28 mars 2012 - PGE ESC Saint Etienne - Marc Filser
Rapport CEFDG - 19 avril 2012 - ESC Amiens- MP Mairesse
Rapport CEFDG - 19 avril 2012 - ESC Amiens- Olivier Oger
Rapport CEFDG - 19 avril 2012 - ESC Pau Bachelor - Thierry Grange
Rapport CEFDG - 19 avril 2012 - ESC Pau Bachelor - Véronique Chanut
Rapport CEFDG - 19 avril 2012 - ICD - Claude Jameux
Rapport CEFDG - 19 avril 2012 - ICD - Véronique Chanut
Rapport CEFDG - 30 mai 2012 - ESC Bretagne Brest - Marc Filser
Rapport CEFDG - 30 mai 2012 - ESC Bretagne Brest - Pascal Morand
Rapport CEFDG - 30 mai 2012 - ESC RENNES - Pascal Morand
Rapport CEFDG - 30 mai 2012 - ESC RENNES Bachelor GAE - Pascal Morand

Rapport CEFDG - 30 mai 2012 - IFM - ML GavardPerret
Rapport CEFDG - 30 mai 2012 - IFM - Olivier Oger
Rapport CEFDG - 30 mai 2012 - ISTECH - Chiara Corazza
Rapport CEFDG - 30 mai 2012 - ISTECH - ML GavardPerret
Rapport CEFDG - 7 novembre 2012 - CPA Toulouse - Mairesse
Rapport CEFDG - 7 novembre 2012 - CPA Toulouse - Oger
Rapport CEFDG - 7 novembre 2012 - ESCT Toulon - GavardPerret.
Rapport CEFDG - 7 novembre 2012 - ESCT Toulon - Morand
Rapport CEFDG - 7 novembre 2012 - HEC - Oger
Rapport CEFDG - 7 novembre 2012 - HEC & MBA - Jameux
Rapport CEFDG - 7 novembre 2012 - MBA HEC-Oger
Rapport CEFDG - 7 novembre 2012 - CPA Toulouse - Mairesse
Rapport CEFDG - 7 novembre 2012 - CPA Toulouse - Oger
Rapport CEFDG - 7 novembre 2012 - ESCT Toulon - GavardPerret.
Rapport CEFDG - 7 novembre 2012 - ESCT Toulon - Morand
Rapport CEFDG - 7 novembre 2012 - HEC - Oger
Rapport CEFDG - 7 novembre 2012 - HEC & MBA - Jameux
Rapport CEFDG - 7 novembre 2012 - MBA HEC-Oger
Rapport CEFDG - 19 décembre 2012 - ESIAME - Filser
Rapport CEFDG - 19 décembre 2012 - ESSEC - Chanut
Rapport CEFDG - 19 décembre 2012 - ESSEC EPSCI BBA - Vidal
Rapport CEFDG - 19 décembre 2012 - ESSEC Executive MBA - Vidal
Rapport CEFDG - 19 décembre 2012 - ESSEC Masters Fin. & Accounting - Vidal
Rapport CEFDG - 19 décembre 2012 - ESSEC PGE - Vidal.
Rapport CEFDG - 19 décembre 2012 - ISTECH - Choain
Rapport CEFDG - 19 décembre 2012 - ISTECH - Vidal.
Rapport CEFDG - 10 janvier 2013 - ESC Rennes - Chanut
Rapport CEFDG - 10 janvier 2013 - ESDES Lyon - Mairesse
Rapport CEFDG - 10 janvier 2013 - ESDES Lyon - Vidal
Rapport CEFDG - 10 janvier 2013 - IPAG - GavardPerret
Rapport CEFDG - 5 février 2013 - EBS - Franck Vidal.
Rapport CEFDG - 5 février 2013 - EBS - Thierry Grange
Rapport CEFDG - 5 février 2013 - ESC Pau - GavardPerret.
Rapport CEFDG - 5 février 2013 - ESC Pau - Morand
Rapport CEFDG - 5 février 2013 - Sup' Est Nancy - Choain
Rapport CEFDG - 5 février 2013 - Sup'Est Nancy - Oger
Rapport CEFDG - 7 mars 2013 - EICD 3A - Filser
Rapport CEFDG - 7 mars 2013 - EICD 3A - Vidal
Rapport CEFDG - 7 mars 2013 - ICD - Jameux
Rapport CEFDG - 7 mars 2013 - INSEEC Paris Bdx - Choain

