



HAL
open science

L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique

Elsa Bedos

► To cite this version:

Elsa Bedos. L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique. Sociologie. Sciences Po - Institut d'études politiques de Paris, 2019. Français. NNT: . tel-03411902v1

HAL Id: tel-03411902

<https://sciencespo.hal.science/tel-03411902v1>

Submitted on 29 Jul 2021 (v1), last revised 2 Nov 2021 (v2)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Institut d'études politiques de Paris
ECOLE DOCTORALE DE SCIENCES PO
Programme doctoral en sociologie
Centre de sociologie des organisations
Doctorat en sociologie

L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien

L'instrumentation de l'action publique

Volume 1

Elsa Bedos

**Thèse codirigée par Christine Musselin, directrice de recherche au CNRS,
et Amélie Le Renard, chargée de recherche HDR au CNRS**

soutenue le 9 juillet 2019

Jury :

M. Philippe Bezès, directeur de recherche au CNRS, Sciences Po, Centre d'études européennes et de politique comparée

M. Michel Grossetti, directeur de recherche au CNRS, Université Toulouse Le Mirail, Laboratoire interdisciplinaire solidarités, sociétés, territoires, rapporteur

M. Steffen Hertog, *associate professor*, London School of Economics and Political Science, rapporteur

Mme Amélie Le Renard, chargée de recherche HDR au CNRS, Ecole normale supérieure, Centre Maurice Halbwachs

Mme Christine Musselin, directrice de recherche au CNRS, Sciences Po, Centre de sociologie des organisations

Mme Andrée Sursock, *Senior adviser*, European University Association

Remerciements

Quand j'ai commencé ma thèse, je pensais que ce travail serait un cheminement souvent solitaire. Maintenant qu'il est clos, je réalise à quel point ma thèse a été le fruit d'un travail collectif. De nombreuses personnes ont joué un rôle décisif dans l'aboutissement de ma recherche, en me soutenant, en m'accompagnant, en me guidant, en me sortant des phases de blocage, en m'invitant à voir les choses autrement. Je voudrais par ces quelques mots leur témoigner mon infinie reconnaissance. Cette multitude de contributions m'ont permis de progresser tout au long de ces années.

Je commencerai par remercier mes directrices de thèse : Christine et Amélie, vous avez accepté de prendre avec moi le risque d'entreprendre ce projet de thèse sur le tard. J'ai pu compter sur votre sérénité, vos excellentes idées et votre grande bienveillance. J'ai passé de très bons moments à travailler à vos côtés.

Je suis très heureuse d'avoir pu faire ma thèse au sein du Centre de sociologie des organisations (CSO). J'y ai trouvé un environnement qui a grandement contribué à m'ancrer dans une démarche de recherche vivante, exigeante et rigoureuse. Je tiens à remercier tous ceux qui ont pris le temps de répondre à mes questions et de m'aider à avancer, tout particulièrement Clémentine Gozlan et Jérôme Aust. Au CSO, j'ai aussi noué des liens d'amitié, à la faveur de quelques passions partagées : la contrée et les tarots, la musique électro et les déboires parentaux !

Je remercie l'école doctorale de Sciences Po, en particulier Elisabeth Guillaume, Alain Besoin et Carine Boutillier, qui ont suivi ma thèse au long de ces années, m'ont redonné du souffle, aidée à prendre de la hauteur.

Je voudrais également saluer plusieurs personnes à l'AERES (entre temps devenue HCERES) : Eric Froment, qui en 2011 était conseiller aux relations internationales du président de l'AERES et qui m'a incitée à faire cette thèse, juste ce qu'il fallait pour que je relève le défi ; Anne Picard, secrétaire générale de l'agence au moment où l'idée de la thèse se concrétisait, m'a d'emblée soutenue tout comme Laurence Pinson, qui lui a succédé sur ce poste. Et c'était très concret parce que sans le congé de formation obtenu, sans la révision de mon contrat de travail pour passer à temps partiel, je n'aurais pas pu faire mon enquête de

terrain en Arabie saoudite ; Danièle Kernéis, ma cheffe au sein de la section des établissements, que mes absences longues et répétées ont contrainte à réorganiser le travail de la section et des collègues ; les chargés de projets de la section, comme moi, dont l'activité a été impactée par mes séjours en Arabie saoudite. Pendant que j'étais doctorante sur le terrain, les évaluations des établissements à l'AERES devaient continuer... A tous mes collègues chargés de projet, j'adresse mes remerciements les plus appuyés.

Je sais gré à Pierre Vincent, à l'ambassade de France à Riyad, d'avoir réussi à me faire obtenir un visa de trois mois consécutifs pour réaliser la première enquête, et au King Faisal Center for Research and Islamic Studies, en particulier son secrétaire général docteur Yahya, de m'avoir accueillie et aidée dans mes prises de contact en Arabie saoudite.

J'adresse des pensées chaleureuses aux amis du café, Abd al-Rahman, Doctor Ahmed, Anoud et Zina. On a passé de bons moments et on a bien ri.

Je remercie enfin toutes les personnes qui m'ont accordé leur confiance et ont accepté de répondre à mes questions.

Ma famille a subi, soutenu, râlé, plaisanté, bref elle m'a accompagnée et m'a aidée à garder le cap jusqu'au bout. C'est bon de pouvoir s'appuyer sur les gens qu'on aime. Le samedi, mon fils ne me demandera plus "maman tu vas faire ta thèse au CSO aujourd'hui ?" Ben voilà, c'est fini les samedis de travail au CSO ! Mon chat a droit lui aussi à des remerciements pour tous les moments où ce petit félin s'est pris d'affection soudaine pour la dernière page imprimée que je voulais relire et sur laquelle il s'était couché pour faire une sieste inopinée.

Translittération

L'arabe n'écrit que les consonnes et les voyelles longues. Les voyelles brèves ne sont pas écrites. Le respect de cette règle dans la translittération rend impossible sa lecture par tout locuteur non arabophone. La translittération proposée dans cette thèse est une version simplifiée de la norme ISO 233:1984 relative à la translittération des caractères arabes en caractères latins. Cette norme prévoit, notamment, l'écriture de signes adventices, pour indiquer les voyelles brèves, le redoublement de consonnes et l'absence de voyelle. Ces signes se placent au-dessus ou au-dessous des lettres¹. Les termes arabes sont notés en italique. Ceux qui sont répertoriés dans les dictionnaires de langue française (ex : Coran, Cheikh) ainsi que les noms propres ou noms de lieu qui ont une graphie en français (ex : Riyad, Saoud) sont repris tels quels.

L'article démonstratif est systématiquement noté « al », qu'il soit suivi d'une lettre lunaire ou solaire.

Ci-dessous, le tableau des correspondances.

	Consonnes	Translittération latine
1	ء	'
2	ب	b
3	ت	t
4	ث	<u>t</u>

¹ Pour un historique concernant l'établissement de cette norme ISO, cf. Maxime RODINSON, « Les principes de la translittération, la translittération de l'arabe et la nouvelle norme de l'ISO », Bulletin des bibliothèques de France, 1964, n° 1. Reproduit sur le site internet de l'Enssib <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1964-01-0001-001> (consulté le 15 septembre 2016).

5	ج	ǧ
6	ح	ḥ
7	خ	ḫ
8	د	d
9	ذ	ḏ
0	ر	r
1	ز	z
2	س	s
3	ش	š
4	ص	ṣ
5	ض	ḍ
6	ط	ṭ
7	ظ	ẓ

8	ع	‘
9	ج	ğ
0	ف	f
1	ق	q
2	ك	k
3	ل	l
4	م	m
5	ن	n
6	ه	h
7	ة	ġ
8	و	w
9	ي	y
0	ى	ă

	Voyelles et diphtongues	Translittération latine
1	اَ	a
2	اَآ	ā
3	اُ	u
4	اُو	ū
5	اِ	i
6	اِي	ī
7	اَو	aw
8	اَي	ay
9	اِيّ	iḡ
	Autres signes	
0	اَْ	-
1	اَّ	°

Table des matières

Introduction.....	14
I – Réformer l’enseignement supérieur par l’évaluation et l’accréditation en Arabie saoudite.....	16
A - Un secteur en effervescence.....	16
B - Une analyse économique ancienne et centrée sur le « problème » du chômage et de la qualité du système éducatif.....	18
C - Un cadrage par la menace sécuritaire.....	19
D - Le choix d’un objet de recherche.....	20
1. La diversité des recherches sur l’enseignement supérieur.....	22
2. L’intérêt du cas saoudien.....	29
II - Déconstruire l’exceptionnalité de l’Arabie saoudite par les questions de recherche.....	34
<i>A - Découplages disciplinaires, savoirs produits, particularisme et exceptionnalité....</i>	35
1. Particularisme.....	37
2. Exceptionnalité.....	39
<i>B - Un cadrage par les instruments.....</i>	42
1. Nationaliser à travers des processus de mondialisation.....	42
2. Saisir l’« action publique dans sa matérialité ».....	44
III - Méthode employée et problèmes soulevés.....	49
A - Un objet de recherche, deux institutions et deux terrains.....	49
B - L’intermédiation, nécessaire et ambivalente.....	54
1. L’intermédiation informelle.....	54
2. L’intermédiation par le partage d’un savoir expert ou par la « neutralité axiologique ».....	55
C - Transgression et rapports de domination.....	60
1. Contournements et incertitudes.....	60
2. Mécanismes hiérarchiques : nationalités, grades et professions.....	62
IV - Plan.....	67
Partie 1 - L’élaboration d’une politique publique de la qualité.....	70
Chapitre I - Techniser une controverse : la construction du problème éducatif saoudien.....	71
A - Construire le problème public par la mise en accusation.....	73
1. Une analyse fonctionnaliste propagée par les médias aux Etats-Unis.....	75
2. Les responsables politiques états-uniens pointent un conflit de valeurs.....	77

3.	Les chercheurs états-uniens privilégient le prisme du culturalisme et l'analyse par le « wahhabisme »	80
4.	L'analyse cognitivo-comportementale une approche états-unienne de la propagande	90
5.	Le transfert de la crise en Arabie saoudite	93
B -	Le recadrage institutionnel du problème éducatif saoudien.....	100
1.	La construction du cadre symbolique.....	103
2.	L'introduction de la question éducative : des valeurs à la technique.....	105
2.1.	Le deuxième « dialogue national », apparition des premiers termes d'experts.....	106
2.2.	Le troisième « dialogue national », un traitement formel de la question éducative.....	107
2.3.	Le quatrième « dialogue national », point de bascule des valeurs à la technique	108
3.	Le sixième « dialogue national », la technicisation au service de la dépolitisation	110
3.1.	Une méthode qui vise à contourner le conflit d'idées par la recherche d'un consensus technique	112
3.2.	Mettre en écriture la technicisation.....	117
4.	Savoirs experts et approche adéquationniste, trait d'union conceptuel entre le « dialogue national » et la NCAAA	119

Chapitre II - Transférer un outil d'action publique pour répondre au « problème » de l'enseignement supérieur saoudien..... 129

A -	De la circulation au transfert	134
1.	Une importation dans un contexte de circulation.....	135
1.1.	L'invention des <i>learning outcomes</i> : un outil pour mesurer l'apprentissage.....	136
1.2.	Les <i>learning outcomes</i> acquièrent une centralité en tant qu'outil de politiques publiques	141
1.3.	La rencontre entre les <i>learning outcomes</i> et les préoccupations saoudiennes	149
2.	Une importation qui transite par deux canaux	150
2.1.	Une première voie qui se fonde sur des relations personnelles.....	150
2.2.	Une importation à partir du <i>British Council</i> qui se fonde sur une méthode de travail et une vision partagée de l'enseignement supérieur	163
3.	L'Arabie saoudite, entre suivisme et singularité	181
3.1.	Un discours adéquationniste commun.....	181
3.2.	Une singularité saoudienne dans le positionnement des acteurs universitaires.....	186
B -	L'international pour construire du national.....	197
1.	Importer pour se positionner dans une centralité et trouver une légitimité.....	198
2.	Evolution dichotomique de l'internationalisation de l'enseignement supérieur saoudien.....	205
2.1.	L'internationalisation par la ressource humaine.....	205
2.2.	Une influence renforcée du monde hégémonique	209
3.	Nationalité et altérisation au fondement de l'organisation du travail	212

Chapitre III - La NCAAA un intermédiaire de la qualité pour construire de la crédibilité/légitimité 223

A -	La NCAAA un prescripteur technique pour fabriquer de l'employabilité	229
-----	--	-----

1.	Les <i>learning outcomes</i> , de la valorisation à la mise en équivalence.....	231
2.	L'expertise technique en support de la prescription.....	235
B -	La NCAAA un prescripteur de jugement pour faire de l'université un lieu de production.....	237
1.	Un jugement à la fois moral et rationnel	238
1.1.	Le jugement moral en réponse à la mise en accusation du système éducatif saoudien pour réhabiliter l'université	238
1.2.	La sémantique révélatrice de la compétition politique.....	240
1.3.	Le jugement rationnel pour produire un imaginaire.....	244
2.	Une université imaginée.....	248
2.1.	Une université bureaucratisée et rationalisée	248
2.2.	Normer et homogénéiser pour faire de l'université un lieu de production de diplômés employables et labellisés.....	253
C -	La NCAAA un médiateur pour donner du sens	269
1.	Une oscillation de la NCAAA entre plusieurs rôles.....	270
2.	L'insoutenabilité de la fonction de prescripteur	272
3.	Construire une communauté de la qualité	275
3.1.	Inventer de nouvelles procédures pour retarder l'entrée dans le processus d'accréditation.....	275
3.2.	Légitimer par la concertation et la formation.....	277
Partie 2 -	La mise en œuvre de la qualité dans une université	288
Chapitre IV -	La bureaucratisation par la qualité, un continuum d'outils et de légitimations.....	289
A -	Des dysfonctionnements pointés par l'ensemble des acteurs	293
1.	Segmentation, « cercles vicieux bureaucratique » et personnalisation invoquées par les agents de la qualité.....	293
2.	<i>Alpha uni</i> , terrain d'analyse de l'évolution de la bureaucratie saoudienne.....	299
B -	Une organisation nouvelle qui poursuit le processus de bureaucratisation.....	301
1.	Une organisation en construction	302
1.1.	L'accréditation, élément catalyseur.....	302
1.2.	L'organisation de la qualité : <i>path dependence</i> , isomorphisme institutionnel et <i>layering</i>	305
2.	Convertir à la qualité	310
2.1.	Par la construction d'un discours fondé sur la croyance et la rationalité	310
2.2.	Par un jeu sur la polysémie du terme qualité.....	315
3.	Créer un système bureaucratique centré sur l'enseignement et l'enseignant.....	317
3.1.	Trois piliers : structuration organisationnelle, écrit et procéduralisation	317
3.2.	La bureaucratisation formalise la conception et le contenu de l'enseignement	321
Chapitre V -	L'organisation de la qualité et ses effets en termes de redistribution du pouvoir.....	329
A -	Pluralité des stratégies de professionnalisation.....	332
1.	Une magistrature technique, plutôt qu'une magistrature d'influence, entre déterritorialisation et localisation	332

