

Référence de l'article

Cécile Van de Velde, « Sur le « Printemps Erable » », *Bulletin de l'ASES (Association des Sociologues de l'Enseignement Supérieur)*, n.39, juin 2012, p.23-34.



supérieur à l'emploi : les trois premières années de vie de la Génération 98 », Céreq, *Notes Emploi-Formation*, n°21, 45 p.

Glaymann D., Grima F., 2010, « Faire face à un déclassement social : le cas des jeunes diplômés précaires prisonniers des stages », *Management et avenir*, n°36, juillet, pp. 146-165.

Greneche G. 2011, *Résultats de l'enquête Insertion des jeunes diplômés 2011*, Conférence des Grandes Écoles, www.cge.asso.fr

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, 2011, *Principaux résultats de l'enquête sur les stages effectués par les étudiants*, juillet.

Rose J., 2006, « Interview » par Marie Raynal, *Diversité Ville-École-Intégration*.

Vernières M., 1997, *L'Insertion professionnelle, analyse et débats*, Paris, éd. Economica, 198 p.

Villette M., 1998, « Le stage en entreprise peut-il devenir un programme d'apprentissage fort ? », *Recherche et formation*, n°29, pp. 95-108.

Walter J.-L., 2005, « L'Insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement supérieur », *Avis et rapports du Conseil économique et social*, n°12.

Sur le « Printemps érable »

Entretien avec Cécile van de VELDE,

Présentation et propos recueillis par Matthieu HELY

Comme l'a justement observé Christian Laval dans un article rédigé en mai 2012 pour le site Médiapart⁴, la formidable mobilisation des étudiants québécois s'inscrit dans un mouvement plus général de protestation contre le modèle néolibéral d'enseignement supérieur (grève des étudiants anglais à l'hiver 2010 ou à celle des étudiants chiliens au printemps et en été 2011). La question des inégalités d'accès aux études supérieures a toujours été au cœur des préoccupations de l'ASES. D'une part, parce que l'association a en effet été fondée à la fin des années 1980, période caractérisée par une « massification » de l'université. D'autre part, parce que l'enseignement du savoir sociologique a vocation, peut-être plus que d'autres, à s'adresser au plus grand nombre et les sociologues peuvent difficilement rester indifférents aux conditions matérielles de diffusion des résultats de leurs recherches. Car c'est au fond « l'utilité sociale » de la pensée sociologique qui est en jeu. Si les vertus analytiques et réflexives, que l'on prête traditionnellement au savoir sociologique, sont importantes, les conditions d'accès à ces dernières sont donc un enjeu central pour le développement de notre discipline. La question des droits d'inscription

n'est d'ailleurs pas la seule dimension de ce problème, il faudrait aussi s'interroger sur les risques pour la sociologie qui, confrontée à une défection préoccupante des étudiants optant pour des cursus plus « rentables » sur le marché du travail, se trouve contrainte de développer des formations pluridisciplinaires pour garantir sa survie académique. N'y a-t-il pas là le risque d'un affaiblissement de nos normes professionnelles, déjà très fragiles, puisque tout diplômé d'une formation en sciences sociales peut prétendre à la qualité de « sociologue » ? Mais pour l'heure, revenons sur les causes et la signification de ce « printemps érable » Québécois avec Cécile Van de Velde que l'ASES remercie chaleureusement d'avoir bien voulu se prêter au jeu des questions/réponses.

Matthieu Hély

Cécile Van de Velde⁵ est sociologue, maître de conférences à l'EHESS, et développe ses recherches dans le cadre d'une sociologie comparée de la jeunesse, des générations et des âges de la vie. Après un séjour de plusieurs mois au Québec où elle était professeure invitée par l'Université de Montréal, Cécile Van de Velde a mené une enquête auprès des étudiants mobilisés contre

⁴ <http://blogs.mediapart.fr/blog/christian-laval/170512/la-formidable-greve-des-etudiants-quebecois>

⁵ Site personnel : <http://cvandavelde.com/>

la décision du gouvernement québécois de Jean Charest d'augmenter les droits d'inscription à l'université de 1625 dollars canadiens (soit une hausse de 75%).

