

Classements, indicateurs et politiques éducatives en France

Rankings, indicators and education policies in France

La influencia de las clasificaciones y de los indicadores sobre las políticas educativas en Francia

Jean-Richard Cytermann



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/962>

DOI : 10.4000/ries.962

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2010

Pagination : 83-92

ISBN : 978-2-85420-582-4

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Jean-Richard Cytermann, « Classements, indicateurs et politiques éducatives en France », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 54 | septembre 2010, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 14 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/962> ; DOI : 10.4000/ries.962

© Tous droits réservés

Classements, indicateurs et politiques éducatives en France

Jean-Richard Cytermann

Depuis une vingtaine d'années se sont multipliés les indicateurs de toutes sortes, fondements d'études comparatives mais aussi de classements et de palmarès. Deux dates et deux décisions politiques encadrent cette période. En 1990, pour répondre aux palmarès des lycées publiés par les hebdomadaires, le directeur de l'évaluation et de la prospective du ministère français de l'éducation nationale, Claude Thélot, définit des indicateurs de performance des lycées allant au-delà du simple taux brut de réussite au baccalauréat. En 2008, pour répondre aux limites du classement de Shanghai, la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, Valérie Pécresse, fait adopter, dans le cadre de la présidence française de l'Union européenne, le principe d'un classement européen des universités reposant sur une diversité de critères et correspondant aux différentes facettes de l'activité des universités. La comparaison de ces deux décisions n'est pas fortuite et l'on retrouve des similitudes dans les problématiques. Il s'agit en premier lieu de réagir à des classements imposés par l'extérieur et par des autorités non officielles (journalistes d'un côté, université étrangère de l'autre), classements dont on conteste, souvent à juste titre, les méthodologies. Il s'agit ensuite de bâtir des indicateurs diversifiés, qui rendent compte des différentes formes d'excellence d'une institution : il existe plusieurs manières d'être un bon lycée, une bonne université et ces différentes manières peuvent correspondre à des profils d'élèves et d'étudiants ainsi qu'à des projets différents. Entre ces deux dates quasi symboliques sont survenus plusieurs phénomènes dans le développement des indicateurs et des classements.

À côté des indicateurs nationaux (*État de l'école* 1991, *État de l'enseignement supérieur et de la recherche* 2007) se sont développés les indicateurs produits par l'OCDE (*Regards sur l'éducation* depuis 1991) et, dans une certaine mesure, les indicateurs produits par la Commission européenne (Eurydice). La puissance de frappe de l'OCDE a donné du poids à ces indicateurs que le mode de présentation transforme souvent en classement ou en palmarès. L'interprétation des résultats par l'OCDE, dans ses présentations orales, a abouti parfois à des prescriptions de politique éducative. Le plus bel exemple est sans doute celui du redoublement, dont l'OCDE, dans sa conférence de presse, a fustigé la pratique en France, au Luxembourg et en Communauté francophone de Belgique, pays où l'on redouble le plus. Ce poids de l'OCDE a pris une plus grande

ampleur lorsque, à côté d'indicateurs de scolarisation et de coûts de l'éducation, l'OCDE a intégré des indicateurs traduisant les compétences des élèves, à partir des résultats des enquêtes internationales du programme Pisa, dès 2000.

Dans le cadre du processus de Lisbonne et du développement d'une économie de la connaissance, la formation – notamment dans l'enseignement supérieur – et la recherche sont considérées comme des facteurs importants du développement économique vers une économie de l'innovation. L'application de la méthode ouverte de coopération et du *benchmarking*¹ à ces politiques débouchera sur la définition de critères et d'objectifs communs à l'ensemble des politiques éducatives des pays.