2.	Une magistrature technique locale et composite.....	339
2.1.	Une stratégie de survie fondée sur la diversification	341
2.2.	Une stratégie de l'immixtion	343
2.3.	Une stratégie de la technicité au sein du décanat central	346
2.4.	Une stratégie de carrière construite sur la diversification.....	350
3.	La redistribution du pouvoir et les reconfigurations professionnelles au prisme du genre	355
3.1.	La qualité, opportunité de trajectoire professionnelle pour les Saoudiennes	356
3.2.	La construction d'un nouveau stéréotype féminin	358
3.3.	L'invisibilisation de la ségrégation de genre comme axe de cette stratégie.....	362
3.4.	Un modèle singulier : la qualité au croisement de deux principes, égalité et ségrégation	367
B -	Compétition organisationnelle autour de la qualité.....	377
1.	Une organisation du travail lié à l'accréditation qui renforce le niveau central, après avoir donné la priorité aux collègues	377
2.	La promotion de l'accréditation de la NCAAA adossée à un modèle managérial centralisé.....	381
3.	Des stratégies d'accréditation alternatives pour conforter un modèle facultaire du management.....	383
Chapitre VI - La bureaucratiation socle d'un rééquilibrage entre les notions de contrôle et de liberté.....		397
A -	Contrôle et liberté depuis les années 1970	401
1.	Le « tampon » rituel du contrôle hiérarchique	403
2.	Le contrôle social révélateur de l'emprise de la <i>Ṣaḥwāī</i>	404
3.	Le contrôle politique à la fois surveillance et « art de faire » du quotidien	409
4.	La méthode d'enseignement, un domaine de liberté	418
B -	Contrôle et liberté après l'installation de la qualité.....	422
1.	La bureaucratiation entre formalisme contraignant et informalisme du quotidien	422
2.	La bureaucratiation au service d'une sécularisation	431
3.	Une bureaucratiation formelle qui concède de nouvelles marges de manœuvre..	439
Conclusion.....		446
A -	Réformer l'enseignement supérieur saoudien par l'évaluation de sa qualité	447
1.	L'invention d'une politique publique.....	447
2.	Appropriations en chaîne	450
B -	Le NPM en Arabie saoudite	452
C -	Théorie occidentaliste versus spécification orientaliste	454
Liste des sigles		460
Bibliographie.....		463
Annexes		Erreur ! Signet non défini.

Introduction

De nombreux travaux se sont intéressés à la mise en place et au développement d'agences d'évaluation après que de nombreux pays ont créé de telles organisations dans les années 1980 et 1990. Mais ils portent le plus souvent sur des pays dits occidentaux. L'introduction en 2003, d'une agence d'évaluation et d'accréditation de l'enseignement supérieur, la *National Commission for Academic Assessment and Accreditation* (NCAAA), ayant pour mission de promouvoir les procédures d'évaluation et la mise en place de services dédiés au sein des établissements et de conduire les processus d'accréditation de ces mêmes établissements, dans un pays comme l'Arabie saoudite, n'a pas manqué de m'interpeller lorsque j'en ai pris connaissance, travaillant moi-même dans l'évaluation de l'enseignement supérieur après une formation universitaire en langue et civilisation arabe et un master de recherche centré sur l'Arabie Saoudite. Pourquoi cette création ? D'où en vient l'inspiration ? Quel rôle joue cette agence et quelles pratiques promeut-elle ? Comment les établissements se sont-ils emparés ou accommodés de cette évolution ? Que signifie évaluer et accréditer dans un pays où l'enseignement religieux tient une place non négligeable ? Autant de questions auxquelles cette recherche s'efforce d'apporter des réponses.

I – Réformer l’enseignement supérieur par l’évaluation et l’accréditation en Arabie saoudite

La création de la NCAAA n’intervient pas dans une période apaisée mais fait partie d’un vaste mouvement de réformes de l’enseignement supérieur saoudien, alors qu’il est confronté à un taux élevé de chômage des diplômés et qu’il est, par ailleurs, très critiqué après les attentats de 2001.

A - Un secteur en effervescence

L’enseignement supérieur saoudien connaît des évolutions importantes depuis le milieu des années 2000. L’accession au trône du roi Abdallah Ben Abd Al-Aziz Saoud, en 2005, ouvre une période de développement des politiques publiques centrées sur l’éducation supérieure. Dans un contexte de massification de l’enseignement supérieur, le gouvernement saoudien lance un vaste programme de restructuration et d’expansion des formations tertiaires sur l’ensemble du territoire national, afin de donner accès à des études supérieures à une plus large population estudiantine². Le nombre des établissements croît de manière exponentielle : sur vingt-huit universités publiques, seize sont établies entre 2004 et 2010 et sur treize universités privées, sept le sont entre 2005 et 2011³. De même, le budget consacré à l’éducation au cours de cette période augmente fortement à partir de 2008. Il atteint le quart du budget global de l’Etat saoudien dès 2009 et se maintient à ce niveau jusqu’en 2018⁴ tandis qu’il continue de croître en valeur absolue (25 milliards d’euros en 2009, 41 milliards en 2013

² 1,2 millions d’étudiants dans le supérieur en 2012 ; 1,55 millions (dont 1,36 à l’université) en 2014 ; 1,26 millions d’étudiants à l’université en 2017 (Sources : https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/ARABIE_SAOUDITE_19_novembre_2014_cle8a1142.pdf ; https://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/focus/fr/focus_arabie_saoudite_fr.pdf ; <https://www.stats.gov.sa/en/5656> (consultés le 14/09/2018).

³ https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/ARABIE_SAOUDITE_19_novembre_2014_cle8a1142.pdf (consulté le 14/09/2018).

⁴ Le budget décroît fortement en 2014 et 2015, en raison de la chute du cours mondial du pétrole, mais retrouve son niveau antérieur à partir de 2016.

et 45, 6 milliards en 2018)⁵. En 1992, les dépenses pour l'éducation ne représentaient que 17,5 % des dépenses publiques et 10 % en 1982⁶.

La période étudiée (2001 à 2015) se caractérise par un foisonnement d'actions publiques en matière d'enseignement supérieur. Le ministère en charge de ce secteur a lancé de nombreuses initiatives⁷. Caractérisées par une grande hétérogénéité, ces réformes se signalent aussi par la multiplicité de leurs objectifs, qui vont de la création de nouvelles organisations d'enseignement supérieur (universités ou collèges⁸ publics, à l'instar de *Princess Nura University*, première université saoudienne exclusivement féminine et dirigée par des femmes ; instituts techniques de formation professionnelle...) à des restructurations internes aux universités (fusion, suppression et séparation de collèges, au sein des établissements), en passant par des réformes relatives aux programmes (introduction de nouveaux cursus universitaires en sciences et technologies, révision des programmes existants, augmentation du nombre des cursus post-*bachelor*...), par des actions visant à modifier les pratiques de travail par l'usage des technologies de l'information et de la communication, par des incitations à diversifier les moyens de financement en faisant appel aux donations, ou par des récompenses financières attribuées aux meilleurs étudiants. Un grand nombre d'étudiants sont également envoyés à l'étranger pour achever leurs études au niveau master et doctorat (Programme du roi Abdallah⁹). L'activité scientifique fait également l'objet d'actions spécifiques comme l'encouragement à développer la recherche par l'établissement de centres d'excellence, le recrutement de professeurs et de scientifiques étrangers et d'étudiants de niveau master, la mise en place d'une politique incitative pour

⁵ https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Fiche_Curie_Arabie_Saoudite-2.pdf et https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/ARABIE_SAOUDITE_19_novembre_2014_cle8a1142.pdf (consultés le 10/09/2018).

⁶ Mohammed BOSBAIT et Rodney WILSON, « Education, School to Work Transitions and Unemployment in Saudi Arabia », *Middle Eastern Studies*, 2005, vol. 41, n° 4, p. 533-546, p. 533.

⁷ Source : Ministry of Higher Education (Saudi Arabia), Deputyship for Planning and Information, « Higher Education & building a knowledge society: An international evaluation », 2011.

⁸ Au sens nord-américain d'établissements délivrant des formations de niveau *Bachelor*.

⁹ Lancé en 2005, le programme du roi Abdallah est un programme de bourses couvrant l'intégralité des dépenses liées aux études à l'étranger. En dix ans, ce programme a permis la mobilité de 150000 Saoudiens, principalement aux États-Unis, au Royaume-Uni, en Australie, en Nouvelle Zélande, aux Emirats arabes unis et en Jordanie (https://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/focus/fr/focus_arabie_saoudite_fr.pdf, consulté le 14/09/2018).

récompenser la production scientifique, la construction d'indicateurs de mesure de la performance scientifique.

Certains grands programmes ont été conduits en dehors du Ministère de l'enseignement supérieur, semblant même lui échapper. Il en va ainsi de la création de la *King Abdullah University of Science and Technology* (KAUST). Cet établissement est atypique dans le paysage saoudien par ses ambitions d'excellence scientifique et de poursuite d'une recherche innovante ainsi que par son mode de fonctionnement¹⁰. La KAUST ne relève d'aucun ministère, pas même celui de l'enseignement supérieur. C'est à la société saoudienne ARAMCO que la responsabilité de porter ce projet d'université a été confiée.

L'éducation, et l'enseignement supérieur en particulier, est devenue une priorité dans un contexte marqué par la jeunesse de la population saoudienne (plus de 39 % de moins de 25 ans en 2018¹¹) et la prégnance du chômage parmi la population saoudienne, supérieur à 12 % en 2016¹², dont 5,7% pour les Saoudiens et 34,5% pour les Saoudiennes, la majorité étant composée de jeunes gens¹³.

B - Une analyse économique ancienne et centrée sur le « problème » du chômage et de la qualité du système éducatif

Cette situation de chômage massif chez les nationaux n'est pas exceptionnelle parmi les Etats arabes. La question de l'emploi fait l'objet d'études et donne lieu à des programmes d'action publique, nationaux ou internationaux, dans presque tous ces pays. Bien qu'elle échappe, du fait de ses ressources financières, aux programmes d'ajustement et aux conditions de réformes assortissant les prêts des bailleurs internationaux, l'Arabie saoudite est néanmoins visée par les mêmes analyses générales relatives aux marchés du travail et à l'emploi dans les pays arabes, produites par ces institutions internationales (banque mondiale et FMI) et par certaines agences onusiennes (En particulier, le Programme des Nations-Unies pour le développement - PNUD - avec le *Arab Human Development Program*). La mise en

¹⁰ Leigh NOLAN, « Liberalizing Monarchies? How Gulf Monarchies Manage Education Reform », *Brookings*, février 2012, n° 4, p. 18.

¹¹ Source : <https://www.stats.gov.sa/en/5680> (consulté le 14/09/2018).

¹² Source : <https://www.stats.gov.sa/en/820> (consulté le 13 avril 2019).

¹³ Mohammed BOSBAIT et Rodney WILSON, « Education, School to Work Transitions and Unemployment in Saudi Arabia », *op.cit.*

visibilité par ces institutions internationales du « problème » de l'emploi et du taux de chômage élevé des nationaux, notamment celui des diplômés, est construite à partir des années 1980 et n'a pas cessé d'être rappelée. Ces organismes expliquent ce « problème », pour la région qui inclut l'Arabie saoudite, par le taux de croissance élevé de la population en âge de travailler et par une qualification médiocre de la population nationale active, c'est-à-dire un « bas niveau de qualification qui ne permet pas de répondre aux attentes des entreprises ». Les organisations internationales ont été rejointes sur ce constat de disjonction entre compétences et besoins par nombre d'économistes qui « soulignent le fossé entre les compétences des demandeurs d'emploi et les emplois disponibles »¹⁴. L'Arabie saoudite n'échappe pas à ce cadrage du chômage par la « mauvaise qualité » de la ressource humaine nationale qui, selon ces organisations, serait mal formée par un système éducatif inadapté et incapable de répondre aux besoins du marché du travail.

Reprenant ces analyses à son compte, le gouvernement saoudien lance un vaste programme de politiques publiques en matière d'enseignement supérieur, qui définissent des objectifs et des modalités d'action et structurent un système d'enseignement supérieur, auquel il est explicitement assigné de former la jeunesse saoudienne pour la préparer à une insertion professionnelle répondant aux attentes du marché national du travail, dans un contexte d'économie mondialisée. Cette politique relève largement du secteur public mais concerne également le secteur privé.

La réforme de l'enseignement supérieur saoudien est ainsi cadrée par ce lien anciennement établi entre problème de l'emploi des Saoudiens et qualité des diplômés saoudiens. Néanmoins, si la construction du problème public autour de la qualité de l'enseignement supérieur saoudien est liée à celle de l'employabilité des diplômés et du chômage, l'analyse ne peut négliger les enjeux de pérennisation du régime saoudien.