Matthieu : dans le texte qu'ils ont fait paraître dans le quotidien *Le devoir* « Les droits de scolarité à l'université : « juste part » ou « lutte juste » ? »⁶, nos collègues Yvan Perrier et Guy Rocher rappellent que ces droits de scolarité ont longtemps été gelés conformément aux préconisations de la Commission Parent constituée au début des années 1960. Ils observent qu'entre 1989 et 1995 s'est produit une véritable explosion des droits d'environ 228%. La décision annoncée par le ministre des finances, Raymond Bachand, d'augmenter de 325\$ chaque année, les droits de scolarité s'inscrit donc dans le cadre d'une tendance lourde. Pour autant, est ce la première fois qu'elle suscite une protestation parmi les jeunes québécois ou y avait-il eu des précédents ?

Cécile : Ce n'est pas la première fois que la jeunesse étudiante se soulève au Québec : début 2005 par exemple, les étudiants s'étaient déjà mobilisés contre une coupe importante dans le système des prêts et bourses. Mais cette

6 <http://www.ledevoir.com/societe/education/347145/la-lutte-des-etudiants-est-juste-dit-guy-rocher>

protestation de 2012 est d'une ampleur insoupçonnée, et en fait un mouvement historique à l'échelle du Québec. La grève contre la hausse était certes annoncée et attendue, mais elle était pensée comme ciblée et transitoire : quand je suis arrivée à l'Université de Montréal début janvier, les étudiants m'ont eux-mêmes prévenue que ce mouvement de grève ne devrait durer que quelques semaines... Et devant les yeux étonnés de la société québécoise et des étudiants eux-mêmes, nous avons assisté à l'éclosion d'un mouvement social d'ampleur, qui a réveillé de profonds débats et tensions au sein de la société québécoise. Comme d'autres mouvements sociaux récents de jeunesse depuis la crise (en Espagne ou au Chili par exemple), ce mouvement étudiant articule les questions de l'endettement –qu'il soit individuel ou public-, de l'éducation et des générations. Mais au delà, il est mû par des ressorts proprement démocratiques et égalitaires : il marque le rejet d'un certain mode de gouvernance des vies par de jeunes générations éduquées, qui revendiquent un « droit à la parole » et une forme de « prise » en main des destins individuels et collectifs.

Comment expliquer la vigueur du mouvement étudiant dans une société québécoise peu habituée aux mobilisations sociales ?

Paradoxalement, cette vigueur doit beaucoup à la gestion politique du mouvement : en imposant une forte hausse, puis en jouant la carte de la fermeté et en refusant de « s’asseoir à la table » des négociations malgré le succès initial de la grève et de la manifestation du 22 mars, le gouvernement a transformé le mouvement ciblé de grève en un défi démocratique. Ce qui a été codé comme un exercice illégitime du pouvoir a permis ensuite l’élargissement des soutiens et la diffusion de l’appellation du « Printemps érable », notamment après le vote de la loi 78. Notons quand même qu’à la différence d’autres mouvements de jeunesse de ces dernières années tels que les Indignés, cette mobilisation étudiante québécoise est aujourd’hui bien loin de faire consensus, et divise encore fortement la société québécoise. Le gouvernement a misé, comme en 2005, sur la division des associations étudiantes, et a tenté de délégitimer une partie de ces jeunes générations : il s’est appuyé pour cela sur une forme d’aversion sociale à la violence au sein de la société québécoise, et sur la nécessité du paiement de la « juste part » des étudiants, censés être les privilégiés de demain. A sa surprise visiblement, ces stratégies n’ont pas réellement fonctionné. Au contraire, elles ont radicalisé le mouvement : son attitude a mué la colère étudiante en une colère citoyenne.

Un des ressorts principaux de sa longévité est donc la crispation sociale et démocratique induite par ce qui a été considéré comme une surdité du pouvoir et une injustice envers les jeunes générations étudiantes. Le slogan qui traverse les manifestations : « Crions plus fort pour que personne ne nous ignore », est à cet égard caractéristique. Nombreux sont les individus que j’ai interrogés, jeunes ou plus âgés, qui ne sont pas fondamentalement contre la hausse des droits de scolarité, et qui la perçoivent même comme inévitable voire souhaitable, mais qui revendiquent le droit à la négociation dans la prise de décision, et à la reconnaissance égalitaire de tous les pans de la population, même les plus jeunes. Ceux-là s’élèvent avant tout contre la composante jugée autoritaire et paternaliste du mode de gouvernance actuelle, et revendiquent une remise à pied d’égalité, pour eux-mêmes comme pour les générations suivantes. Une des questions posées est conjointement celle de la justice générationnelle face aux priorités du gouvernement, quand d’autres secteurs, tels que certaines puissances financières ou même les « boomers », semblent privilégiés : est-ce aux plus jeunes de payer la dette héritée des aînés ? Cette revendication d’autonomie et d’égalité a été portée et relayée par l’usage des médias sociaux, qui ont permis la circulation d’une information indépendante du pouvoir et ont accru la capacité d’auto-organisation générationnelle. Cette mise en capacité par les médias a été

un support non négligeable de réactivité et de longévité.