Rapport CEFDG - 7 mars 2013 - INSEEC Paris Bdx - Filser
Rapport CEFDG - 7 mars 2013 - INSEEC Savoie - choain
Rapport CEFDG - 7 mars 2013 - INSEEC Savoie - Filser
Rapport CEFDG - 27 mars 2013 - ISG - Mairesse
Rapport CEFDG - 18 avril 2013 - EMLV - Mairesse
Rapport CEFDG - 18 avril 2013 - EMLV - Morand
Rapport CEFDG - 18 avril 2013 - FBS - Oger
Rapport CEFDG - 18 avril 2013 - FBS Brest - Peyrache
Rapport CEFDG - 18 avril 2013 - FBS ISEME Tours Poitiers - Peyrache
Rapport CEFDG - 18 avril 2013 - FBS Mairesse
Rapport CEFDG - 18 avril 2013 - FBS PMI Clermont - Peyrache
Rapport CEFDG - 15 mai 2013 - EDC - Choain
Rapport CEFDG - 15 mai 2013 - IGS - Filser
Rapport CEFDG - 15 mai 2013 - IGS - Grange

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Liste des membres de la CEFDG selon leurs instances mandataires	434
Annexe 2 : Durée des mandats et taux de présence des membres de la CEFDG	435
Annexe 3 : Réalisation des rapports d'évaluation par les membres de la CEFDG ..	436

Annexe 1 : Liste des membres de la CEFDG selon leurs instances mandataires (2001-2013)

Instances Mandataires Représ. du Monde Economique	Helfer-2001			Helfer-2005			Bournois-2009		
	Début (2001)	Renouv. Périodique (2003)	Septembre (2005)	Octobre (2005)	Renouv. Périodique (2007)	Septembre (2009)	Octobre (2009)	Renouv. Périodique (2011)	Septembre (2013)
ACFCI	Patrick OMINES François Xavier CORNU	Bernard LEGENDRE			Francis LEMOR		Frédéric VIDAL	Brigitte LE BONIEC	
CESE	Pierre SIMON Guy NAULIN						Henri FELTZ	Rémy-Louis BUDOC Michel COQUILLON	Paul de VIGIERIE (2012)
Enseignants de statut Universitaire	Patrick NAVATTE Ernest GIBERT Jean-Pierre HELFER Géraldine SCHMIDT	Hervé PENAN (2002) Gerard HRIGOYEN (2002)			Mante-Pierre MAIRESSE Claude JAMEUX		Frank BOURNOIS Veronique CHANUT		
CPU									
MSR									
Représ. des écoles et formad. privées/consul.									
CGE	Pierre TAPE Bernard RAMANANTSOA Jean-C. de SCHIETRE Jacques FERRIN	A. DERMOUCHE (2003)			Patrick MOLLE François DUVERGE (2004)		Olivier OGER	Elof PEYRACHE Thierry GRANGE	
Minefi				Jean-Paul LEONARDI			Pascal MORAND		
Personnalités qualifiées									
MSR	Bernard de MONTMORILLON Christian DELPORTE Alain BUCAILLE				Marc FILSER Mante-Laure GAVARD-PERRET				
Minefi	Rose-M. VAN LEBERGH Georges BARTHES DE RUYER		Jean-claude LEGRAND		Sabine de CHABANNES		Chiara CORAZZA		Laurent CHOAIN (2012)