La réforme de la procédure budgétaire en France, avec la mise en œuvre de la loi organique aux lois de finances, dans la lignée des théories du management public qui rapproche objectifs, coûts et résultats de l'action publique, a donné une impulsion forte à la production d'indicateurs avec des objectifs, notamment pour l'enseignement supérieur et la recherche, de compétitivité et d'attractivité au niveau mondial et européen, comme la part française dans les publications scientifiques, les dépôts de brevet ou le recrutement d'étudiants, d'enseignants et de chercheurs étrangers. C'est cette problématique de compétitivité et d'attractivité de l'enseignement supérieur et de la recherche qui est renforcée par les classements internationaux, et notamment celui de Shanghai, même si cette problématique existait avant la création de celui-ci et marque, par exemple, la loi « recherche et innovation » de 1999 ou le lancement du Processus de Bologne.

On pourrait être tenté de voir dans ces différents événements un ensemble de démarches cohérentes mettant les politiques éducatives et de recherche sous influence, dans une logique de marchandisation de l'enseignement, thèse qui est défendue par exemple par les auteurs du *Nouvel ordre éducatif mondial*, Louis Weber et Christian Laval. L'influence de ces classements serait par exemple corroborée par la référence aux classements ou aux évaluations internationales donnée par le président de la République à ses ministres de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche en 2007. La réalité est en fait beaucoup plus complexe et la genèse des décisions en matière de politique éducative est un faisceau de multiples influences. La mise en œuvre du Processus de Bologne, dans les différents pays européens, reposait tout autant sur des considérations de politique interne que sur la nécessité d'une convergence. D'une certaine manière, les problématiques internationales sont instrumentalisées pour justifier des politiques nationales. La notion de socle commun, introduite dans la loi de 2005 d'orientation et d'action pour l'école, a été revendiquée par l'OCDE comme une conséquence de Pisa mais elle se rattache tout aussi bien à un courant de pensée éducative que l'on retrouve chez les tenants du collègue

1. Activité qui permet de comparer la performance d'institutions ou de systèmes à des fins d'orientation d'une stratégie (NDLR).

unique, voire chez les défenseurs, depuis le Plan Langevin-Wallon de 1947², d'une école fondamentale incluant l'école et le collège. Les critères de convergence en matière d'éducation, introduits à Barcelone en 2002, et auxquels la loi de 2005 se réfère dans son document annexe, sont des critères très consensuels dont on peut dire qu'ils marquent vraiment une politique. Comme dit précédemment, l'idée de compétitivité et d'attractivité dans l'enseignement supérieur et la recherche se retrouve systématiquement dans tous les documents de présentation politique, et le classement de Shanghai est venu donner des arguments nouveaux à cette problématique.

Par ailleurs, l'influence d'un classement international d'un palmarès est souvent diffuse, comme l'est celle d'un rapport d'un corps d'inspection ou de la Cour des comptes. Leur influence entre cependant dans une tendance qui est celle d'une prise en compte plus forte d'une dimension internationale comparative dans la définition et l'évaluation des politiques publiques. Il n'est plus de rapport du Parlement, ou d'un corps d'inspection ou de contrôle, qui ne se réfère à « l'international ». Si l'on compare ainsi les deux réformes de la recherche, celle de 1982 et celle des années 2006-2009, la première est une réforme franco-française qui célèbre les spécificités du système français (organismes de recherche séparés des universités que la loi n'évoque même pas, grands programmes technologiques dans le nucléaire et l'espace), alors que la loi de 2006 et les mesures qui l'ont suivie se réfèrent implicitement, voire explicitement, à des bonnes pratiques étrangères.

C'est cette recherche de l'influence des classements et palmarès et des indicateurs qu'ils utilisent sur les politiques éducatives et de recherche que nous allons analyser à travers trois exemples principaux : le classement des lycées, les évaluations des compétences des élèves et notamment Pisa, le classement de Shanghai et la restructuration de l'enseignement supérieur et de la recherche.