Mais au delà de ces ressorts conjoncturels, ce n'est pas un hasard si au Québec, cette demande de « prise » sur le destin collectif se cristallise sur l'éducation : la question éducative est au fondement de l'identité québécoise, et de sa spécificité en Amérique du Nord. Le Québec dispose de son propre système éducatif, qui se fonde sur la gratuité scolaire jusqu'à l'Université, elle-même marquée par des droits de scolarité jusqu'ici moins élevés que dans le reste de l'Amérique du Nord. Comme ailleurs en Amérique et en Europe, la récente hausse des droits de scolarité universitaires soulève la question du prix de l'éducation, et de son coût respectivement social, familial et individuel. Comme au Chili ou au Royaume-Uni, le mouvement dénonce explicitement la « marchandisation » de l'éducation, et s'élève contre un transfert de l'endettement public vers l'endettement individuel dans les parcours de vie. La question de l'accessibilité aux études s'est retrouvée au cœur des débats sociaux, avec nombre de slogans dénonçant le poids de la dette, l'inégalité croissante face aux études, et les risques d'une société moins éduquée. Par exemple, cette citation a fréquemment circulé dans les manifestations : « L'éducation coûte cher ? Essayez donc l'ignorance ». Mais plus encore qu'ailleurs, la question du prix de l'éducation est particulièrement clivante au sein de

la société québécoise, avec des débats extrêmement polarisés, entre les partisans, nombreux, de la gratuité scolaire, et les partisans de la hausse, même plus radicale, des droits. Le gouvernement a sans doute sous-estimé à quel point le sujet de l'éducation pouvait encore cliver au sein de toutes les générations, et que le consensus social sur un objet si sensible ne pouvait se gagner sans un exercice, au moins symbolique, de concertation.

Quels sont les liens entre la question sociale posée par ces mesures et la question nationale liée à l'identité québécoise dans une société où l'appartenance à la communauté francophone a longtemps été corrélée à la position occupée dans la structure de classe ?

Cette hausse des droits a ouvert plusieurs lignes de faille au sein de la société québécoise. Elle met avant tout en relief les tiraillements d'un modèle social québécois tendu entre sociale-démocratie et libéralisme, et qui se trouve aujourd'hui à la croisée des chemins. Par son refus de la hausse du prix de l'éducation, le mouvement étudiant pose clairement la question d'un droit à choisir, ou à re-choisir le mode d'évolution du modèle social québécois entre l'harmonisation vers une voie libérale et la préservation d'un fond social-démocrate. Il trouve un écho chez une partie de la population qui se sent malmenée par le chemin

libéral pris ces dernières années par le gouvernement Charest. De fait, la question de la souveraineté de la société québécoise est fréquemment revenue dans les entretiens : j'ai été frappée par l'évocation spontanée, par une part non négligeable de jeunes, et souvent parmi les plus diplômés d'entre eux, d'un lien explicite entre la question de l'éducation et celle d'un Québec potentiellement souverain à l'avenir. La question de la souveraineté du Québec est alors posée comme l'aboutissement logique d'une nécessaire prise en mains du destin collectif. Pour eux, la hausse des droits de scolarité résonne symboliquement comme un point de non-retour vers une harmonisation complète avec le libéralisme américain. A la rhétorique des nécessaires efforts sur la dette et les déficits, et donc de la nécessaire hausse des droits de scolarité, ils répondent par celle du droit à choisir librement son destin. Le thème d'un « sacrifice » d'une année d'études pour « investir » et préserver l'avenir des générations futures au Québec revient d'ailleurs plus largement parmi la plupart de la centaine d'entretiens que j'ai pu effectuer.

Pour autant, il ne faut pas réduire, loin de là, le mouvement à cette seule question identitaire : il bénéficie du soutien de nombreux étudiants anglophones, du Québec comme du reste du Canada. C'est plutôt l'alliance des références locales, nationales et internationales qui le caractérise : on

assiste, dans les manifestations tout comme dans les discours, à un étonnant croisement des symboliques et des identités provinciales et transnationales. Des références québécoises telles que l'emblème des Patriotes, le drapeau du Québec, la couleur rouge des carrés de tissu portés contre la hausse, s'y juxtaposent avec des filiations internationalistes, telles que la revendication d'appartenance aux Indignés ou des références explicites au « printemps arabe », comme la pancarte « Charest, dégage ». Quant à l'appellation de « Printemps érable », qui apparaissait avant tout comme une facilité médiatique, l'expression a trouvé peu à peu une certaine consistance sociale, et surtout une résonance médiatique internationale.