Annexe 2 : Durée des mandats et taux de présence des membres de la CEFDG

Membres de la CEFDG par ordre de nomination	Date de nomination	Renouvellement	Démission	Non renouvellement	Tirage au sort (2003)	Dernière séance	Durée du mandat (depuis la date de nomination jusqu'à leur dernière séance)	Nombre de séances	Taux de présence			
									Heifer-2001	Heifer-2005	Bournois-2009	Sur le mandat
Patrick OMNES	oct.-01					mai-03	1 an et 8 mois	17	94%	N.A.	N.A.	94%
François-Xavier CORNU	oct.-01					sept.-09	8 ans et 1 mois	65	81%	64%	N.A.	72%
Pierre SIMON	oct.-01					sept.-07	6 ans et 1 mois	49	53%	18%	N.A.	41%
Guy NAULIN	oct.-01					sept.-09	8 ans et 1 mois	65	75%	94%	N.A.	85%
Patrick NAVATTE	oct.-01					juin-02	9 mois	5	0%	N.A.	N.A.	0%
Ernest GIBERT	oct.-01					juin-02	9 mois	5	20%	N.A.	N.A.	20%
Jean-Pierre HELFER	oct.-01					sept.-09	8 ans et 1 mois	65	100%	100%	N.A.	100%
Géraldine SCHMIDT	oct.-01					sept.-09	8 ans et 1 mois	65	78%	61%	N.A.	69%
Bernard RAMANANTSOA	oct.-01					sept.-07	6 ans et 1 mois	49	81%	71%	N.A.	78%
Pierre TAPIE	oct.-01					sept.-09	8 ans et 1 mois	65	84%	61%	N.A.	72%
Jacques PERRIN	oct.-01					juin-05	3 ans et 9 mois	32	88%	N.A.	N.A.	88%
Jean-Claude de SCHIETERE	oct.-01					mai-03	1 an et 8 mois	17	88%	N.A.	N.A.	88%
Bernard de MONTMORILLON	oct.-01					sept.-07	6 ans et 1 mois	49	75%	35%	N.A.	61%
Christian DELPORTE	oct.-01					sept.-07	6 ans et 1 mois	49	28%	18%	N.A.	24%
Rose-Marie VAN LEBERGHE	oct.-01					mai-03	1 an et 8 mois	17	29%	N.A.	N.A.	29%
Alain BUCAILLE	oct.-01					juin-05	3 ans et 9 mois	30	59%	N.A.	N.A.	59%
Hervé PENAN	sept.-02					sept.-07	5 ans et 1 mois	44	48%	18%	N.A.	36%
Gerard HIRIGOYEN	sept.-02					sept.-07	5 ans et 1 mois	44	52%	24%	N.A.	41%
Aïssa DERMOUCHE	oct.-03					janv.-04	3 mois	2	29%	N.A.	N.A.	29%
Georges BARTHES DE RUYTER	oct.-03					sept.-07	4 ans	32	31%	65%	N.A.	66%
Bernard LEGENDRE	oct.-03					mai-11	7 ans et 9 mois	63	44%	91%	67%	86%
François DUVERGE	oct.-03					mai-11	7 ans et 9 mois	56	88%	61%	87%	71%
Jean-Paul LEONARDI	oct.-05					sept.-09	4 ans	33	N.A.	64%	N.A.	64%
Jean-Claude LE GRAND	oct.-05					janv.-12	6 ans et 5 mois	53	N.A.	48%	25%	40%
Sabine de CHABANNES	oct.-07					sept.-09	2 ans	16	N.A.	31%	N.A.	31%
Francis LEMOR	oct.-07					mai-11	3 ans et 8 mois	31	N.A.	44%	33%	39%
Claude JAMEUX	oct.-07						en cours	50	N.A.	75%	56%	62%
Marie-Pierre MAIRESSE	oct.-07						en cours	50	N.A.	69%	56%	60%
Patrick MOLLE	oct.-07					mai-11	3 ans et 8 mois	31	N.A.	56%	13%	35%
Marc FILSER	oct.-07						en cours	50	N.A.	81%	26%	44%
Marie-Laure GAVARD-PERRET	oct.-07						en cours	50	N.A.	69%	50%	56%
Henri FELTZ	oct.-09					mai-11	1 an et 8 mois	15	N.A.	N.A.	67%	67%
Frank BOURNOIS	oct.-09					mai-13	3 ans et 8 mois	34	N.A.	N.A.	94%	94%
Véronique CHANUT	oct.-09						en cours	34	N.A.	N.A.	79%	79%
Franck VIDAL	oct.-09					mai-13	3 ans et 8 mois	34	N.A.	N.A.	76%	76%
Olivier OGER	oct.-09						en cours	34	N.A.	N.A.	62%	62%
Pascal MORAND	oct.-09						en cours	34	N.A.	N.A.	71%	71%
Chiara CORAZZA	oct.-09						en cours	34	N.A.	N.A.	53%	53%
Brigitte LE BONIEC	oct.-11					mai-13	1 an et 8 mois	19	N.A.	N.A.	58%	58%
Rémy-Louis BUDOC	oct.-11						en cours	19	N.A.	N.A.	26%	26%
Michel COQUILLION	oct.-11					janv.-12	4 mois	5	N.A.	N.A.	40%	40%
Eloïc PEYRACHE	oct.-11						en cours	19	N.A.	N.A.	74%	74%
Thierry GRANGE	oct.-11						en cours	19	N.A.	N.A.	89%	89%
Paul de VIGUERIE	oct.-11					mai-13	1 an et 8 mois	14	N.A.	N.A.	7%	7%
Laurent CHOAIN	oct.-11						en cours	14	N.A.	N.A.	71%	71%
Taux de présence moyen									60%	57%	56%	58%