UN CLASSEMENT DES LYCÉES SANS INFLUENCE SUR LEUR PILOTAGE

Sous l'impulsion de Claude Thélot, la direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'éducation nationale (DEP) a souhaité réagir aux palmarès annuels des meilleurs lycées établi par les grands hebdomadaires. Ces

2. Nom du projet global de réforme de l'enseignement et du système éducatif français présenté en 1947 et qui projetait un grand système éducatif démocratique pour permettre à la France de rattraper son retard par rapport aux autres pays développés. Le plan prévoyait, notamment, un enseignement gratuit, laïque et obligatoire jusqu'à l'âge de 18 ans avec un corps professoral unique de la maternelle à l'université ; un tronc commun pour les élèves de 11 à 15 ans ; une orientation des élèves de 15 à 18 ans entre trois sections dont les enseignements obligatoires seraient sanctionnés par un examen (CAP, BEP, baccalauréat). Le plan définissait également des conditions idéales pour l'enseignement, préconisait une revalorisation du travail manuel, posait le principe d'une éducation populaire accessible tout au long de la vie et voulait former tous les maîtres à la pédagogie active. Il ne fut jamais appliqué, mais ses analyses et dispositions sont, depuis 1947, une référence constante dans le débat sur l'enseignement en France (NDLR).

classements reposaient sur un indicateur unique, celui du taux de résultat brut au baccalauréat mesuré par le rapport entre le nombre d'élèves réussissant le baccalauréat et le nombre de candidats. Tout le mérite de la DEP est d'avoir montré que cet indicateur, certes simple à appréhender, ne reflétait pas, à lui seul, les performances du lycée. Ainsi, un lycée qui éjecterait, dès la fin de la classe de seconde, les élèves les moins bons se donne les moyens d'avoir, par tris successifs sur la population restante, un taux de réussite égal à 100 %. Il est peut-être moins performant qu'un établissement qui amène une forte proportion d'une génération d'élèves de seconde à la réussite au baccalauréat. Il y a donc différents moyens d'être un bon lycée et il ne faut pas se focaliser sur le seul indicateur de réussite instantanée au baccalauréat.

À ce principe de diversité des critères de performances s'est ajouté celui de la nécessité de prendre en compte le contexte de réalisation de la performance. Des travaux de la DEP, il est vite ressorti que les variables « âge » et « catégorie socioprofessionnelle » étaient, à défaut de mesurer le niveau des élèves en classe de seconde, de très bons éléments prédictifs du parcours de l'élève : une appréciation de la performance de l'établissement devait donc tenir compte des caractéristiques de sa population scolaire. La DEP a dès lors introduit ce concept fondamental de valeur ajoutée de l'établissement, qui est positive lorsque les indicateurs de réussite au baccalauréat sont meilleurs que ce que laissait prévoir la composition de la population scolaire. On notera que ce concept se rattache aisément aux théories sur l'« effet établissement ». C'est cette méthode robuste, malgré quelques lacunes, qui est encore à l'œuvre aujourd'hui et qui voit, chaque année, quelques journaux titrer sur ces lycées qui réussissent autrement.

Comme pour beaucoup de travaux des services en charge des statistiques et de l'évaluation, l'institution scolaire ne se les est pas vraiment appropriés. On aurait pu imaginer qu'une évaluation des établissements, et des chefs d'établissements, s'attacherait principalement aux établissements *a priori* défavorisés, avec une valeur ajoutée positive importante, ou bien aux établissements à forte valeur négative, et que des études seraient lancées pour comprendre les mécanismes de la réussite de certains établissements. Il n'en a rien été : les évaluations de lycées n'ont pas été systématiques, plutôt sporadiques selon les académies et les recteurs, et sans ciblage lié aux indicateurs de performance. Ce constat est partagé par Pierre Daste, dans son rapport pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école (*Les évaluations des lycées et les usages de ces évaluations*, janvier 2002), ainsi que par la Cour des comptes, dans son rapport récent de mai 2010 consacré à la réussite des élèves, qui déplore l'absence de liens entre la répartition des moyens et la performance. On notera que l'évaluation systématique des établissements, disponible pour les familles, qui figurait dans la lettre de mission du ministre de l'éducation nationale, n'a pas été mise en place.