Matthieu : le sociologue Stéphane Moulin a bien montré que le rapport aux études supérieures des étudiants québécois était très différent de celui des français de par notamment le taux d'actifs inscrits à l'université dans le cadre d'une reprise de scolarité (estimé à 10% au Québec contre moins de 1% en France)⁷. La séparation très franco-française entre la « formation initiale » et la « formation continue » ne semble donc pas avoir de pertinence Outre-

⁷ Stéphane Moulin (2010), « Statistical categorization of young people's entry into the labour market: a France/Canada comparison », *International Journal of Comparative Sociology*, Vol. 51, N.1.

Atlantique. Quels sont les autres éléments qui singularisent les formes de socialisation de la jeunesse québécoise ?

Effectivement, Stéphane Moulin a parfaitement montré par exemple comment les référentiels des politiques publiques se focalisent au Québec plutôt sur la question du « décrochage », liée à la difficile conciliation temporelle de l'emploi et des études, ainsi qu'au coût financier de la vie étudiante. Chez nous au contraire, les débats sociaux se cristallisent plutôt sur « l'échec » scolaire, puis à l'issue de la formation initiale, sur la question de l'insertion ou récemment du « déclassement ». A l'analyse, les trajectoires étudiantes des Québécois conjuguent une valorisation de l'indépendance précoce, une invitation au cumul direct emploi-formation, et une forte sollicitation à l'emprunt pour financer des études, plutôt courtes en moyenne. On y retrouve donc plutôt de nombreux traits caractéristiques des sociétés libérales. Tout comme en Amérique du Nord, les normes sociales encouragent à l'autofinancement plutôt qu'à la solidarité familiale, et la hausse progressive des droits de scolarité et les coûts liés à l'allongement des études se sont traduits par la généralisation de deux principaux modes d'autofinancement : l'emploi étudiant -notamment dans les services et la restauration- et le recours au marché bancaire par l'endettement. Par contre, le prix jusqu'ici relativement modéré des études au regard des

standards canadiens et américains, y favorise la reprise même tardive de la formation, comme en Europe du Nord. Et tout comme les jeunes Scandinaves, on retrouve parmi les jeunes étudiants une forte intériorisation de l'ouverture des possibles, et une confiance assez marquée quant aux capacités du marché du travail à les intégrer. Johanne Charbonneau a montré combien cet optimisme initial peut se ternir au fil de trajectoires d'enfermement dans une certaine forme de précarité, mais la jeunesse québécoise se caractérise aussi par une forte adhésion au système et par une confiance en la capacité de la société à leur offrir une place.

Le contraste est à cet égard saisissant avec une grande partie des jeunesses françaises. On est bien loin de la rhétorique de la « génération sacrifiée » et au sein de mon enquête, la plupart des jeunes se prédisent un avenir meilleur que celui des parents, au regard justement des études qu'ils ont suivies et auxquelles leurs parents n'avaient pas accès. Les études ne sont pas réellement considérées comme un passage obligé comme c'est le cas en France, mais la croyance en leur rentabilité sociale reste forte. A cet égard, je voudrais insister sur le caractère plutôt optimiste et confiant de ce mouvement, qui ne puise pas racine, comme celui des Indignés, dans une souffrance sociale et dans une forme d'impasse voire de déprise sur les

vies. Ce mouvement étudiant est plutôt celui d'une génération souvent plus diplômée que ses parents, et qui croit à la légitimité de sa place dans la négociation politique et dans la construction de l'avenir du Québec. L'humour et la créativité qui le traversent sont à cet égard frappants. Ils masquent quand même une certaine incertitude, face à l'ombre de la dette qui plane sur de nombreux avenir individuels, et source d'inquiétude explicitée par une majorité d'entre eux.

Matthieu : Peut-on interpréter le conflit qui s'est cristallisé autour des droits de scolarité comme l'expression plus profonde d'une critique des nouvelles formes d'intervention de l'Etat social Québécois ? Ou pour le dire autrement comme le refus d'une « remarchandisation » de l'éducation, voire des services publics plus généralement ? Ne s'agit il au fond d'une protestation générale contre les mesures d'austérité imposées au nom de la réduction des déficits publics provoqués par les errements de la finance privée ?