C - Un cadrage par la menace sécuritaire

Le chômage de masse est perçu par le régime comme une menace dans le contexte des soulèvements, contestations et renversements de pouvoirs, communément qualifiés de « printemps arabes », qui se sont produits à partir de 2010 dans plusieurs pays arabes. Il y a

¹⁴ Ibrahim AWAD, « La question de l'emploi entre les institutions de Bretton Woods et la recherche arabe » dans Eberhard Kienle (ed.), *Les sciences sociales en voyage*, Paris, Karthala, 2010, p. 303-325, p. 306-307.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

eu, en Arabie saoudite, des contestations et des manifestations d'opposition au régime. Ce dernier y a répondu de deux manières : par la répression (de manifestations, en particulier des populations chiites dans les régions est du pays) et par des mesures d'apaisement social (augmentation du salaire des fonctionnaires, création de nouveaux emplois dans l'administration notamment dans l'enseignement supérieur, augmentation du nombre de bourses étudiantes pour des séjours longs à l'étranger). Le développement des politiques publiques en matière d'enseignement supérieur est antérieur à ces contestations, en Arabie saoudite et dans le monde arabe. Toutefois, l'enquête se déroule au cours d'une période, entre 2013 et 2015, où les mécanismes déployés par le gouvernement saoudien pour contenir les contestations sont encore en place. Par conséquent, la question du chômage des diplômés saoudiens, de leur employabilité à construire, par la qualité, ne s'inscrit pas seulement dans un cadrage ancien, construit en miroir de certaines institutions internationales. La question de la survie du régime à un risque de déstabilisation interne est également centrale dans la compréhension macrosociologique de la réforme de l'enseignement supérieur et pour expliquer pourquoi elle sera si marquée par le recours à l'évaluation et à l'accréditation. Cette question de la survie du régime est également à replacer dans le mouvement de construction de l'éducation saoudienne en problème public, à la suite des attentats perpétrés aux Etats-Unis en septembre 2001. Comme on le verra dans le premier chapitre, la mise en cause de l'Arabie saoudite dans ces événements a eu une incidence forte sur la mise en place de la réforme de l'enseignement supérieur saoudien par la qualité.

D - Le choix d'un objet de recherche

Dans le contexte de modification du paysage de l'enseignement supérieur saoudien et de multiplication des acteurs et des établissements, la *National Commission for Academic Assessment and Accreditation* (NCAAA) fait partie des organisations nouvellement créées. Agence gouvernementale autonome, établie en 2003¹⁵ à la fin du règne du roi Fahd¹⁶, la NCAAA se voit confier la mission de réguler l'enseignement supérieur, en évaluant et en

¹⁵ La NCAAA est officiellement établie par décret du conseil des ministres le 12 avril 2003 (9 Safar 1424). Elle a été remplacée en novembre 2016 par le *National Center for Academic Accreditation and Assessment*.

¹⁶ Le roi Fahd a régné de 1982 à sa mort en 2005. Victime d'une attaque cérébrale en 1995 qui l'a empêché d'assumer ses responsabilités officielles, c'est le prince héritier, futur roi Abdallah, qui a de fait exercé le pouvoir à compter de cette date.

accréditant les formations et les établissements d'enseignement supérieur d'Arabie saoudite. Le processus de genèse de cette agence et les activités qu'elle conduit entre 2003 et 2013 ainsi que l'impact de cette institution¹⁷ sur le système d'enseignement supérieur saoudien, entre 2013 et 2015, avant le « tournant » politique consécutif à la prise de pouvoir de Mohammed Ben Salman, fils du roi Salman ben Abdelaziz Al-Saoud, sont l'objet de cette thèse.

L'accent est mis sur la NCAAA car elle est émettrice d'instruments, d'outil et de techniques d'action publique. En me centrant sur cette activité, je souhaite « mettre en évidence les enjeux de pouvoir, les processus de naturalisation et de dépolitisation, de légitimation ou de délégitimation des instruments, et les effets qu'ils produisent »¹⁸. Il s'agit d'analyser la politique publique saoudienne en matière d'enseignement supérieur mais aussi de saisir, à travers l'édification de cette nouvelle organisation publique, des éléments permettant d'éclairer le fonctionnement de l'Etat saoudien, ses éventuelles recompositions et restructurations. En étudiant les facteurs et le contexte d'émergence de ce nouvel acteur de l'action publique dédié aux questions relatives à la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien, je pourrai en effet mesurer si l'apparition de cette agence et son rôle de façonneur de la norme en matière de qualité sont des révélateurs de la recomposition de l'Etat saoudien. Ma question de recherche se décline ainsi en des questionnements multiples : pourquoi la qualité de l'enseignement supérieur constitue-t-elle un enjeu ? Pourquoi la réponse apportée est-elle l'évaluation et l'accréditation ? Qu'est ce qui fait qu'il y a une institutionnalisation de l'évaluation et de l'accréditation ? Pourquoi l'évaluation et l'accréditation réussissent à s'implanter et comment ? Quels sont leurs effets sur les établissements d'enseignement supérieur ? Quels sont les appropriations ou les résistances ? et sur quoi informent-ils ? Qu'est-ce que la réforme de l'enseignement supérieur par la qualité révèle de l'action publique en Arabie saoudite, de l'Etat et de l'administration, des modalités de gouvernement, du régime ?

¹⁷ Une institution constitue un ensemble plus ou moins coordonné de règles et de procédures qui gouverne les interactions et les comportements des acteurs et des organisations (Cf. Douglass C. NORTH, *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, cité dans Pierre LASCOUMES et Patrick LE GALES (eds.), *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences Po, 2004, p. 15.

¹⁸ Pierre LASCOUMES et Patrick LE GALES, *ibid.*, p. 237.

L'objet et le questionnement de recherche de cette thèse s'inscrivent par conséquent au croisement des recherches sur l'enseignement supérieur, notamment celles portant sur la qualité, et des recherches sur l'Arabie saoudite et ses évolutions à l'aune de la transformation de ses formations supérieures.

1. La diversité des recherches sur l'enseignement supérieur

Les travaux consacrés aux institutions d'enseignement supérieur et de recherche forment désormais un champ scientifique bien constitué¹⁹. Cela reflète la mise à l'agenda public de ce secteur, questionné au regard de considérations financières et de sa capacité à contribuer à la croissance économique et à l'égalité sociale²⁰. Les travaux sur l'enseignement supérieur, notamment ceux qui concernent la question de l'évaluation et de l'accréditation, sont produits tant par des académiques que par des praticiens. Ils procèdent de démarches multiples qui s'inscrivent entre l'objectivation propre au travail académique et l'engagement partisan, avec des combinaisons variables entre ces deux composantes, selon les travaux. Certains académiques, spécialistes des systèmes d'enseignement supérieur, partent de leurs recherches pour formuler des conclusions qui sont à la fois informatives et très critiques des réformes actuelles. C'est le cas de certains travaux portant sur le développement de l'évaluation et de l'accréditation de l'enseignement supérieur ainsi que des outils de mesure comme les indicateurs et la bibliométrie²¹. Il en va de même s'agissant de certaines recherches dénonçant la perte d'autonomie de la profession académique, à travers la multiplication des dispositifs d'évaluation et par l'accroissement de la dimension gestionnaire et l'emprise du néo-managérialisme²². Parmi les recherches relatives à la rationalisation et à la

¹⁹ En atteste, le nombre exponentiel de revues à l'échelle mondiale qui contiennent le terme *Higher Education* (Higher Education, European Journal Of Education, Higher Education Policy, Higher Education Quarterly, Perspectives: policy & practice in higher education, Studies in Higher Education, Tertiary Education and Management, The Journal of Higher Education, Higher Education Review, The Review of Higher Education, Canadian Journal of Higher Education, etc.).

²⁰ Catherine PARADEISE et Jean-Claude THOENIG, « Academic Institutions in Search of Quality: Local Orders and Global Standards », *Organization Studies*, 2013, vol. 34, n° 2, p. 189-218, p. 190. Les auteurs soulignent le lien entre l'accroissement des recherches sur ce secteur et sa mise à l'agenda public.

²¹ Yves GINGRAS, « Du mauvais usage de faux indicateurs », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, 2008, vol. 5, n° 55-4bis, p. 67-79 ; Lila CHOULI, « Le néolibéralisme dans l'enseignement supérieur burkinabé », *Savoir/Agir*, 2009, n° 10, p. 119-127.

²² Cf. Catherine VILKAS, « Des pairs aux experts : l'émergence d'un « nouveau management » de la recherche scientifique ? », *Cahiers internationaux de sociologie*, 2009, n° 126, p. 61-79 ; Albert OGIEN, *L'esprit Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique »* -

managérialisation de l'enseignement supérieur, le rôle de la profession académique y est souvent analysé en termes de connivence ou de résistance aux réformes étudiées²³.

Parmi les recherches plus explicitement centrées sur l'évaluation et la qualité de l'enseignement supérieur, il existe un nombre important d'études réflexives et normatives, visant à améliorer les politiques publiques en matière d'enseignement supérieur. Elles sont souvent produites par des universitaires d'institutions nord-américaines ou britanniques²⁴. Il existe également des travaux, en sociologie, en gestion, en économie notamment, qui, prenant l'évaluation et l'accréditation de l'enseignement supérieur comme objet de recherche, s'intègrent dans des débats théoriques relevant de ces disciplines et dépassant, parfois, le seul cadre de l'enseignement supérieur pour se rattacher à des questionnements plus généraux²⁵.

Afin de positionner mon travail dans ce champ d'études hétéroclite, je vais en restituer quelques cheminements réflexifs, focalisés sur l'essor des pratiques d'évaluation,

gestionnaire : une analyse de l'air du temps, Paris, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1995 ; Michael POWER, *The Audit Society: Rituals of Verification*, Oxford, New York, Oxford University Press, 1997.

²³ Michael POWER, *The Audit Society*, *ibid.* ; Maria NEDEVA et Rebecca BODEN, « Changing Science: The Advent of Neo-liberalism », *Prometheus*, 2006, vol. 24, n° 3, p. 269-281 ; Wendy Nelson ESPELAND et Michael SAUDER, « Rankings and Reactivity: How Public Measures Recreate Social Worlds », *American Journal of Sociology*, 2007, vol. 113, n° 1, p. 1-40 ; Gaye TUCHMAN, *Wannabe U: Inside the Corporate University*, Chicago, University Of Chicago Press, 2009.

²⁴ David D. DILL et Maarja BEERKENS (eds.), *Public Policy for Academic Quality - Analyses of Innovative Policy Instruments*, Dordrecht, Springer, 2010 ; David D. DILL et Maarja BEERKENS, « Designing the framework conditions for assuring academic standards: lessons learned about professional, market, and government regulation of academic quality », *Higher Education*, 2013, vol. 65, n° 3, p. 341-357 : «The new demands of mass systems of higher education and the emerging environment of global academic competition are altering the traditional institutions for assuring academic standards in universities. As a consequence many nations are experimenting with new instruments for academic quality assurance. Contemporary government control of academic quality assumes three primary forms: "oversight" or direct regulation; "competition" or steering of market forces; and "mutuality" or professional self-regulation structured by the state. The challenge confronting all nations is to design a policy framework that effectively balances the forces of the state, the market, and the academic profession to assure academic standards in universities. Based upon the strengths and weaknesses observed in 14 policy analyses of innovative national instruments of professional self-regulation, market-based regulation, and direct state regulation for assuring academic quality in universities, we outline the essential components of a national framework for assuring academic standards ».

²⁵ Clémentine GOZLAN, *Réinventer le jugement scientifique L'évaluation de la recherche en sciences humaines et sociales à l'AERES*, Thèse de sociologie, Institut d'études politiques, Paris, 2016 ; Catherine PARADEISE et Jean-Claude THOENIG, « Academic Institutions in Search of Quality », *op. cit.* ; Benoît CRET, *L'émergence des accréditations : origine et efficacité d'un label*, Thèse de sociologie, Institut d'études politiques, Paris, 2007 ; Annie VINOKUR, « La qualité de la mesure de la qualité dans l'enseignement supérieur: essai d'analyse économique », *Education et sociétés*, 2006, n° 18, p. 109-124 ; Christine MUSSELIN, « How peer review empowers the academic profession and university managers: Changes in relationships between the state, universities and the professoriate », *Research Policy*, 2013, vol. 42, n° 5, p. 1165-1173.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

d'accréditation et d'assurance qualité dans le secteur de l'enseignement supérieur, qui entrent en résonance avec l'objet de recherche choisi pour cette thèse.

La construction de l'enseignement supérieur comme secteur d'activité dont il est attendu qu'il rende des comptes, y compris en matière de qualité du travail académique est perceptible avec l'essor de l'évaluation²⁶ de la performance des établissements²⁷. Cette forme évaluative spécifique constitue une « mise en instrumentalité du jugement »²⁸ portant sur les domaines non académiques (par exemple les ressources et les processus administratifs et de gestion) comme sur les domaines académiques tels que l'enseignement et les résultats de l'apprentissage (*learning outcomes*)²⁹. Les prémices de cette évolution sont datées du milieu des années 1980³⁰ et elle est relevée plus spécifiquement aux Etats-Unis³¹ et au Royaume-Uni³² puis dans d'autres pays tels que l'Australie, la Suisse, l'Allemagne, la France, etc. Les observateurs³³ de ce mouvement identifient diverses raisons pour expliquer ces transformations de l'enseignement supérieur parmi lesquelles certaines sont particulièrement

²⁶ L'évaluation dans le monde académique n'est pas née il y a trente ans avec la « révolution de la qualité » (Jethro NEWTON, « Views from Below: Academics coping with quality », *Quality in Higher Education*, 2002, vol. 8, n° 1, p. 39-61. Les principes d'objectivation, de capacité à juger en toute légitimité de la qualité d'un écrit ou d'une découverte scientifiques, d'un inventeur ou d'un auteur académique se sont historiquement construits. En Europe, le début de cette construction est daté de la deuxième moitié du XVIII^e siècle. Elle est étroitement liée à l'émergence de journaux savants dont l'objectif est la publication d'écrits scientifiques (Cf. David A. KRONICK, *Scientific and Technical Periodicals of the Seventeenth and Eighteenth Centuries: A Guide*, Metuchen, Scarecrow Press, 1991 ; David A. KRONICK, « *Devant le Déluge* » and *Other Essays on Early Modern Scientific Communication*, Lanham, Scarecrow Press, 2004.).