Paradoxalement, le concept de valeur ajoutée de l'établissement, étendu aux universités dès 1995 pour la réussite en DEUG, puis ultérieurement en licence, va trouver une utilisation forte dans les réformes françaises de l'enseignement supérieur, mises en œuvre dans le cadre de la loi *Liberté et responsabilité des universités*. La valeur ajoutée des universités dans la réussite en licence est, pour la fonction enseignement, l'un des critères servant à déterminer la part de la dotation à la performance sur la fonction enseignement dans le calcul de la dotation globale aux universités. Cette utilisation marque un tournant significatif. Elle introduit, en France comme dans d'autres pays, des critères de performance dans la répartition des moyens. Surtout, elle peut induire une reconnaissance de la diversité des caractéristiques d'excellence d'une université. Une université qui ne s'intéresserait qu'à sa recherche verrait sa dotation enseignement à la performance baisser ; inversement, une université de proximité qui amènerait le maximum de ses étudiants à la réussite en licence se verrait reconnaître une forme d'excellence et en bénéficierait dans sa dotation. Comme pour les lycées, il y aurait différentes façons, y compris du point de vue des étudiants, d'être une bonne université.

L'INSTRUMENTALISATION DE PISA ET DES PUBLICATIONS DE L'OCDE

87

Les études comparatives internationales existent depuis plus d'une quarantaine d'années et ont, par exemple, conduit les États-Unis, devant des résultats scolaires insuffisants, au débat « *Education at Risk* » et aux réformes qui ont suivi. Mais elles étaient menées par des associations internationales de chercheurs et ont eu, en général, un impact médiatique et une influence beaucoup plus faible que lorsque l'OCDE s'en est emparée à travers son programme Pisa, visant à comparer les compétences des élèves de 15 ans en mathématiques, sciences et pratique de la langue maternelle. S'ajoutant aux indicateurs classiques de coût et d'activités produits dans *Regards sur l'éducation*, les enquêtes Pisa complètent les outils de l'OCDE pour peser sur les politiques éducatives.

Pourtant, les premiers résultats de Pisa en 2000 ne provoquèrent ni débat ni réaction forte des autorités françaises, contrairement à ce qui se passa en Allemagne, où les résultats médiocres provoquèrent une sorte de « choc Pisa », ainsi que dans les pays à plusieurs communautés linguistiques qui avaient des résultats différents suivant les communautés (Belgique, Suisse). Les résultats de la France étaient dans la moyenne ou légèrement au-dessus et les commentateurs s'attardèrent plus sur la question des biais culturels que sur le constat que la France faisait partie des pays où l'impact des inégalités sociales sur les inégalités scolaires était le plus fort. Paradoxalement, les premières leçons de Pisa furent la promotion du modèle scolaire de l'Europe du Nord. Les résultats de la Finlande montraient qu'équité et efficacité étaient comparables ; les pays pratiquant le

redoublement ou les filières séparées, comme les pays à tradition germanique, avaient plutôt de mauvais résultats. Le système français n'apparaissait pas comme vraiment mis en cause ; rien ne venait par exemple renforcer les contempteurs du collège unique. Peu d'études furent lancées, à l'initiative gouvernementale, sur les interprétations des résultats de Pisa en termes de méthodes pédagogiques, en analysant les différences de réponse en fonction du type d'exercices proposés. Et l'auteur de cet article, à l'époque directeur de la DEP, se rappelle avoir proposé une réunion de présentation des résultats de Pisa aux doyens concernés de l'inspection générale de l'éducation nationale sans obtenir de réponse.