S'il y a des résonnances internationales avec d'autres protestations sociales, c'est bien sur cette question du poids de l'endettement individuel et de la marchandisation de l'éducation. Elle fait écho à la dénonciation de la marchandisation des vies – davantage portée par

l'endettement pour le logement - dénoncée par les Indignés du sud de l'Europe. Il est frappant de voir comme des slogans sur le poids croissant de la dette portée par les jeunes générations convergent d'un côté à l'autre de l'Atlantique. Ces mouvements se teintent également d'une certaine méfiance partagée envers les médias, supposés soumis à des puissances financières, et s'appuient sur l'utilisation massive du partage d'informations choisies via les réseaux sociaux ou des médias spécifiques. Mais, alors que les « Indignés » dénoncent l'impuissance du politique à gouverner les vies et déplacent donc leur « cible » sur les puissances financières, le mouvement étudiant québécois a une cible clairement politique et gouvernementale pour en dénoncer l'exercice du pouvoir - même si quelques manifestations ont pris également pour cible des institutions financières.

Matthieu : Vue de France, l'expérience québécoise n'est pas sans échos avec le débat suscité par la loi relative à l'autonomie des universités adoptée en août 2007. En effet, Yves Lichtenberger, ancien professeur de sociologie, est l'auteur d'un rapport pour la fondation Terra Nova, proche du Parti Socialiste, proposant notamment une augmentation progressive des droits d'inscription⁸.

⁸ Proposition 39 : Procéder à une hausse modérée et étalée dans le temps des

Parallèlement, les auteurs de *Refonder l'université* écrivent que : « le meilleur remède [contre la précarité économique des étudiants] réside sans doute dans l'octroi inconditionnel d'un capital-études, joint à des possibilités d'emprunt pour tous les étudiants entrant dans un cycle de master. Ce capital pourrait permettre de financer des études, éventuellement en payant des droits d'inscription plus élevés que ceux actuellement en vigueur. Cette mesure aurait le double intérêt de remédier à la misère de la jeunesse et de contribuer à une autonomisation effective des universités »⁹. Bref, l'idée d'une rupture avec le « dogme républicain » de la gratuité semble aujourd'hui remis en cause par des personnes et des organisations que l'on peut considérer globalement comme « sociale-démocrates ». Si ces préconisations étaient mises en œuvre, quelles pourraient en être les conséquences ? Seraient elles

droits d'inscription : un triplement des droits d'inscription en L et un quadruplement en master et en doctorat sur 5 ans pour remettre plus d'égalité dans le système et augmenter les moyens des universités, en maintenant une exonération totale pour tous les boursiers. URL :

<http://www.tnova.fr/content/contribution-n-12-faire-r-ussir-nos-tudiants-faire-progresser-la-france-propositions-pour-un-sursaut-vers-la-soci-t-de-l>

9 Voir ma note critique de Olivier Beaud, Alain Caillé, Pierre Encrenaz, Marcel Gauchet, François Vatin, *Refonder l'université. Pourquoi l'enseignement supérieur reste à reconstruire*. A consulter sur le site Liens socio : http://lectures.revues.org/1361?page=article&id_article=6733

acceptées par une jeunesse française dont tes travaux¹⁰ ainsi que ceux Louis Chauvel ont bien montré les difficultés structurelles d'entrée et d'installation dans la « vie adulte » (en particulier dans l'accès au logement) ?

Je fais partie de ceux qui considèrent que l'endettement étudiant émergera parmi les débats sociaux les plus prégnants dans les années à venir, en particulier au sein des sociétés à régulation libérale. En France, la remise en cause des faibles droits universitaires n'est pas réellement d'actualité, hormis parmi certains experts et dans certaines préconisations citées. Cette question émergera peut-être à terme face à la restriction à venir des dépenses d'Etat, mais elle touche des ressorts très sensibles et profonds en France, et nous n'en sommes pour l'instant pas là : l'enjeu majeur de débat public est aujourd'hui non pas lié aux droits de scolarité, mais plutôt au financement des coûts associés à la vie étudiante, tout comme de la phase d'insertion, dans une situation quasiment inverse aux jeunes étudiantes du Royaume-Uni ou du Québec. En France, la vie étudiante est beaucoup moins financée par l'emploi étudiant ou par l'emprunt, et bien plus par l'aide familiale. Ce poids de la famille, consacré par les politiques publiques, permet de