Annexe 3 : Réalisation des rapports d'évaluation par les membres de la CEFDG

Distribution des rapports d'évaluation par membre dans chaque Commission

HELPER-2001	Nombre de rapports	%	HELPER-2005	Nombre de rapports	%	BOURNOIS-2009	Nombre de rapports	%
Géraldine SCHMIDT	18	10%	Géraldine SCHMIDT	27	11%	Marie-Pierre MAIRESSE	21	10%
Pierre TAPIE	17	9%	Guy NAULIN	25	10%	Véronique CHANUT	21	10%
Jacques PERRIN	17	9%	François DUVERGE	19	8%	Pascal MORAND	18	8%
Hervé PENAN	16	9%	Pierre TAPIE	16	7%	Claude JAMEUX	17	8%
Guy NAULIN	14	7%	Jean-Paul LEONARDI	16	7%	Marc FILSER	17	8%
Bernard RAMANANTSOA	14	7%	Jean-Claude LE GRAND	14	6%	Franck VIDAL	17	8%
Gerard HIRIGOYEN	13	7%	Bernard LEGENDRE	13	5%	Marie-Laure GAVARD-PER	16	7%
Christian DELPORTE	12	6%	Hervé PENAN	11	4%	Olivier OGER	16	7%
Bernard de MONTMORILLON	11	6%	François-Xavier CORNU	10	4%	François DUVERGE	11	5%
Georges BARTHES DE RUYT	10	5%	Jean-Pierre HELFER	10	4%	Bernard LEGENDRE	10	5%
Bernard LEGENDRE	9	5%	Gerard HIRIGOYEN	9	4%	Patrick MOLLE	8	4%
Alain BUCAILLE	8	4%	Claude JAMEUX	9	4%	Chiara CORAZZA	8	4%
Pierre SIMON	7	4%	Marc FILSER	9	4%	Laurent CHOAIN	7	3%
François-Xavier CORNU	6	3%	Bernard de MONTMORILLON	8	3%	Henri FELTZ	6	3%
Jean-Pierre HELFER	5	3%	Bernard RAMANANTSOA	7	3%	Thierry GRANGE	6	3%
Jean-Claude de SCHIETÈRE	4	2%	Sabine de CHABANNES	7	3%	Eloïc PEYRACHE	5	2%
François DUVERGE	3	2%	Marie-Pierre MAIRESSE	7	3%	Jean-Claude LE GRAND	4	2%
Patrick OMNES	2	1%	Marie-Laure GAVARD-PER	7	3%	Francis LEMOR	4	2%
Aïssa DERMOUCHE	2	1%	Georges BARTHES DE RUYT	6	2%	Brigitte LE BONIEC	3	1%
Patrick NAVATTE	0	0%	Patrick MOLLE	5	2%	Rémy-Louis BUDOC	2	1%
Ernest GIBERT	0	0%	Pierre SIMON	4	2%	Michel COQUILLION	1	0%
Rose-Marie VAN LEBERGH	0	0%	Christian DELPORTE	4	2%	Paul de VIGUERIE	1	0%
			Francis LEMOR	3	1%	Frank BOURNOIS	0	0%
TOTAL HELPER-2001	188	100%	TOTAL HELPER-2005	246	100%	TOTAL BOURNOIS-2009	219	100%

Distribution des rapports d'évaluation selon les groupes statutaires des membres de la Commission