En fait, suite notamment aux conclusions du rapport de la Cour des comptes sur la gestion du système éducatif en 2003, s'est peu à peu développé un discours dont on retrouve les prémices dans, par exemple, le rapport de la commission des finances de l'Assemblée nationale sur le budget 2003. Sur dix ans, les moyens de l'éducation nationale ont augmenté, le nombre d'élèves a baissé et les résultats sont médiocres. Bien plus, les analyses sommaires de Pisa montrent qu'il n'y a pas, en tout cas à partir d'un certain niveau de dépenses, de liens évidents entre l'importance des dépenses éducatives et les résultats à Pisa : la France et la Finlande font le même effort et ont des résultats différents ; les États-Unis et la République tchèque ont les mêmes résultats avec des niveaux de dépenses très différents. Cette interrogation sur l'efficacité des moyens consentis s'est poursuivie et s'est trouvée renforcée par les résultats des évaluations internationales suivantes, montrant une dégradation, tant pour le premier degré (PIRLS) que pour Pisa, avec une augmentation de la part des élèves avec de mauvais résultats. Dans la recherche d'économie de moyens qu'implique la situation budgétaire, il peut y avoir une tendance à justifier les économies par les résultats de Pisa ou d'autres indicateurs de l'OCDE, et donc un risque d'instrumentalisation, perçu comme tel en tout cas par ceux qui s'opposent aux économies budgétaires. Le coût très élevé du lycée, spécificité du système éducatif français, l'absence apparente de lien entre performances aux évaluations internationales et volume des heures d'enseignement reçues par les élèves, le coût élevé du redoublement ont pu être invoqués à l'appui de décisions de réformes ou d'économies dans le système éducatif.

Au-delà de ce lien éventuel entre performances scolaires et politique budgétaire, il n'est pas évident de constater un lien, en France, entre les résultats aux évaluations internationales et les politiques éducatives menées, même si une référence claire aux résultats aux évaluations internationales figure dans la lettre de mission du président de la République au ministre de l'Éducation nationale Xavier Darcos.³ On peut trouver néanmoins certains liens à propos de la loi

3. « Les classements internationaux des différents systèmes éducatifs montrent pour leur part que notre école ne tire pas assez vite les conséquences de la bataille mondiale de l'intelligence sur le niveau de formation requis des élèves (...). Nous souhaitons que parmi les indicateurs de résultat figure l'amélioration de notre classement dans l'évaluation internationale des systèmes éducatifs. » NDLR : Xavier Darcos a été ministre de l'Éducation nationale de 2007 à 2009.

de 2005 d'orientation et d'action pour l'école. On observera que, pour la première fois, la loi se réfère explicitement, dans le rapport qui lui est annexé, à des objectifs européens qui sont les critères de convergence adoptés par l'Union européenne dans le cadre du processus de Lisbonne. Parmi ces critères, on retrouve une internalisation des critères de Pisa et l'objectif de la diminution d'élèves faibles en lecture. On notera aussi que l'objectif, inscrit dans cette loi, de 50 % d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur – qui reste l'un des objectifs de la politique éducative française – s'appuie sur les comparaisons internationales et vise à se rapprocher des pays les plus innovants. On notera enfin que le directeur de l'éducation à l'OCDE, M. Hugonnier a souligné que la *Loi du socle commun de connaissances et de compétences* s'inspirait des résultats de Pisa et des recommandations de l'OCDE, même si l'on retrouve dans la notion de socle commun les débats qui traversent le monde éducatif français depuis plus de soixante ans sur la place du collège entre école et lycée. Et des commentateurs, qui voient dans toutes les réformes une logique cohérente, libérale et destructrice ont pu titrer que les politiques éducatives européennes étaient sous influence. Il est en fait difficile d'attribuer à telle ou telle influence le contenu d'une loi, les mesures inscrites étant toujours la conjonction de plusieurs éléments. Disons, que dans le cas du socle commun, il y avait une certaine convergence entre les interprétations que l'on pouvait tirer de Pisa sur les systèmes les plus inégalitaires et les conclusions du grand débat animé par Claude Thélot sur la nécessité de réussite de tous les élèves et des courants de pensée préexistants.