²⁷ Guy NEAVE, « The Evaluative State Reconsidered », *European Journal of Education*, 1998, vol. 33, n° 3, p. 265-284.

²⁸ *Ibid.*

²⁹ Peter EWELL, « Twenty Years of Quality Assurance in Higher Education: What's Happened and What's Different? », *Quality in Higher Education*, 2010, vol. 16, n° 2, p. 173-175.

³⁰ Voir Annie VINOKUR, « La qualité de la mesure de la qualité dans l'enseignement supérieur : essai d'analyse économique », *op.cit.* : « L'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur est un secteur en pleine expansion depuis le milieu des années 1980 : certification d'assurance qualité, accréditation des établissements et des programmes, certification des agences d'accréditation, tests, mesure des compétences, classement international des publications scientifiques, palmarès et palmarès des palmarès des universités, indicateurs de qualité des enseignements supérieurs nationaux, etc. ». Avant les années 1980, les acteurs, qu'ils soient issus d'administrations publiques, étudiants, universitaires, considèrent que ces derniers régulent eux-mêmes ce qui fait un enseignement de qualité (cf. Martin TROW, « Trust, Markets and Accountability in Higher Education: A Comparative Perspective », *op.cit.*).

³¹ Peter EWELL, « Twenty Years of Quality Assurance in Higher Education », *op. cit.*

³² Jethro NEWTON, « Views from Below », *op. cit.*

³³ J'emploie ce terme pour désigner l'ensemble des acteurs ayant contribué à penser les notions d'évaluation, d'accréditation et d'assurance qualité, qu'ils s'inscrivent dans une démarche académique, praticienne, ou d'élaboration de politiques publiques, voire conjuguent plusieurs de ces démarches.

récurrentes : l'importation dans le secteur public, donc aussi dans le secteur universitaire, de concepts et outils d'organisation du travail issus de l'industrie tels que la qualité, l'assurance qualité, l'audit, l'évaluation ; le développement de l'évaluation comme outil de construction des politiques publiques, de la légitimité de ces dernières et de la légitimité de ceux qui les conçoivent et les mettent en œuvre ; l'intervention croissante du marché dans la régulation de l'enseignement supérieur qui conduit à poser le constat de sa marchandisation ; les mutations de la gestion interne des établissements d'enseignement supérieur ; l'internationalisation de l'enseignement supérieur qui s'exprime en particulier par l'accroissement de la mobilité des individus, rendant nécessaire l'élaboration d'outils de mise en comparaison ou indicateurs de qualité ; la mise en compétition des établissements³⁴. Dans ce contexte, prouver la qualité (des formations, des services, des outils) devient fondamental pour répondre à des exigences réglementaires, obtenir des subventions, attirer des étudiants et des universitaires, etc. Dès lors, l'accréditation, définie comme labellisation « des seuils de qualité de processus de production »³⁵, et les acteurs qui se spécialisent dans la délivrance de ces labels³⁶, deviennent importants dans les évolutions constatées dans l'enseignement supérieur. L'accréditation dans l'enseignement supérieur devient même un objet de recherche en lui-même³⁷.

³⁴ Il y a bien d'autres explications proposées parmi lesquelles le recours croissant aux outils juridiques pour mettre en œuvre des politiques publiques dans le secteur de l'enseignement supérieur, l'importance de rendre des comptes publiquement en procédant à une autocritique...

³⁵ Annie VINOKUR, « La qualité de la mesure de la qualité dans l'enseignement supérieur », *op. cit.*, p. 113.

³⁶ Ces acteurs sont très divers : « agences publiques, parapubliques et privées infra-, supra- ou transnationales, administrations, associations professionnelles, firmes de l'industrie de l'enseignement, journaux et revues, cabinets d'experts et de consultants, ainsi qu'"un foisonnement d'accréditeurs autoproclamés qui font une publicité agressive, se targuant parfois de liens avec l'Unesco ou les Nations unies comme preuve de leur crédibilité internationale" (S. UVALIC-TRUMBIC, "Introductory remarks", *Expert Meeting on the Impact of Globalization on Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education*, Paris, UNESCO, 10-11 sept 2001) » (Annie VINOKUR, « La qualité de la mesure de la qualité dans l'enseignement supérieur », *op. cit.* p. 109).

³⁷ Cf. Benoît Cret qui, à partir du cas d'écoles de management, propose une analyse de l'accréditation qui s'inscrit dans le champ de la sociologie économique, à travers les questions de « l'incertitude sur la qualité des services échangés », de la « confiance », des « équipements distinctifs », des « labels », des « relations entre l'offre et les intermédiaires », etc. et dans le champs de la sociologie des organisations, par l'analyse des stratégies d'accréditation des établissements : les stratégies d'accréditations des écoles de management étudiées sont « diverses, hétérogènes, particulières ». Les décisions d'accréditation sont tributaires de « raisons internes et stratégiques » qui « dépendent de la configuration des contraintes et des ressources locales » (Benoît CRET, « Stratégies d'établissement, stratégies d'accréditation », *Revue française de gestion*, 2007, vol. 33, n° 178-179, p. 233-250, p. 245 ; 249 ; Benoît CRET, *L'émergence des accréditations : origine et efficacité d'un label*, *op.cit.*). Voir aussi : Guy HAUG, « Quality Assurance/Accreditation in the Emerging European Higher Education Area: a possible scenario for the future », *European Journal of Education*, 2003, vol. 38, n° 3, p. 229-240 ; Stefanie SCHWARZ et Don F. WESTERHEIDEN (eds.), *Accreditation in the Framework of Evaluation Activities: A Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -*

Bien que de plus en plus utilisé³⁸, le concept de qualité quant à lui reste longtemps indéfini, considéré comme évasif dans son contenu jusqu'au milieu des années 1990. A cette date, il commence à être caractérisé en termes d'objectifs et de rationalités³⁹, donne lieu à des discussions épistémologiques⁴⁰ et à des questionnements d'ordre théorique⁴¹. La densification de l'intérêt académique et praticien pour la notion de qualité appliquée à l'enseignement supérieur est traçable, par exemple, dans l'évolution de certaines publications de langue anglaise. Pour avoir une idée de la place de ces travaux, j'ai fait une petite étude statistique à partir de la revue *Higher Education*. Cette revue montre que des articles relatifs à cette notion sont publiés à partir du milieu des années 1970 mais c'est en 1993 qu'elle donne lieu à un numéro spécial (10 articles qui mêlent cas d'étude et définitions). Par la suite, elle fait l'objet, à divers moments (en 2002 et 2008 notamment), d'une accumulation d'écrits sur un ou deux numéros⁴². La trajectoire de la notion de qualité dans cette revue montre l'évolution de la

Comparative Study in the European Higher Education Area, Dordrecht, Kluwer, 2004 ; Stefanie SCHWARZ et Don F. WESTERHEIJDEN (eds.), *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*, Dordrecht, Springer, 2007.

³⁸ Certains auteurs parlent de « prolifération » (Jethro NEWTON, « Views from Below », *op.cit.*), d'« inflation conceptuelle », de « mot clé » (Cris SHORE et Susan WRIGHT, « Coercive accountability: the rise of audit culture in higher education » dans Marilyn Strathern (ed.), *Audit Cultures: Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*, Londres, Routledge, 2000, p. 57-89.

³⁹ Lee HARVEY et Diana GREEN, « Defining Quality », *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1993, vol. 18, n° 1, p. 9-34. Ces deux auteurs sont parmi les premiers à distinguer des catégories et des spécifications. Ils en proposent cinq (la qualité comme exception, la qualité comme perfection, la qualité comme ajustement à un objectif, la qualité comme valeur de rentabilité, la qualité comme transformation) ainsi que quelques grands objectifs auxquels elles sont souvent associées (par exemple, l'amélioration avec la qualité comme exception ou comme transformation ; l'imputabilité avec la qualité comme ajustement à un objectif ou comme valeur de rentabilité, etc.).

⁴⁰ Lee HARVEY, « The Epistemology of Quality », *Perspectives in Education*, 2007, vol. 25, n° 3, p. 1-13. Selon cet auteur, concevoir la qualité comme transformative renvoie à la conception d'un jugement socialement construit tandis qu'envisager la qualité comme un ajustement à un objectif s'ancre dans une approche positiviste où il est acquis que la qualité est objectivable et mesurable.

⁴¹ Kerri-Lee KRAUSE, « Addressing the wicked problem of quality in higher education: theoretical approaches and implications », *Higher Education Research & Development*, 2012, vol. 31, n° 3, p. 285-297 ; Don F. WESTERHEIJDEN, « Where are the quantum jumps in quality assurance? », *Higher Education*, 1999, vol. 38, n° 2, p. 233-254. Don F. WESTERHEIJDEN considère les implications de prendre en compte l'approche néo-institutionnelle dans la recherche relative à la qualité et à l'assurance qualité tandis que Kerri-Lee KRAUSE souligne le manque de théorisation au fondement du concept de qualité et propose de recourir à la notion de « sensitising concept » développée par Blumer (Herbert BLUMER, « Science Without Concepts », *American Journal of Sociology*, 1931, vol. 36, n° 4, p. 515-533.) et à celle de « wicked problem » empruntée à Rittel et Weber (Horst W. J. RITTEL et Melvin M. WEBBER, « Dilemmas in a general theory of planning », *Policy Sciences*, 1973, vol. 4, n° 2, p. 155-169.) pour tenter de théoriser la qualité dans l'enseignement supérieur.

⁴² Il existe d'autres revues ou collections qui publient régulièrement sur le sujet de la qualité dans l'enseignement supérieur, par exemple, en 1995, est créée, en lien avec l'*International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education*, la revue *Quality in Higher Education* qui se spécialise sur ce thème ; la collection *Higher Elsa Bedos* – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

réflexion depuis le questionnement sur la notion elle-même (définir la qualité ; mesurer la quantité ou la qualité ? qui définit la qualité) à la fin des années 1970 et au début des années 1980, à une réflexion qui associe la qualité à d'autres thèmes (qualité et compétence ; qualité et restrictions budgétaires dans le secteur public, etc.) dans les années 1980, puis à un intérêt porté à la qualité de l'apprentissage avec des références récurrentes aux *learning outcomes* dans les années 1990, avec enfin un glissement remarquable vers les notions d'assurance qualité, de management de la qualité et d'évaluation de la qualité dans les années 2000. Après 2010, les titres des publications de cette revue montrent que la qualité est mobilisée sur des sujets très ponctuels (la qualité de l'enseignement à distance par exemple), est élargie à la recherche, alors que jusque-là elle est plutôt cantonnée à l'enseignement et à l'apprentissage, et donne lieu à des articles critiques ou interrogatifs, quant à son usage et à sa réception, en tant qu'outil d'action publique et de management, ainsi qu'à son impact (*A critical analysis of the INQAAHE Guidelines of Good Practice for higher education quality assurance agencies ; Perceptions of quality and approaches to studying in higher education: a comparative study of Chinese and British postgraduate students at six British business schools ; Does continuous assessment in higher education support student learning? The futility of attempting to codify academic achievement standards*). La qualité dans le secteur de l'enseignement supérieur constitue aussi un moyen d'interroger la notion d'excellence au regard du rapport entre standards mondiaux et ordres locaux, en adoptant une approche de sociologie des organisations⁴³. Dans leur article, Catherine Paradeise et Jean-Claude Thoenig proposent une typologie des dynamiques organisationnelles des universités, en réponse à la question : « How do universities and their subunits build up what is defined as academic quality ? ». Ils soulignent le développement de la mesurabilité de la qualité, par des indicateurs et des

Education Dynamics, créée en 2002, qui publie plusieurs ouvrages sur la qualité entre 2004 et 2010 : D.D. DILL et M. BEERKENS (eds.), *Public Policy for Academic Quality - Analyses of Innovative Policy Instruments*, *op. cit.* ; Don F. WESTERHEIJDEN, Bjørn STENSAKER et Maria Joao ROSA (eds.), *Quality Assurance in Higher Education - Trends in Regulation, Translation and Transformation*, Dordrecht, Springer, 2007.). Les revues *The Journal of Higher Education* et *European Journal of Education* publient également des articles centrés sur la notion de qualité.

⁴³ Catherine PARADEISE et Jean-Claude THOENIG, « Academic Institutions in Search of Quality », *op. cit.*

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

classements, apparue concomitamment à la rationalisation⁴⁴ de l'enseignement supérieur, dont l'évaluation et l'accréditation sont des révélateurs⁴⁵.

La plupart de ces travaux ne portent pas sur l'enseignement supérieur en Arabie saoudite mais celui-ci a toutefois été l'objet de quelques publications⁴⁶. Celles-ci adoptent une démarche de *public policy* qui les rapproche des travaux précédemment cités dans le champ des études relatives à l'évaluation et à l'accréditation dans l'enseignement supérieur. La référence à des cadres théoriques ne sert pas à caractériser mais à évaluer l'action publique voire à évaluer les cadres théoriques eux-mêmes au regard des résultats, positifs ou négatifs, qu'ils sont censés produire dans leur mise en œuvre concrète. Il y a ainsi un objectif politique affiché qui est celui de l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur saoudien. Je propose pour ma part de revenir sur ces questionnements avec une perspective moins

⁴⁴ Voir également l'article Martin Trow, « Trust, Markets and Accountability in Higher Education: A Comparative Perspective », *op.cit.* L'auteur explique l'essor de la managérialisation par la perte de confiance accordée à la communauté académique.