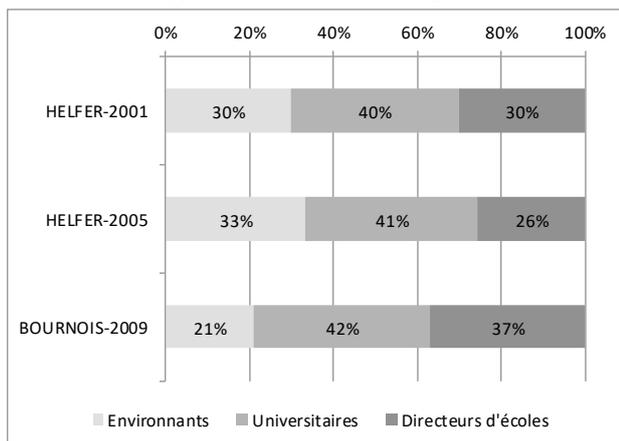


TABLE DES ILLUSTRATIONS

Tables des encadrés

Encadré 1. Le champ de compétence de la CEFDG	17
Encadré 2. Présentation du déroulement de la recherche	25
Encadré 3. Le pragmatisme à grands traits	50
Encadré 4. Epistémologie : un complément.....	55
Encadré 5. Les modèles de développement de la régulation de l'enseignement supérieur.....	85
Encadré 6. Des différences entre les organismes d'évaluation et de valorisation....	160
Encadré 7. Le problème de la « valorisation selon deux échelles » en pratique	227
Encadré 8. Présentation des deux standards informels introduits au cours de l'année 2010	271
Encadré 9. Rappel du pragmatisme	290

Table des figures

Figure 1. Schéma représentatif du fonctionnement du système d'accréditation U.S..	95
Figure 2. Schéma relationnel entre la Commission et les principaux organismes impliqués dans la garantie de la qualité des formations par l'Etat.....	135
Figure 3. Représentation schématique du modèle de légitimation organisationnelle proposé par Israël Drori et Benson Honig	168
Figure 5. Chronologies du développement procédural et instrumental de la CEFDG (2001-2013).....	262

Table des tableaux

Tableau 1. Tableau récapitulatif des modes d'exercice de la régulation	90
Tableau 2. Récapitulatif des caractéristiques des modes de régulation	130
Tableau 3. Récapitulatif des types de demandes traitées par la CEFDG	146
Tableau 4. Désignation des Commissions	148
Tableau 5. Evolution du nombre de demandes traitées (2001-2013).....	149
Tableau 6. Evolution des demandes de reconnaissances par l'Etat.....	151

Tableau 7. Distributions des demandes par niveau de diplômes (2001-2013).....	152
Tableau 8. Distribution des demandes pour des formations de niveau Bac+5 (2001-2013).....	153
Tableau 9. Distribution des demandes pour des formations à Bac+4 (2001-2013).	154
Tableau 10. Distribution des demandes pour des formations à Bac+3 (2001-2013)	154
Tableau 11. Comparaison des compositions de la future Commission	184
Tableau 12. Proposition de composition de la future Commission au cours de l'année 2000	185
Tableau 13. Tableau de rappel de la composition finale de la CEFDG	186
Tableau 14. Récapitulatif des réclamations adressées au MSR (2003-2004)	195
Tableau 15. Récapitulatif de la représentativité des collèges au sein de la CEFDG	237
Tableau 16. Aperçu des compositions de la Commission	238
Tableau 17. Caractéristiques des mandatures de la Commission (2001-2013).....	239
Tableau 18. Démissions des membres et conséquences sur la composition de la Commission.....	240
Tableau 19. Evolution de la stabilité de la Commission (2001-2013).....	243
Tableau 20. Durées types des mandatures en fonction du statut des membres (2001-2013).....	245
Tableau 21. Evolution des effectifs de la Commission selon leurs statuts (2001-2013)	247
Tableau 22. Populations à l'origine des démissions	249
Tableau 23. Récapitulatif des renouvellements engendrant une modification des groupes de référence (2001-2013)	251
Tableau 24. Evolution des taux de présences au séances plénières de la Commission (2001-2013).....	254
Tableau 25. Taux de présence moyen sur chacune des trois Commissions (2001-2013)	255
Tableau 26. Effectifs aux faibles taux de présence (2001-2013)	255
Tableau 27. Taux de satisfaction de la condition de Quorum (2001-2013)	256
Tableau 28. Désignation des rapporteurs d'évaluation (2001-2013)	257
Tableau 29. Distribution des effectifs de rapporteurs d'évaluation selon les groupes statutaires principaux (2001-2013)	258