L'OMNIPRÉSENCE DE CERTAINS CLASSEMENTS INTERNATIONAUX DANS LES DÉBATS

« Oublier Shanghai » : tel est le sujet d'un colloque organisé tout récemment au Sénat, qui montre la place que le classement de Shanghai a prise dans les débats sur l'enseignement supérieur, la recherche et les universités. C'est, des trois sujets abordés dans cet article, celui où les classements internationaux ont le plus de prégnance. L'amélioration du rang des établissements d'enseignement supérieur français dans les classements internationaux est l'un des objectifs fixés dans la lettre de mission du président de la République à la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche : « classer deux établissements dans les vingt premiers et dix parmi les cent. » Ces indicateurs sont repris, avec une référence explicite au classement de Shanghai (à côté d'une référence au classement européen en construction), dans les documents justificatifs de la dépense figurant dans la loi de finances rectificative de février 2010 relative au grand emprunt. Ce n'est pas le lieu de revenir ici sur la question des limites et faiblesses du classement de Shanghai, de ses imperfections

méthodologiques (effet taille, effet de structure disciplinaire, non couverture des sciences humaines et sociales, prise en compte de la seule dimension recherche des universités) mais d'observer l'impact de ce classement et des classements internationaux. La synthèse du rapport sénatorial n° 442 du sénateur Bourdin est édifiante à ce sujet. Le Sénat a interrogé une centaine de dirigeants d'établissements universitaires français sur leur perception des classements internationaux, avec un taux de réponse de 75 %. Parmi les réponses, 71 % jugent le classement de Shanghai utile, 61 % ont pour objectif explicite d'améliorer leur rang dans le classement de Shanghai, 83 % ont pris des mesures concrètes destinées à améliorer leur rang dans les classements internationaux.

Pour expliquer l'impact de ces classements, il faut rappeler que le classement de Shanghai est survenu en France juste avant le mouvement des chercheurs⁴, à une période marquée par un sentiment d'érosion de la position française en matière de recherche, érosion mesurée par la baisse, sur une longue période, de l'effort de recherche ramené au PIB et de la part française dans les publications mondiales. Il suffit de se remémorer les titres de périodiques comme *La Recherche*, *Futuribles*, voire *Commentaires* : « Crise de la science française », « Misère de la science française »... À la même époque, on prend conscience, comme par exemple Aghion et Cohen dans leur rapport « Éducation et croissance », que l'enseignement supérieur et la recherche sont des facteurs clés dans la compétitivité et la capacité d'innovation d'un pays, et que l'organisation de l'enseignement supérieur et de la recherche française est un handicap en ce domaine. On peut ajouter à cela le rôle grandissant joué par la bibliométrie, technique restée jusque là dans l'ombre de la mesure de la production de recherche et de son impact, qui joue un rôle majeur dans les indicateurs des classements internationaux, ainsi que la conscience croissante des universités, à travers la politique contractuelle et la structuration de leur recherche, qu'elles ont vocation à être des acteurs importants de la recherche. C'est tout ce terrain qui explique, parmi d'autres influences, l'importance déterminante du volet territorial dans les réformes de l'enseignement supérieur et de la recherche, au nom de la compétitivité et de la lisibilité des territoires. Depuis 1999 et la loi Allègre sur la recherche et l'innovation se sont succédé les initiatives visant à faire émerger, dans les grandes métropoles universitaires, des grands pôles alliant enseignement supérieur, recherche et innovation : pôles de compétitivité, dispositifs de coopération territoriale de programme pour la recherche (2006), avec la création des pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) et des réseaux thématiques de recherche avancée (RTRA), plans campus lancés en 2008, le grand emprunt devant apporter une cohérence à ces dispositifs et faire émerger une dizaine au plus de grands pôles compétitifs à l'international.

4. NDLR : à partir de 2005, notamment à l'initiative du collectif Sauvons la recherche, plusieurs critiques se sont élevées contre la politique gouvernementale de recherche et d'enseignement supérieur. Ces mouvements ont culminé en 2006 et en 2009, au moment du vote de la Loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU).

On notera que l'action phare de ce programme, qui doit conduire à l'émergence de cinq à dix grands pôles, a repris le nom donné à une initiative similaire et inspiratrice en Allemagne : « initiative d'excellence ».