⁴⁵ Catherine PARADEISE et Jean-Claude THOENIG, « Academic Institutions in Search of Quality », *op. cit.*, p. 190. Cet article relève aussi comment les analyses sur la manière dont sont mises en œuvre les « réformes de style NPM » se situent au sommet de l'agenda des recherches sur l'enseignement supérieur (Le Consortium of Higher Education Researchers est cité comme exemple) même si peu étudie la réinterprétation nationale et locale de ces outils et techniques du NPM.

⁴⁶ Smith LARRY et Abdulrahman ABOUAMMOH (eds.), *Higher Education in Saudi Arabia - Achievements, Challenges and Opportunities*, Dordrecht, Springer, 2013 ; Majed ALAMRI, « Higher Education in Saudi Arabia », *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 2011, vol. 11, n° 4, p. 88-91 ; Fahad N. AL-FAHAD, « Students' attitudes and perceptions towards the effectiveness of mobile learning in King Saud University, Saudi Arabia », *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2009, vol. 8, n° 2, p. 111-119 ; Sultan AL-HAZMI, « EFL Teacher Preparation Programs in Saudi Arabia: Trends and Challenges », *TESOL Quarterly*, 2003, vol. 37, n° 2, p. 341-344 ; Tariq ELYAS et Michelle Yvette PICARD, « Critiquing of higher education policy in Saudi Arabia: Towards a new neoliberalism », *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, 2013, vol. 6, n° 1, p. 31-41 ; Abdullah A. S. AL-MUBARAKI, « National and Global Challenges to Higher Education in Saudi Arabia: Current Development and Future Strategies » dans Simon MARGINSON, Sarjit KAUR et Erlenawati SAWIR (eds.), *Higher Education in the Asia-Pacific*, Dordrecht, Springer, 2011, p. 413-430 ; Sana ALMANSOUR et Ken KEMPNER, « Princess Nourah Bint Abudulrhman University's challenge: transition from a local to a global institution », *Higher Education*, 2015, vol. 70, n° 3, p. 519-533 ; Fawzi BUKHARI et Brain DENMAN, « Student Scholarships in Saudi Arabia: Implications and Opportunities for Overseas Engagement » dans Smith LARRY et Abdulrahman ABOUAMMOH (eds.), *Higher Education in Saudi Arabia: Achievements, Challenges and Opportunities*, Dordrecht, Springer, 2013, p. 151-158 ; Eqbal Z. DARANDARI et al., « The Quality Assurance System for Post-Secondary Education in Saudi Arabia: A Comprehensive, Developmental and Unified Approach », *Quality in Higher Education*, 2009, vol. 15, n° 1, p. 39-50 ; Eqbal Z. DARANDARI et Phil CARDEW, « Accreditation and Quality Assurance » dans Smith LARRY et Abdulrahman ABOUAMMOH (eds.), *Higher Education in Saudi Arabia: Achievements, Challenges and Opportunities*, Dordrecht, Springer, 2013, p. 103-116 ; Abdulhalem MAZI et Philip G. ALTBACH, « Dreams and Realities: The World-Class Idea and Saudi Arabian Higher Education » dans Larry SMITH et Abdulrahman ABOUAMMOH (eds.), *Higher Education in Saudi Arabia: Achievements, Challenges and opportunities*, Dordrecht, Springer, 2013, p. 13-26 ; Andrys ONSMAN, « It is better to light a candle than to ban the darkness: government led academic development in Saudi Arabian universities », *Higher Education*, 2011, vol. 62, n° 4, p. 519-532.

normative et d'apporter un éclairage différent à la mise en place de dispositifs d'évaluation et d'accréditation en Arabie saoudite. Mais cela suppose tout d'abord d'expliquer en quoi étudier cet objet dans ce pays est pertinent et pose des questions intéressantes.

2. L'intérêt du cas saoudien

Depuis les années 1980, les réformes managériales (marchandisation et technicisation de l'action publique) et rationnelles (réorganisation des moyens de l'action publique) conduites dans les pays occidentaux ont transformé l'action publique et les organisations qui la conçoivent et la déploient. La sociologie et la science politique ont placé les instruments mobilisés par ces réformes au cœur de l'analyse des reconfigurations étudiées : processus d'agencification, instruments de mesure tels que les indicateurs, *benchmark*, classements, mécanismes de mise en compétition et d'évaluation de la performance, etc. La focale placée sur les instruments a permis de saisir le pouvoir étatique dans ses manifestations concrètes : sur le travail, sur les groupes professionnels et sur la manière dont ces derniers interagissent avec les instruments porteurs des réformes, les contestent parfois mais aussi se les approprient, voire en font la promotion. Cela a également permis de mettre au jour les effets restructurateurs de ces instruments sur les pratiques de travail et leur capacité à redistribuer le pouvoir entre différents acteurs. Christopher Hood et d'autres ont attribué l'évolution de l'action publique ainsi que l'usage de certains instruments au développement du *New Public Management* (NPM)⁴⁷.

⁴⁷ Christopher HOOD, « A Public Management for All Seasons? », *Public Administration*, 1991, vol. 69, n° 1, p. 3-19., est l'un des premiers à caractériser et théoriser le NPM. Le NPM combine des modes d'organisation du travail, un nouveau cadre cognitif, de nouvelles pratiques de travail, caractéristiques de réformes étatiques et administratives, conduites à partir des années 1980 dans plusieurs états occidentaux (Etats-Unis, Canada, Royaume-Uni, Suède, Australie, etc.). Parmi les spécifications du NPM chez C. Hood, Philippe Bezès retient « la fragmentation des bureaucraties verticales par création de petites unités administratives autonomes (éventuellement sous forme d'agences) ; le recours systématique aux mécanismes de marché assis, notamment, sur l'usage du contrat (concurrence entre acteurs publics et avec le secteur privé, individualisation des incitations, externalisation de l'offre par privatisation) ; la diffusion de pratiques managériales et d'instruments empruntés au secteur privé dans le domaine de la fonction publique et de la gestion des personnels ; le renforcement et la mise en visibilité des responsabilités des hauts fonctionnaires en charge de la mise en œuvre de l'action de l'État complétée d'une autonomie plus grande (more 'freedom to manage') ; la mise en place d'une gestion par les résultats fondée sur la réalisation d'objectifs explicites et la mesure des performances ; la croissance des contrôles des résultats/productions des administrations (*outputs*) et des réalisations (*outcomes*) de l'action publique ; l'accent mis sur la discipline et la parcimonie dans l'usage des ressources (réduction des coûts et des dépenses publiques) » (Philippe BEZES, *Les rationalisations des bureaucraties. Perspectives wébériennes sur la nouvelle gestion publique*, Thèse d'habilitation à diriger des recherches, Institut d'études politiques, Paris, 2014).

Dans l'enseignement supérieur, les réformes ayant conduit à la création d'agences d'évaluation, à l'institutionnalisation de modèles mondiaux⁴⁸ relatifs à l'assurance qualité, à la quantification, à l'accréditation sont aussi analysées comme relevant du mouvement global de rationalisation et de managérialisation des institutions universitaires et sont attribuées au NPM⁴⁹.

L'intérêt d'étudier l'élaboration et la mise en œuvre d'une réforme de l'enseignement supérieur par la qualité, l'évaluation et l'accréditation en Arabie saoudite est tout d'abord de comprendre ce que signifie dans ce pays la création d'une agence nationale dédiée à cette réforme. Comment des convictions, des idées, des croyances et des instruments d'action publique, dont nous verrons qu'ils ont été élaborés dans certains pays anglo-saxons et certaines organisations internationales et qualifiés de NPM, ont-ils été importés, traduits et appropriés en Arabie saoudite ? Comment les acteurs mettent-ils en œuvre tout cela ? Comment les individus et les groupes professionnels sont-ils impactés par cette réforme dans un pays aux caractéristiques sociales différentes des pays desquels les concepts et les instruments d'action publique ont été importés ? Que révèle l'analyse de ce cas en termes de caractérisation de l'action publique en Arabie saoudite, des modes de gouvernement, des relations entre gouvernants et gouvernés ? Enfin, au-delà des connaissances sociologiques qu'apporte cette thèse à la question de la circulation, du transfert et de l'appropriation de notions et d'outils d'actions publique du niveau international vers le niveau national, je me demanderai s'il convient d'étudier cette réforme étudiée en termes de domination épistémique quand une doctrine occidentale est intégrée au sein du système d'enseignement supérieur d'un pays non occidental.

Ensuite, l'Arabie saoudite est un terrain plus souvent étudié du point de vue de la nature de son régime, de son positionnement dans le jeu des relations internationales et de la composante religieuse de son organisation sociale et politique⁵⁰. Elle est en revanche moins

⁴⁸ John W. MEYER ET AL., « World Society and the Nation-State », *American Journal of Sociology*, 1997, vol. 103, n° 1, p. 144-181.

⁴⁹ Catherine PARADEISE et Jean-Claude THOENIG, « Academic Institutions in Search of Quality », *op.cit.*

⁵⁰ Madawi AL-RASHEED, *Muted Modernists, The Struggle Over Divine Politics in Saudi Arabia*, Londres, Hurst and Co, 2015 ; Madawi AL-RASHEED, « Modernizing authoritarian rule in Saudi Arabia », *Contemporary Arab Affairs*, 2009, vol. 2, n° 4, p. 587-601 ; David COMMINS, *The Wahhabi Mission and Saudi Arabia*, Londres, New-York, I. B. Tauris, 2006 ; Thomas HEGGHAMMER, « Terrorist recruitment and radicalization in Saudi Arabia », *Middle East Policy*, 2006, vol. 13, n° 4, p. 39-60 ; Andrzej KAPISZEWSKI, « Saudi Arabia: Steps Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

étudiée à partir d'objets relevant des politiques publiques appliquées au secteur social. Quelques recherches sont conduites en matière de politiques publiques relatives au marché du travail⁵¹, et de manière connexe sur les politiques d'immigration⁵², mais les politiques publiques déployées dans les secteurs de la santé ou de l'éducation constituent des axes de recherche encore peu approchés.

Par ailleurs, ma thèse, partiellement centrée sur une agence publique nouvellement créée, dont l'activité est focalisée sur l'évaluation de la qualité, interroge l'hypothèse qu'elle constitue une déclinaison des réformes de « style NPM »⁵³ dans le secteur de l'enseignement supérieur saoudien. Nombreux sont les travaux montrant que la création d'agences publiques et la mise en place d'une managérialisation fondée sur les résultats et l'évaluation de la performance constituent la matérialisation de l'introduction et de la diffusion du NPM dans les administrations⁵⁴. L'agencification est l'une des formes organisationnelles privilégiées du NPM. S'intéresser à l'enseignement supérieur en Arabie saoudite, c'est donc observer une réforme de « style NPM » en privilégiant l'interprétation et l'appropriation qui en sont faites localement, au niveau de l'agence nationale en charge de la réforme (première partie) puis au sein d'une université (seconde partie). Cela permettra de se demander si les réformes de type

Toward Democratization or Reconfiguration of Authoritarianism? », *Journal of Asian and African Studies*, 2006, vol. 41, n° 5-6, p. 459-482 ; Stéphane LACROIX, « Between Islamists and Liberals: Saudi Arabia's New "Islam-Liberal" Reformists », *Middle East Journal*, 2004, vol. 58, n° 3, p. 345-365 ; Stéphane LACROIX, *Les islamistes saoudiens une insurrection manquée*, Paris, Presses Universitaires de France, 2010 ; Thomas W. LIPPMAN, *Saudi Arabia on the Edge: The Uncertain Future of an American Ally*, Nebraska, Potomac Books, Inc., 2012 ; Tim NIBLOCK, *Saudi Arabia - Power, Legitimacy, and Survival*, New-York, Routledge, 2006 ; Gwenn OKRUHLIK, « Networks of dissent: Islamism and Reform in Saudi Arabia », *Current History*, 2002, vol. 101, n° 651, p. 22-28.

⁵¹ Steffen HERTO, *Princes, brokers and bureaucrats: oil and the state in Saudi Arabia*, Ithaca, Cornell University Press, 2011 ; Steffen HERTO, « A comparative assessment of labor market nationalization policies in the GCC » dans Steffen HERTO (ed.), *National Employment, Migration and Education in the GCC*, Berlin, Gerlach Press, 2012, vol.4, p. ; Amélie LE RENARD, « La nationalisation des emplois au prisme du genre. Les salariées saoudiennes des banques », *Arabian Humanities*, 2013, n° 1.

⁵² Steffen HERTO, *National employment, migration and education in the GCC*, Berlin, Gerlach Press, 2012, vol.4 ; Majed M. AKZHRANI, « The System of Kafala and the Rights of Migrant Workers in GCC Countries - With Specific Reference to Saudi Arabia Special Issue on Islamic Law », *European Journal of Law Reform*, 2014, vol. 16, p. 377-400 ; Andrzej KAPISZEWSKI, *Nationals and Expatriates: Population and Labour Dilemmas of the Gulf Cooperation Council States*, Reading, Ithaca Press, 2001.

⁵³ Catherine PARADEISE et Jean-Claude THOENIG, « Academic Institutions in Search of Quality », *op.cit.*

⁵⁴ Christopher POLLITT, *Managerialism and the Public Services: The Anglo-American Experience*, Oxford, Basil Blackwell, 1990 ; Philippe BEZES, « Le modèle de « l'État-stratège » : genèse d'une forme organisationnelle dans l'administration française », *Sociologie du Travail*, 2005, vol. 47, n° 4, p. 431-450 ; Philippe BEZES, « Le renouveau du contrôle des bureaucraties. L'impact du New Public Management », *Informations sociales*, 2005, vol. 6, n° 126, p. 26-37.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

NPM constituent un phénomène mondial et homogène, qui touchent l'enseignement supérieur, indépendamment du contexte et des particularités universitaires locales : la réforme à travers une université saoudienne informera sur la manière dont des institutions du supérieur interprètent ou s'approprient localement ces outils NPM. L'échelle d'un établissement donnera à voir les effets produits, sur l'organisation et les individus, par le déploiement de nouvelles techniques de gouvernement et d'administration. Je pourrai alors interroger cette réforme de « style NPM » de l'enseignement supérieur saoudien en termes plus généraux de recomposition/restructuration de l'Etat, des administrations publiques et de la bureaucratie saoudiens.