Tableau 30. Récapitulatif des procédures mobilisant des personnels internes et externes	272
Tableau 31. Récapitulatif des instruments utiles à l'évaluation	272
Tableau 32. Ouverture aux personnels externes de l'évaluation des formations (2001-2013)	273
Tableau 33. Nombre d'intervenants extérieurs lors des séances plénières (2001-2013)	274
Tableau 34. Nombre de rapports d'évaluation collectés (2001-2013).....	277
Tableau 35. Taux de commentaires des rapporteurs dans les comptes-rendus d'évaluation (2001-2013)	279
Tableau 36. Récapitulatif du caractère des jugements selon la dialogique intentionnelle de Gilbert Dispaux	296
Tableau 37. Caractéristiques des dialogues exprimant un jugement d'observateur .	297
Tableau 38. Récapitulatif des fondements et des dynamiques associées aux dialogues induits par l'expression d'un jugement d'évaluateur.....	298
Tableau 39. Caractéristiques des jugements de prescripteurs	299
Tableau 40. Combinaison des jugements possibles et leur association à chaque type de dialogue	300
Tableau 41. Récapitulatif du corpus analysé	303
Tableau 42. Evolution longitudinale des activités de réalisation de l'évaluation (2001-2013)	310
Tableau 43. Evolution du volume des notifications faites aux établissements (2001-2013)	313
Tableau 44. Prise en compte du taux de couverture du corps professoral permanent dans les PVs avant et après l'introduction des standards (22 mars 2011)	344
Tableau 45. Evolutions de la satisfaction des standards selon le type de demande .	344

Abstract

Normalizing French Higher Education Management Programs: a Pragmatic Analysis of Rhetorical Practises

This research looks into the regulation of the French higher education in Management system by focusing on a major body: the “Committee for evaluation of management programs” known as the “Commission d’Evaluation des Formations et Diplômes de Gestion” (CEFDG). The CEFDG advises the Minister for higher education on the awarding of quality recognition to non-public higher education institutions. Drawing upon the Actor-Network Theory, ethnomethodology and Foucauldism, the research intends to identify the specificities of the CEFDG by comparing it with other significant bodies: the AACSB (U.S.), the QAA (U.K.), the EQUIS system (transnational) and the “Commission des Titres d’Ingénieur” (French regulator in charge of engineers’ programmes). Based on in-situ participant observation, archives and statistical data, an analysis of the rhetorical practices within CEFDG was carried out to identify key factors enabling conditions of success. Results show that two "normalization regimes" coexist and contribute to a better understanding of the French higher education regulation and its operating conditions.

Keywords: *public management, higher education, management, evaluation, regulation, normalization, norms, legitimacy, rhetorical practices, valuation, actor-network theory, ethnomethodology, Foucault*

Résumé

La mise en œuvre du processus de Bologne en 1999 fait entrer la France de plain-pied dans le mouvement global de régulation de l'enseignement supérieur par l'évaluation. Pour évaluer les formations supérieures non universitaires de gestion qui jouissaient depuis le début des années 1990 d'une relative autonomie, la puissance publique crée une commission spécifique, la Commission d'Evaluation des Formations et Diplômes de Gestion (CEFDG) chargée notamment de formuler au Ministre de l'Enseignement Supérieur (MSR) des avis relatifs à l'octroi du grade de Master fraîchement créé. Installée par décret en avril 2001, la CEFDG réussit malgré des contraintes initiales importantes à normaliser les formations assujetties à son évaluation, et à s'établir comme un organisme national majeur de régulation. Après avoir détaillé la démarche pragmatique employée, le propos s'attache dans un premier temps à mettre à jour les spécificités de la Commission vis-à-vis d'autres organismes d'évaluation et à identifier les conditions qui lui permettent de réaliser légitimement, efficacement et pérennément l'évaluation des formations. Dans un deuxième temps, le déploiement d'une analyse pragmatique des pratiques rhétoriques permet d'identifier les conditions qui favorisent le développement des dispositifs procéduraux et instrumentaux d'évaluation ainsi que la génération d'une valorisation des formations acceptable par l'ensemble des acteurs. En vue de formuler des recommandations, le dernier volet de la recherche précise les effets sur l'évaluation d'une caractéristique majeure du dispositif régulateur : la possibilité d'existence simultanée de deux régimes de normalisation des formations supérieures non universitaires de gestion, l'un sécuritaire, l'autre disciplinaire.

Mots clés : *management public, enseignement supérieur, gestion, évaluation, régulation, normalisation, normes, légitimité, pratiques rhétoriques, valorisation, théorie Acteur-Réseau, ethnométhodologie, Foucault*