10 *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, PUF, « Le lien social », 2008.

pallier certaines vulnérabilités sociales, mais elle n'est pas sans incidence en termes d'inégalités face aux études... et même parmi ceux qui peuvent en bénéficier, ce maintien prolongé sous dépendance parentale devient vecteur de frustration, et codé comme l'un des symptômes du déclassement. Dans le contexte actuel, un équilibre mesuré vers d'autres piliers potentiels de financement serait bienvenu, qu'ils proviennent d'une plus grande directivité des aides de l'État, de l'emprunt (lui-même trop fortement familialisé en France et en général très fermé aux jeunes) -notamment pour le logement-, et de l'emploi, cumulé par exemple alternativement aux études. Cette ouverture des sources de financements potentiels, au-delà des seules aides familiales, permettrait de favoriser des trajectoires étudiantes plus mobiles, déployées sur des phases plus longues de la vie, tout en desserrant l'absence de droit à l'erreur qui caractérise actuellement l'expérience étudiante en France.

L'ASES demande l'abrogation du décret du 23 avril 2009 posant le principe de l'évaluation individuelle, systématique et récurrente des enseignant.e.s-chercheur.e.s.

De nombreux travaux de sciences sociales pointent les effets négatifs et contre-productifs des dispositifs d'évaluation des activités et des performances, tel que l'est le dispositif d'évaluation des enseignant.e.s-chercheur.e.s. C'est à ce titre que l'ASES demande au ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, à la CPU (Conférence des Présidents d'Université), à la CP-CNU (**Commission Permanente du Conseil National des Universités**), aux syndicats et aux associations savantes et professionnelles, et finalement à tou-te-s les collègues de s'engager dans une autre voie pour améliorer la recherche et l'enseignement supérieur en France. Avant de réclamer des enseignant.e.s-chercheur.e.s qu'ils-elles rejoignent à leur tour les autres groupes professionnels déjà évalués, le gouvernement aurait intérêt à interroger tant le paradigme évaluatif que la « fièvre évaluative » qui saisit nos sociétés. A l'appui de cette demande, l'ASES présente un certain nombre d'arguments qu'elle souhaite introduire dans les

débats à venir sur le statut.

L'illusion du « pilotage de l'excellence »

La logique d'excellence, assise sur un principe de pilotage par une évaluation systématique des personnes et des unités, au cœur d'un certain nombre de dispositifs récents dans l'Enseignement Supérieur et la Recherche (évaluation individuelle systématique des enseignant.e.s-chercheur.e.s, LABEX, IDEX, etc.), repose sur une illusion dangereuse. De nombreux travaux sociologiques, portant en particulier sur le monde de l'entreprise, ont mis en évidence le fait que la promesse de neutralité et d'objectivité portée par l'évaluation n'est pas tenue. L'évaluation ne récompense pas les plus méritants, mais les plus aptes à adopter des stratégies de mise en conformité avec ses indicateurs et celles et ceux qui disposent déjà des meilleures conditions de travail. Comme les agences de notation, ces dispositifs d'évaluation et de classement réifient et renforcent artificiellement les écarts entre les mieux et les moins bien notés. Concernant l'Enseignement Supérieur et la Recherche, l'évaluation accentue les inégalités existantes et aggravées par la LRU, ce qui contrevient aux principes d'égalité républicaine du service public sur le plan territorial. Ainsi plutôt que de permettre ou de renforcer des dynamiques locales et individuelles de

grande qualité, l'évaluation amène toute une série d'effets pervers en contradiction avec l'idée même d'excellence.

Le travail nié, la recherche étouffée

Réduisant le travail à quelques indicateurs (nécessairement simplificateurs), l'évaluation laisse dans l'ombre les dimensions du travail non mesurées et non mesurables, pourtant primordiales, comme le travail collectif. Le temps de la recherche, de même que la pertinence et l'utilité immédiate de ses résultats, ont par nature un caractère imprédictible. L'évaluation invisibilise tous ces processus nécessaires à la recherche. Dès lors, les formats imposés à travers des calendriers ou des indicateurs bibliométriques et quantitatifs étouffent la recherche au lieu de la stimuler. Par ailleurs, être bien évalué revient à dissimuler le travail réel et à déployer des stratégies de mise en conformité par rapport aux instruments de l'évaluation. Or, le conformisme est contraire à l'innovation, qui est le moteur même de la recherche.

Les risques pour la santé des enseignant(e)s-chercheur(e)s