De surcroît, observer une politique publique qui introduit des outils NPM en Arabie saoudite est particulièrement intéressant en raison de la configuration étatique et bureaucratique, différente de celle des Etats dans lesquels ces évolutions sont généralement étudiées. La sociologie de l'action publique et la science politique centrée sur l'Etat et ses recompositions travaillent peu à partir de cas situés hors Europe occidentale et Amérique du Nord⁵⁵. Or, l'Arabie saoudite présente une configuration étatique originale qui justifie d'observer la réaction et la composition de l'Etat saoudien avec des outils NPM. En effet, l'Arabie saoudite est un Etat récent, constitué dans les années 1930 et dont les administrations se sont développées dans les années 1970 en lien avec le boom des revenus pétroliers. A travers la réforme de l'enseignement supérieur, cette thèse étudie un processus de bureaucratisation qui, parallèlement, participe à poursuivre la construction d'une bureaucratie formelle partiellement établie jusqu'ici et à la faire évoluer, du point de vue de sa réorganisation et de sa technicisation. Le cas analysé s'inscrit donc dans l'étude classique des bureaucraties et des Etats par la sociologie et la science politique.

Etudier une réforme de « style NPM » en Arabie saoudite implique d'approfondir la problématique classique de la circulation de notions, d'instruments, d'outils et techniques d'action publique. Toutefois, cette analyse ne peut se faire dans ce cas précis sans une autre

⁵⁵ Le numéro de Gouvernement et action publique consacré à des études menées en Afrique constitue un exemple très intéressant de la manière dont des questionnements actuels de la sociologie et de la science politique (recomposition de l'Etat, bureaucratisation, managérialistaion, agencification, etc.) peuvent être renouvelés et enrichis à partir de cas issus d'autres contextes que ceux de l'Europe occidentale et de l'Amérique du Nord. ET AL., « Penser l'action publique » en contextes africains », *Gouvernement et action publique*, 2018, vol. 7, n° 2.

perspective analytique : celle des rapports de domination entre un monde « hégémonique » producteur de ces notions, outils et techniques et un monde « périphérique » importateur.

Enfin, la démarche de cette thèse est de saisir une politique publique dans sa globalité, depuis la construction d'un « problème public » à l'élaboration d'une action publique et aux effets qu'elle produit. La sociologie de l'action publique aborde souvent ces étapes de manière dissociées : problème, réponse et mise en œuvre. Le cas présenté dans cette thèse a l'ambition de montrer un processus complet de construction et mise en œuvre d'une politique publique en mettant l'accent sur la construction du problème public, la mise en place d'une organisation dédiée à une action publique visant à répondre au problème, son travail d'élaboration d'outils permettant de concrétiser cette action publique et, enfin, la réception/appropriation de cette politique publique dans un établissement d'enseignement supérieur. Nous verrons alors ses effets sur les activités de travail, sur la distribution du pouvoir, sur l'administration et la bureaucratie. Ce choix méthodologique procède de la volonté d'identifier et de qualifier divers mécanismes à l'œuvre, afin de caractériser la réforme en cours dans l'enseignement supérieur saoudien dans toute ses dimensions composites, et de faire contribuer ce cas à la réflexion globale au phénomène mondial de rationalisation de l'enseignement supérieur. En effet, la réforme de l'enseignement supérieur saoudien par l'évaluation et l'accréditation est à replacer dans le cadre général de l'étude de la diffusion mondiale de méthodes et d'outils de management de l'enseignement supérieur. Le terrain saoudien est idéal pour étudier les influences et la circulation des idées et des outils d'action publique, leur importation et leur appropriation localement, leur mise en œuvre et leurs effets concrets. Cela a des implications théoriques. Le fait de tenir un processus complet permet d'inscrire le cas saoudien dans plusieurs débats théoriques et plusieurs sous-disciplines de la sociologie et de la science politique : sociologie de l'action publique et de l'Etat, sociologie de l'enseignement supérieur, aires culturelles, sociologie économique, sociologie de la circulation (des politiques publiques, des instruments d'action publique). La contribution de cette thèse est d'enrichir certaines questions débattues par ces disciplines à partir de l'apport d'éléments empiriques spécifiques au terrain saoudien. Il s'agit donc bien de contribuer à cette littérature à partir d'un cas peu étudié, en tous cas avec cette démarche méthodologique et théorique systématique, qui consiste à confronter le matériau empirique recueilli aux concepts de ces disciplines.

II - Déconstruire l'exceptionnalité de l'Arabie saoudite par les questions de recherche

L'inscription de mon objet de recherche à l'intersection de deux champs d'étude, celui des travaux sur le secteur de l'enseignement supérieur et celui de la sociologie politique de l'Arabie saoudite, est le reflet de découpages disciplinaires et de l'histoire des relations entre la sociologie, la science politique et les *area studies*⁵⁶.

La thèse analyse une réforme publique menée par l'Etat et la bureaucratie saoudienne. A l'instar de ce qu'a souligné Michel Crozier⁵⁷, il est nécessaire d'analyser les bureaucraties en accordant une place au contexte culturel dans lequel elles se constituent. Pour autant, il est tout aussi nécessaire de remettre en question certaines analyses récurrentes, qui mettent trop en avant les dimensions « culturelles » et masquent ainsi des mécanismes sociologiques, dont je cherche précisément à rendre compte. Il s'agit par conséquent de se distancier d'une lecture culturaliste du phénomène bureaucratique, qui participerait de la construction d'une analyse essentialiste, dans laquelle certains travaux sur l'Arabie saoudite l'ont enfermée.

En choisissant de faire ma thèse au Centre de sociologie des organisations (CSO), j'ai fait le choix du « dépaysement » méthodologique et théorique, par rapport à ma formation antérieure : j'ai d'abord suivi un parcours en histoire et en langue et civilisation arabe à l'université d'Aix-en-Provence puis un DESS de relations internationales, spécialité monde arabe, aux Langues'O et, enfin, un Master recherche de sociologie politique traitant de l'Arabie saoudite à Sciences Po. J'ai importé au CSO un terrain atypique et me suis confrontée à des littératures robustes du point de vue théorique : la sociologie de l'action publique, la sociologie économique, la sociologie des organisations notamment. J'ai choisi de travailler sur un terrain « exotique », perçu comme tel par une partie des chercheurs de mon laboratoire d'accueil, dans un environnement théoriquement et empiriquement centré sur

⁵⁶ J'utilise ce terme pour désigner, non pas une discipline, mais des communautés académiques spécialistes d'aires géographiques situées hors des frontières européennes et nord-américaines. Sur la construction de la notion d'« aires culturelles », en particulier en ce qui concerne le monde arabe (« Arabité, islam, quand une aire est qualifiée par la culture »), voir Elisabeth PICARD, « Le monde arabe, un ensemble construit par les représentations et structuré par les contraintes », dans Elisabeth PICARD (ed.), *La politique dans le monde arabe*, Paris, Armand Colin, 2006, p. 11-28.

⁵⁷ Michel CROZIER, *Le phénomène bureaucratique. Essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel*, Paris, Seuil, 1963.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

l'Europe et l'Amérique du nord. L'enjeu contenu dans le choix de mon objet de recherche et de mon laboratoire, ne relève pas seulement d'une question géographique ou d'exotisme. Je souhaiterais avec cette thèse faire dialoguer la sociologie, la science politique et les *area studies* et aussi contribuer à des débats théoriques globaux sur la circulation d'instruments d'action publique, les processus de bureaucratisation, les rapports de domination épistémique entre « centre » et « périphérie ». Cette ambition a été difficile à expliciter dans la mesure où j'étais attendue sur la présentation d'un cas saoudien spécifique, exceptionnel, hors des champs théoriques de la sociologie et de la science politique, et où je donnais à voir une Arabie saoudite normale et normalisée. Le projet de cette thèse n'est pas tant de questionner la validité des cadres théoriques, élaborés à partir de cas situés au « Nord », sur le cas saoudien (supposé exceptionnel et donc auquel ce cadre ne pourrait s'appliquer) que de questionner ce questionnement même : pourquoi s'interroger sur cette validité ?

A - Découplages disciplinaires, savoirs produits, particularisme et exceptionnalité

Les études centrées sur l'Arabie saoudite contemporaine relèvent en sciences humaines et sociales de plusieurs disciplines, majoritairement l'histoire⁵⁸ et la science politique, et s'inscrivent également plus ou moins dans le champ de recherches constitué sur le Moyen-Orient. Un nombre infime de sociologues et anthropologues ont publié des recherches sur ce pays⁵⁹, et aux Etats-Unis par exemple, les savoirs diffusés sur l'Arabie saoudite dans les

⁵⁸ Sans prétendre à l'exhaustivité, on peut citer notamment : Alexei VASSILIEV, *The History of Saudi Arabia*, New York, New York University Press, 2000 ; Alexei VASSILIEV, *King Faisal: Personality, Faith and Times*, Londres, Saqi Books, 2013 ; Ulrike FREITAG, Philippe PETRIAT et Martin STROHMEIER (eds.), « Circulations dans la péninsule Arabique pendant la Première Guerre mondiale », *Arabian Humanities*, 2016, n° 6. Pascal MÉNORET, *L'énigme saoudienne. Les Saoudiens et le monde, 1744-2003*, Paris, La Découverte, 2003 ; Robert VITALIS, *America's Kingdom: Mythmaking on the Saudi Oil Frontier*, Stanford, Stanford University Press, 2006 ; Madawi AL-RASHEED, *A History of Saudi Arabia*, 2^e éd., New York, Cambridge University Press, 2010.

⁵⁹ En France on peut citer notamment Amélie LE RENARD et quelques sociologues et/ou démographes qui ponctuellement s'intéressent à l'Arabie saoudite, en lien avec des questions démographiques, migratoires et de l'emploi (Youssef COURBAGE, « L'Arabie saoudite : une démographie en changement », *Monde arabe Maghreb-Machrek*, 2001, n° 174, p. 28-37 ; Gilbert BEAUGE, « La kafala : un système de gestion transitoire de la main-d'œuvre et du capital dans les pays du Golfe », *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 1986, vol. 2, n° 1, p. 109-122.). A l'étranger, plusieurs sociologues/anthropologues ont apporté des éclairages sur la société saoudienne, comme par exemple Soraya ALTORKI, *Women in Saudi Arabia: Ideology and Behavior Among the Elite*, New York, Columbia University Press, 1986 ; Fowziyah Abdullah ABU-KHALID, *Exploration of the discourse of Saudism: gender relations and relations of power (case study of the Women's Center of King Saud University)*, Université de Salford, Salford, 2001., Mona AL-MUNAJJED, Mai YAMANI, *Changed Identities: Challenge of the New Generation in Saudi Arabia*, Royal Institute for International Affairs/Chatham House, Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

manuels de sociologie sont sommaires, sans apport théorique et le plus souvent connotés négativement, illustrés de représentations du pèlerinage à la Mecque et de femmes en *niqāb*⁶⁰. Les recherches et études contemporaines, relatives à l'Arabie saoudite, révèlent des césures académiques qui ont été plus généralement identifiées au sujet des travaux sur les Etats et les sociétés au Moyen-Orient et au Maghreb. Elles découlent notamment de positionnements disciplinaires divergents, lesquels ont des effets sur les savoirs produits.

Les divergences dans l'approche des objets de recherche issus de terrains situés au Moyen-Orient, rendent compte d'un problème de « sélectivités théoriques, empiriques et méthodologiques »⁶¹, caractéristiques de travaux conduits par des chercheurs formés au Nord, et recouvrent aussi une opposition entre les disciplines (sociologie, une partie de la science politique, histoire...) dont la prétention est de produire des savoirs généraux et globalisables, d'un côté, et les *area studies*, qui prétendent produire des savoirs localisés et adaptés à des contextes culturels et à des espaces précis, de l'autre⁶². Une partie de la sociologie et de la science politique est fondée sur une démarche méthodologique nourrie d'empirie mais les cas précis étudiés sont largement centrés sur le Nord. En revanche, ils donnent fréquemment lieu à des comparaisons et sont analysés au regard de questions de recherche générales. De leur

2000 ; Mai YAMANI, *Cradle of Islam: The Hijaz and the Quest for an Arabian Identity*, Londres, I. B. Tauris, 2004.

⁶⁰ « Saudi Arabia, in contrast to other Arab and Muslim countries, is mainly mentioned in a negative fashion consistently throughout all of these textbooks. It is mentioned negatively in the context of politics, women's rights, human rights, civil rights, criminal justice, and so forth. » Ayad AL-QAZZAZ, « The Coverage of Saudi Arabia in the "Introduction to Sociology" U.S. Textbooks between 2001 and 2015 », *Digest of Middle East Studies*, 2016, vol. 25, n° 2, p. 338-361. Cet article effectue une recension des informations fournies par 23 manuels de sociologie états-uniens, au sujet de l'Arabie saoudite.

⁶¹ Pascal MENORET, *L'énigme saoudienne. Les Saoudiens et le monde, 1744-2003*, op. cit. ; Eberhard KIENLE, « Lorsque les sciences politiques se déplacent. Des dangers qui guettent et des précautions à prendre » dans Eberhard KIENLE (ed.), *Les sciences sociales en voyage*, Paris, Karthala, 2010, p. 159-184. Dans ce chapitre, l'auteur présente les « défaillances » qu'il identifie dans la littérature produite par les « politologues du centre [le Nord] qui travaillent sur l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient ». Parmi les « défaillances », il pointe les « sélectivités théoriques, empiriques et méthodologiques ». Par sélectivités théoriques, il entend que les recherches se concentrent sur quelques débats (transition démocratique, théorie de l'Etat rentier notamment) en appliquant des grilles d'analyse qui ne cadrent pas avec la réalité des pays étudiés ou qui nécessitent d'être affinées. Il souligne l'absence ou l'insuffisance (en nombre) de travaux discutant les relations entre structures et acteurs, l'autoritarisme bureaucratique dans les socialismes arabes, le rapport entre réforme économique et transformation de régimes politiques, etc. Par sélectivité empirique, il désigne la prédominance de travaux s'intéressant aux élites, l'Etat, les systèmes et régimes politiques au niveau du pouvoir central. Peu de recherches se focalisent sur la perspective d'en « bas ». La sélectivité méthodologique signifie la réticence de la recherche sur le Moyen-Orient à pratiquer le comparatisme, au sein du Moyen-Orient et à l'extérieur.