Les classements internationaux ont surtout eu le mérite de mettre en évidence l'absence de lisibilité et de visibilité, voire l'émiettement, du système français de recherche et d'enseignement supérieur. L'éclatement des universités dans de grands sites universitaires après 1968, la double dualité université/organismes de recherche, universités/grandes écoles, caractéristiques de notre système, ont certes été compensés par des mécanismes comme les unités mixtes de recherche, mais au prix d'une complexité et d'une absence de visibilité que traduisent, par exemple, les difficultés d'attribution des publications à une structure. Il faut souvent, en France, qu'interviennent quatre structures dans un laboratoire de recherche là où il n'y en a qu'une, ailleurs. Ces constatations ont amené les universités à mieux cerner leur production scientifique et à faire de la signature unique des publications et de la délivrance du doctorat par le PRES l'une des principales caractéristiques des compétences en principe mises en commun dans les pôles de recherche et d'enseignement supérieur. Tous les dossiers de PRES transmis au ministère faisaient référence au classement de Shanghai, en simulant les progrès dans le classement qu'induirait la création de PRES par regroupement des établissements. Paris VI se présente ainsi comme la première université française au classement de Shanghai. Tout ceci a un caractère un peu excessif, quand l'on sait que l'opération la plus aboutie de regroupement, celle des universités strasbourgeoises, n'améliore en rien la position du site de Strasbourg dans ce classement, puisque les publications apportées par les deux universités de sciences humaines et sociales ne sont pas référencées. Les classements internationaux ont aussi modifié la donne dans les relations entre les universités et les grandes écoles. Ces dernières ont pris conscience de leur faible visibilité internationale, de leur faible production en recherche, à l'exception de quelques unes, et du fait que leurs interlocuteurs à l'échelle internationale étaient des universités généralistes ou de technologie. Leurs stratégies ont donc été modifiées : production d'un contre-classement par l'École des Mines, dont la caractéristique est surtout de démontrer le caractère extrêmement concentré de l'élite économique française en termes d'origine scolaire, rapprochement avec les universités dans de nombreuses régions, avec une forte participation aux PRES ou essai de se présenter comme universités de technologie, en restant entre elles comme est tentée de le faire Paristech vis-à-vis du grand emprunt.

Devant ce rôle des classements internationaux, et à l'initiative de la présidence française de l'Union européenne, a émergé progressivement l'idée que l'Europe n'a pas à subir des classements internationaux réalisés par d'autres et à en commenter les résultats. L'argumentation est similaire à celle développée en France dans les années 1990 pour que le ministère construise son propre

classement des établissements et ses propres critères de performance. En poursuivant l'analogie, avec le classement des lycées, le classement européen est, pour la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche « un outil au service des étudiants, leur permettant de s'informer sur les formations proposées en Europe et de choisir un parcours européen de formation autour de leur propre projet professionnel ». La proposition française a été suivie rapidement ; un cahier des charges a été lancé et un consortium choisi pour tester et concevoir ce classement qui doit être « multidimensionnel, indépendant, transparent et mondial ». La notion de multidimensionnalité est importante : elle renvoie là encore à la diversité des formes d'excellence et, au bout du compte, à la différenciation des universités.



La référence croissante aux indicateurs et aux classements internationaux a des effets bénéfiques. Elle a contribué à soumettre l'évaluation des politiques publiques à un regard comparatif. Elle a permis une prise de conscience des faiblesses structurelles. Elle entraîne aussi des risques de surinterprétation d'indicateurs et de fixations d'objectifs non réalistes dans la mesure où l'on sait que les indicateurs à la base des classements internationaux ne se modifient pas dans un laps de temps compatible avec le temps de l'action politique. Elle tend à privilégier les aspects couverts par les indicateurs et conduit les universités à accorder plus d'attention à leur fonction recherche qu'à leur fonction enseignement. Enfin, elle ne débouche pas toujours sur les études complémentaires qu'implique l'explication des indicateurs, car la connaissance du diagnostic ne porte pas toujours en elle-même des indications sur la politique à suivre.