⁶² On notera que cette tension peut aussi exister entre sociologie/science politique et histoire.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

côté, les *area studies* produisent des connaissances riches sur les contextes locaux, au Sud, mais se contentent parfois de cet apport empirique, sans adossement à une question théorique. Ces positionnements disciplinaires, au Nord, donnent à voir une opposition Nord/Sud des objets de recherche, des implications théoriques et des savoirs produits. Ma thèse essaie de combiner ces deux approches : contribuer à construire des savoirs fondés par l'empirie, à travers une enquête de terrain solide, mais raccrochés à des questions de recherche dépassant ce cas puisque les processus que j'ai observés en Arabie saoudite sont rattachables à des travaux relatifs à la circulation des idées, à la construction de valeur, à la bureaucratisation et aux modalités de gouvernement. Ce faisant, je m'inscris dans le sillage des recherches non exceptionnalistes sur le Moyen-Orient⁶³.

1. Particularisme

Les travaux sur l'Arabie saoudite relevant des *Middle Eastern Studies*, sous-ensemble des *area studies*, principalement produits aux Etats-Unis, présentent souvent des analyses intéressantes sans prétention à s'insérer dans une réflexion théorique globale⁶⁴. Par ailleurs, la ligne entre recherche et expertise est parfois floue concernant les publications états-uniennes des *Middle Eastern Studies* : certaines sont rédigées par des diplomates, des conseillers travaillant au profit d'agences gouvernementales états-uniennes, souvent du secteur de la défense, des experts recrutés par des *think tanks*⁶⁵.

La science politique nord-américaine et une partie de la science politique européenne, spécialisée sur le Moyen-Orient et souvent surmédiatisée, ne produit pas toujours des savoirs théoriques robustes, selon ceux qui en sont les spécialistes⁶⁶. De surcroît, cette discipline, aux

⁶³ Elizabeth PICARD (ed.), *La politique dans le monde arabe*, Paris, Armand Colin, 2006.

⁶⁴ Quelques exemples : Michaela PROKOP, « Education in Saudi Arabia - The challenge of reforming the system and adapting the message », *Orient*, 2002, vol. 43, n° 4 ; David COMMINS, *The Wahhabi Mission and Saudi Arabia*, *op. cit.* ; T. Niblock, *Saudi Arabia - Power, Legitimacy, and Survival*, *op. cit.* ; Bernard HAYKEL, Thomas HEGGHAMMER et Stéphane LACROIX (eds.), *Saudi Arabia in Transition: Insights on Social, Political, Economic and Religious Change*, New York, Cambridge University Press, 2015.

⁶⁵ Par exemple, David. E. Long, ancien diplomate qui a écrit de nombreuses publications, notamment au profit du Middle East Institute en tant que spécialiste de l'Arabie saoudite, du Golfe et du terrorisme international, Antony H. Cordesman, plusieurs fois conseillers pour le département de la Défense et l'OTAN (Afghanistan, Irak), ayant occupé des fonctions diplomatiques au Liban, en Egypte et en Iran et ayant travaillé en Arabie saoudite et dans le Golfe, écrit depuis les années 1980 sur la question sécuritaire en Arabie saoudite. Il travaille pour le Center for Strategic and International Studies.

⁶⁶ Eberhard KIENLE, « Introduction » dans Eberhard KIENLE (ed.), *Les sciences sociales en voyage*, Paris, Karthala, 2010, p. 7-19 « Quant aux sciences politiques, force est de constater qu'une partie seulement des Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

Etats-Unis, est historiquement marquée par une approche normative, à visée idéologique et politique. Les savoirs politistes sur le Moyen-Orient sont conditionnés par l'inscription des objets de recherche de la science politique dans les politiques gouvernementales nord-américaines : permanence des autoritarismes, démocratisation des régimes, stabilité des régimes, sécurité, islamisation, islamisme et radicalisation, etc. La science politique française, depuis 2015, est confrontée à cette volonté de définition et d'imposition par le haut, des organismes de recherche ou du gouvernement, d'objets bien spécifiques, comme le révèlent les appels conjoints CNRS et ministère de l'Intérieur depuis février 2015 sur « islam, religion et société » et l'appel à projets lancé par le président du CNRS en novembre 2015 : « un appel à propositions sur tous les sujets pouvant relever des questions posées à nos sociétés par les attentats et leurs conséquences, et ouvrant la voie à des solutions nouvelles – sociales, techniques, numériques ». Du côté de la sociologie, l'absence de travaux sur l'Arabie Saoudite peut s'expliquer par la division de longue date entre objets de la sociologie et de l'anthropologie, qui malgré sa remise en question, continue à influencer le développement de ces disciplines, notamment aux États Unis où l'anthropologie est très développée. Le désintérêt de la sociologie nord-américaine peut aussi s'analyser au regard de la recherche trop appliquée menée par les politistes sur l'objet « Moyen-Orient ». S'y ajoute une évolution interne à la sociologie, relative au tournant quantitativiste, qui justifie la négligence des terrains moyen-orientaux par l'absence de données suffisantes et fiables⁶⁷. A cette indifférence de la sociologie états-unienne pour le Moyen-Orient se juxtapose une difficulté réelle à développer dans les pays de cette région, et en Arabie saoudite notamment, des sciences sociales indépendantes.

Certaines publications universitaires centrées sur l'Arabie saoudite, européennes et françaises, montrent que la césure académique est moins intangible. Ces travaux en sciences

travaux consacrés à "la" politique dans les pays arabes relève de cette discipline [...] » ; Eberhard KIENLE, « Lorsque les sciences politiques se déplacent..., *op.cit.*: « Le constat n'est guère original que, dans les travaux qui nous intéressent, l'équilibre entre les efforts empirique et théorique est rarement assuré. [...] Couramment, on décrit et raconte sans expliciter les critères qui président à la sélection de ce qui est digne ou indigne d'être inclus dans le récit. Naturellement, la non-identification des critères renvoie à l'absence d'une question clairement posée à laquelle on cherche la réponse. En effet, sans une telle question on n'a nullement besoin d'explicitement les critères de la description qui, de toute manière, ne poursuit pas d'objectif précis ».

⁶⁷ Sur l'évolution de l'intérêt de la sociologie française et états-unienne pour la région du Moyen-Orient voir Reşat KASABA, « La sociologie du Moyen-Orient et le Moyen-Orient dans la sociologie » dans Eberhard KIENLE (ed.), *Les sciences sociales en voyage*, traduit par Leila TAHIR, Paris, Karthala, 2010, p. 113-134.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

sociales oscillent entre anthropologie, science politique et sociologie/démographie. La spécialisation sur ce pays ou sur la zone du Golfe y est combinée à des méthodes de recueil et d'analyse du matériau empirique ainsi qu'à des cadrages théoriques relevant souvent de la science politique et quelques fois de la sociologie. Par conséquent, ces travaux mobilisent et discutent des concepts théoriques à partir du cas saoudien et produisent des savoirs qui ne se présentent pas comme particularistes. Certaines de ces recherches ont des objets dictés par les priorités politiques du moment (Islam, Etat rentier...) mais déploient des approches non exceptionnalistes⁶⁸. D'autres refusent à la fois objets et approches exceptionnalistes⁶⁹.

2. Exceptionnalité

La question du particularisme et de l'exceptionnalisme renvoie à celle de l'exceptionnalité. L'Arabie saoudite est plutôt étudiée à partir d'objets de recherche de la science politique : l'Etat et la distribution du pouvoir au niveau macro, le régime saoudien, sa légitimité et sa stabilité, les élites au pouvoir, la sphère du religieux, l'Etat-rentier et l'économie pétrolière, etc. Ces travaux, dont un certain nombre sont utiles à la compréhension de l'Arabie saoudite, contribuent toutefois à construire un stéréotype saoudien, une normalité saoudienne édifée sur son exceptionnalité⁷⁰. L'Arabie saoudite est exceptionnelle parce qu'elle est constituée en cas unique par des études, académiques et journalistiques, qui sont centrées sur quelques sujets surreprésentés comme le wahhabisme, le salafisme, le jihadisme, l'islamisme, le terrorisme, la « femme » saoudienne, le bédouinisme, le najdisme, la famille royale, le pétrole, etc.

L'approche de l'Arabie saoudite par une spécificité définie *a priori* la confine donc dans l'exceptionnalité. Elle constitue un obstacle majeur à l'insertion du cas saoudien dans des questions théoriques générales et à la production de savoirs sociologiques contribuant à éclairer des mécanismes globaux. Mettre à plat des faits et des situations de l'Arabie saoudite,

⁶⁸ Par exemple, Stéphane LACROIX, *Les islamistes saoudiens une insurrection manquée*, *op.cit.* mobilise la théorie bourdieusienne des « champs » ; Steffen HERTOG, *Princes, brokers and bureaucrats: oil and the state in Saudi Arabia*, *op.cit.*, discute la théorie de l'Etat rentier.

⁶⁹ Amélie LE RENARD, « Genre, classe, nationalité et accès des femmes aux espaces publics à Riyad », *Sociétés contemporaines*, 2011, vol. 4, n° 84, p. 151-172 inscrit sa recherche dans le champ des travaux s'intéressant aux « manières dont se co-produisent les rapports sociaux » dans des espaces publics urbains.

⁷⁰ Sur le sujet de l'exceptionnalisme des Etats du Golfe dans leur traitement par la recherche, voir Hélène THOLLET et Leïla VIGNAL, « Transnationaliser la péninsule Arabique : dynamiques locales, régionales et globales », *Arabian Humanities*, 2016, n° 7.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

à l'aune d'une grille de lecture qui met l'accent sur leurs caractères atypiques (parce que saoudiens) non seulement fait prendre le risque de produire une analyse essentialiste de l'Arabie mais surtout ne permet pas de rendre compte sociologiquement des faits observés⁷¹. Certes, le cas saoudien présente des spécificités mais ces dernières, comme pour n'importe quel autre sujet d'étude, n'existent pas *a priori*. Il n'existe de spécificité saoudienne autre que celle qui découle de l'indifférence des sciences sociales à son égard, comme à l'encontre de nombreux autres terrains en particulier en Afrique, jugés par nombre de représentants de ces disciplines comme incompatibles avec leurs cadres théoriques, parce que supposément trop spécifiques ou éloignés des cas ayant permis leur production⁷². Dans cette thèse, il n'est rendu compte d'une spécificité saoudienne que si elle éclaire ce que l'on cherche à qualifier.

Les spécificités sont mises en évidence par la confrontation d'un matériau empirique à des cadres théoriques. Mais cette confrontation permet aussi de révéler des convergences. Ces spécificités et ces convergences constituent ensemble une contribution du cas saoudien à des débats théoriques le dépassant pour, à la fois, tester des théories produites au « Nord » sur des cas du « Nord » et amplifier ces théories de l'apport saoudien⁷³. Dans cette perspective, je me

⁷¹ Cf. Eberhard KIENLE, « Lorsque les sciences politiques se déplacent. Des dangers qui guettent et des précautions à prendre », *op. cit.* L'auteur souligne comment « les déséquilibres entre efforts empiriques et théoriques qui nous concernent dans le contexte actuel tiennent le plus souvent à la fascination exercée par le terrain. De par sa nouveauté et sa richesse apparentes, [...], le terrain risque d'engloutir le chercheur, surtout celui non équipé de questionnement théorique ».

⁷² Cf. ET AL., « “Penser l'action publique” en contextes africains », *op. cit.* Cette réflexion complète ce qu'a écrit Fred Halliday en 1995 : « The Middle East is not unique, except possibly in the content of the myths that are propagated about it, from within and without » (Fred HALLIDAY, *Islam and the Myth of Confrontation: Religion and Politics in the Middle East*, Londres ; New York, I. B. Tauris, 1995 ; Hélène THIOULET et Leïla VIGNAL, « Transnationaliser la péninsule Arabique », *op. cit.*

⁷³ Cf. Des recherches récentes conduites sur des terrains en Afrique qui adoptent cette même démarche. ET AL., « “Penser l'action publique” en contextes africains », *op. cit.* Dominique DARBON et Olivier PROVINI, dans l'introduction de ce dossier, écrivent : « L'analyse des politiques publiques connaît, depuis les années 1990, un engouement sur le continent africain qui se traduit notamment par la multiplication des études empiriques sectorielles et de programmes de recherche spécifiques. Pourtant, mener une analyse d'action publique sur la plupart des terrains africains soulève a priori des interrogations : ainsi, les cadres d'analyse se sont essentiellement construits autour d'expériences sectorielles nord-américaines et européennes et, de même, les capacités institutionnelles et sociales sont parfois si faibles sur le continent que la notion d'État y est elle-même discutée. C'est précisément à ce décentrement de l'analyse des politiques publiques par des périphéries, parfois réduites de manière abusive à la dépendance et à l'importation de techniques institutionnelles, que ce numéro thématique invite. Plutôt que de s'arrêter à la question de la validité du transfert de l'appareil théorique entre le Nord et le Sud, l'enjeu scientifique du dossier est, à partir d'études de cas du continent africain, de démontrer l'intérêt pour la sous-discipline de travailler sur des situations inédites : d'une part, afin de questionner la validité scientifique et prétendument universelle des résultats accumulés au Nord et, d'autre part, pour enrichir l'analyse des politiques publiques à travers des configurations d'action publique dans des situations et trajectoires nouvelles » (p. 9).

suis efforcée de qualifier ce que j'ai observé non pas dans le but de conforter une lecture exceptionnaliste de l'Arabie saoudite mais dans celui de décrire le plus finement possible des mécanismes sociologiques. S'il s'agit de spécifier le cas saoudien c'est bien dans le sens de le caractériser en vue de sa participation aux réflexions théoriques de la sociologie et non pour le renvoyer à une supposée « imperméabilité aux généralisations théoriques »⁷⁴ qui découlerait de sa spécificité. Il importe toutefois de ne pas plaquer de modèles mais cela est vrai quel que soit l'objet de recherche et c'est l'accumulation de matériau empirique et la mise en évidence de faits sociologiques extraits de ce matériau qui conduit ensuite à les qualifier d'un point de vue théorique. Le parti pris par cette thèse est d'enrichir quelques grandes questions de sociologie et de science politique à partir du cas saoudien et pas seulement d'augmenter les savoirs empiriques particuliers sur l'Arabie saoudite.

Travailler sur l'Arabie saoudite, choisir une question politico-sociale non spécifique à ce pays comme la réforme de l'enseignement supérieur, adopter le parti pris d'un cadrage théorique élaboré ailleurs sont des choix qui s'inscrivent dans l'histoire des relations de la sociologie avec le Moyen-Orient comme objet de recherche, en réaction avec un certain eurocentrisme de cette discipline, où s'expriment parfois encore des doutes concernant la possibilité de concilier spécialisation sur une aire géographique et objectif disciplinaire de produire des résultats généralisables ou qui se rattachent à des questions de recherche plus larges. J'espère parvenir à intéresser davantage de sociologues et de politistes « aux apports de l'étude des pays du sud dans l'élaboration de propositions générales et globalement valables »⁷⁵ et démontrer que ni la prétendue « altérité culturelle » ni « les obstacles méthodologiques » ne sauraient justifier que les disciplines des sciences sociales ne s'intéressent plus sérieusement à l'Arabie saoudite, cantonnée à n'être étudiée que sous l'angle de l'Islam ou de sujets surdéterminés par les politiques étrangères et économiques états-uniennes⁷⁶.

Adopter le parti pris d'un cadrage théorique témoigne d'un travail visant, à partir du cas saoudien, à adopter une démarche scientifique fondée sur le triptyque problématique de recherche, matériau empirique et méthodologie rigoureuse. A l'instar de l'article de

⁷⁴ Reşat KASABA, « La sociologie du Moyen-Orient et le Moyen-Orient dans la sociologie », *op. cit.*

⁷⁵ Eberhard KIENLE, « Introduction », *op. cit.*, p.12.

⁷⁶ Reşat KASABA, « La sociologie du Moyen-Orient et le Moyen-Orient dans la sociologie », *op. cit.*

Longuenesse, Catusse et Destremau⁷⁷, qui prennent pour objet des politiques publiques dans différents pays du Moyen-Orient, cette thèse ambitionne à la fois d'éclairer l'action publique en Arabie saoudite, en tenant compte d'éventuelles spécificités quand elles apportent un éclairage utile à l'analyse, et de contribuer à la réflexion sur l'apport d'un cas supposé « exceptionnel » ou « exotique », par exemple, aux théories de la prescription et de l'intermédiation en sociologie économique, à la théorie relative à la bureaucratisation et celle relative à la circulation des savoirs et des instruments d'action publique en sociologie de l'action publique et de l'Etat.

L'intérêt de mobiliser tant la sociologie que la science politique et parfois l'histoire est de contribuer à montrer que l'Arabie saoudite, cet objet de recherche « périphérique » au regard du *mainstream* de la sociologie, n'est pas plus « imperméable aux généralisations théoriques » que tout autre objet.

B - Un cadrage par les instruments

Dans cette thèse je travaille la question des instruments d'action publique mais je m'intéresse surtout à leur circulation et à leurs effets.

1. Nationaliser à travers des processus de mondialisation

La question générale abordée par cette thèse est celle de la diffusion mondiale d'outils, de modalités et de méthodes de réforme et de management de l'enseignement supérieur. L'Arabie saoudite est un cas exemplaire de la manière dont la dimension internationale (des instances, des notions, des outils, des individus) est mobilisée à des fins nationales. Elle permet d'étudier la circulation, le transfert, l'appropriation, l'usage et les effets de ces instruments, techniques et outils d'action publique⁷⁸. Il s'agit de comprendre pourquoi et

⁷⁷ Elisabeth LONGUENESSE, Myriam CATUSSE et Blandine DESTREMAU, « Le travail et la question sociale au Maghreb et au Moyen-Orient », *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, 15, n° 105-106, p. 15-43.

⁷⁸ Pierre LASCOUMES et Patrick LE GALES (eds.), *Gouverner par les instruments*, *op. cit.*, : « Un instrument d'action publique est un dispositif à la fois technique et social qui organise des rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et ses destinataires en fonction des représentations et des significations dont il est porteur [...] L'instrument est un type d'institution sociale (le recensement, la cartographie, la réglementation, la taxation, etc.) ; la technique est un dispositif concret opérationnalisant l'instrument (la nomenclature statistique, le type de figuration graphique, le type de loi ou de décret) ; enfin, l'outil est un micro dispositif au sein d'une technique (la catégorie statistique, l'échelle de définition de la carte, le type d'obligation prévu par un texte, une équation calculant un indice) » (p. 12-15).

comment l'Etat saoudien décide de se doter d'une politique publique et d'un instrument d'action publique qui va transposer aux institutions du supérieur des méthodes d'organisation et de management du travail venues directement de l'extérieur : évaluation de la performance, transparence dans les processus administratifs et financiers, mise en procédures de l'activité au sein des universités. Etudier le système d'évaluation et d'accréditation de l'enseignement supérieur saoudien est un moyen de comprendre comment l'Etat en Arabie saoudite peut mettre en œuvre une politique nationale en recourant à des outils et des concepts importés. Cette question de recherche comprend aussi ce qui est relatif à la manière dont s'effectue concrètement le transfert d'éléments, valorisés par leur caractère international, et leur appropriation par leur insertion dans des dispositifs nationaux, sachant que la frontière entre l'international et le national ne constitue pas une donnée stable. Elle fait l'objet de perceptions et forme elle-même un enjeu dans la construction de ces catégories par les acteurs.

La circulation et l'importation d'instruments action publique ne sont pas les seuls termes à prendre en compte dans l'analyse de la construction et de la mise en œuvre de l'action publique étudiée. L'appropriation par des acteurs locaux, aux stratégies spécifiques, participe largement à l'élaboration de l'action publique en matière d'évaluation et d'accréditation de l'enseignement supérieur et à sa mise en œuvre. Le décryptage des rapports de force entre les différents acteurs locaux est central dans l'explication de la construction et de la mise en œuvre de l'action publique observée. L'analyse de cette politique publique informe donc sur le fonctionnement de l'Etat et des administrations en Arabie saoudite, à travers ce qui se passe dans une université publique anciennement installée et à la NCAAA : redistribution du pouvoir, recomposition des professions, rapports de force entre groupes sociaux. Observer la NCAAA, acteur récent dans le système d'enseignement supérieur saoudien et plutôt à la marge de la constellation d'administrations publiques qui compose l'appareil étatique saoudien, montre que l'action publique se fabrique tout autant au centre qu'en bordure du système institutionnel.

La question de la circulation n'est pas seulement celle de l'articulation entre l'international et le national, ou entre une importation et une appropriation. Elle est aussi, pour l'Arabie saoudite et d'autres Etats, celle des limites des catégorisations culturelles et/ou géographiques, qui sont censées définir une identité géopolitique et une histoire objectives - Moyen-Orient, monde arabe, monde musulman - et des dichotomies international/national,

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

oriental ou saoudien / occidental. Le recours à ces catégories est parfois incontournable dans l'exposé du propos mais cet usage engage à une analyse critique, rappelant qu'elles aussi sont des construits sociologiques, politiques et historiques qui concourent à essentialiser les sociétés contenues dans ces dernières⁷⁹. Par cette dimension critique, je m'inscris résolument dans la perspective des travaux qui cherchent à déconstruire l'exceptionnalisme attaché aux études sur l'Arabie saoudite et sur d'autres états situés au Moyen-Orient ou en Afrique⁸⁰.

2. Saisir l'« action publique dans sa matérialité »

Cette thèse s'inscrit dans la perspective des recherches sur l'instrumentation de l'action publique. Il s'agit en observant la NCAAA de considérer cette organisation et les instruments qu'elle façonne et déploie – un dispositif de règles définissant l'évaluation et l'accréditation de l'enseignement supérieur - comme « traceurs de changement » : pourquoi ces instruments sont-ils choisis et quels effets ces choix entraînent-ils sur l'enseignement supérieur saoudien ? L'apport de cette thèse par rapport aux recherches conduites sur l'Arabie saoudite est d'adopter l'une des perspectives méthodologiques de la sociologie de l'action publique⁸¹ qui vise à « saisir l'action publique dans sa matérialité »⁸², à travers les instruments d'action publique pour rendre compte de questions traditionnellement travaillées par la sociologie politique - la distribution du pouvoir, les rapports entre gouvernants et gouvernés, la domination, le régime, l'Etat et ses transformations, la décision politique - et par la sociologie

⁷⁹ Cf. Eberhard KIENLE, « Lorsque les sciences politiques se déplacent. Des dangers qui guettent et des précautions à prendre », *op. cit.*

⁸⁰ Un courant de recherches sur le Moyen-Orient a commencé à sortir les Etats du Golfe de leur exceptionnalité à partir des années 2000-2010. Voir Pascal MENOIRET, *L'énigme saoudienne. Les Saoudiens et le monde, 1744-2003*, *op. cit.* ; Eberhard KIENLE (ed.), *Les sciences sociales en voyage. L'Afrique du Nord et le Moyen-Orient vis d'Europe, d'Amérique et de l'intérieur*, Paris, Karthala, 2010 ; Hélène THIOLLET et Leïla VIGNAL, « Transnationaliser la péninsule Arabique », *op. cit.* ; Claire BEAUGRAND, Amélie LE RENARD et Roman STADNICKI (eds.), « Villes et dynamiques urbaines en péninsule Arabique », *Arabian Humanities*, 2013, n° 2 ; Farah AL-NAKIB, *Kuwait Transformed: A History of Oil and Urban Life*, Stanford, Stanford University Press, 2016. Sur l'enseignement supérieur et l'université, voir l'ouvrage de Neha VORA, *Teach for Arabia: American Universities, Liberalism, and Transnational Qatar*, Stanford, Stanford University Press, 2018.; ET AL., « "Penser l'action publique" en contextes africains », *op. cit.*

⁸¹ Pour un état de la littérature, des origines théoriques et des objectifs la perspective méthodologique adoptée, des définitions élaborées et des exemples de ce qu'elle produit en termes de résultats scientifiques, notamment en France, voir : Pierre LASCOUMES et Louis SIMARD, « L'action publique au prisme de ses instruments », *Revue française de science politique*, 2011, vol. 61, n° 1, p. 5-22 ; Pierre LASCOUMES et Patrick LE GALES (eds.), *Gouverner par les instruments*, *op. cit.* ; Charlotte HALPERN, Pierre LASCOUMES et Patrick LE GALES (eds.), *L'instrumentation de l'action publique*, Paris, Presses de Sciences Po, 2014.

⁸² Pierre LASCOUMES et Louis SIMARD, « L'action publique au prisme de ses instruments », *op. cit.*

économique - la prescription, l'intermédiation, la construction de la qualité. L'approche par les instruments d'action publique permet ainsi de renouveler l'analyse de l'Etat et de l'administration en Arabie saoudite par le prisme des institutions, de l'interaction entre des acteurs, des outils et des pratiques de travail plutôt que par celui de la théorie de l'Etat rentier⁸³.

La thèse cherche d'abord à répondre à une question classique de l'analyse des politiques publiques relative à la construction d'un « problème ». Pourquoi et comment le système éducatif saoudien, et plus précisément l'enseignement supérieur, est devenu un problème public, sur la scène internationale ? Comment ce problème est-il repris et traité en Arabie saoudite ? Ces questions me conduisent à mettre le cas saoudien en perspective avec des travaux sur la construction des problèmes publics, la mise en évidence d'une « carrière du problème »⁸⁴, et une attention portée à la technicisation⁸⁵ et à la « dépolitisation », apolitisation et repolitisation de l'action publique⁸⁶, questions souvent absorbées dans les travaux sur les instruments.

Je m'intéresse à l'activité de la NCAAA : qui travaille en son sein ? Comment construit-elle une politique publique centrée sur l'évaluation et l'accréditation de l'enseignement supérieur ? Que signifie la « qualité » ? Mon travail essaie de décrypter ce qui se joue autour de la qualité, en tant qu'expression de construits et de mécanismes sociaux, en mobilisant des cadres théoriques empruntés à la sociologie économique et des marchés et à la sociologie de l'action publique, en particulier dans la première partie. L'objectif n'est pas de chercher à les articuler. Les questionnements théoriques de sociologie économique et de

⁸³ Cf. Les travaux d'Amélie Le Renard et de Steffen Hertog qui ouvrent cette perspective analytique.

⁸⁴ Joseph GUSFIELD, *The Culture of Public Problems : Drinking-Driving and the Symbolic Order*, Chicago, University Of Chicago Press, 1981; Daniel CEFAL, « La construction des problèmes publics. Définitions de situations dans des arènes publiques », *Réseaux*, 2014, n° 75, p. 43-66.

⁸⁵ Toby Craig JONES, *Desert Kingdom: How Oil and Water Forged Modern Saudi Arabia*, Cambridge, United States, Harvard University Press, 2011 ; Toby Craig JONES, « America, Oil, and War in the Middle East », *The Journal of American History*, 2012, vol. 99, n° 1, p. 208-218.

⁸⁶ Bruno JOBERT, « Le mythe de la gouvernance dépolitisée » dans Pierre Favre et Yves Schemel (eds.), *Etre gouverné. Etudes en l'honneur de Jean Leca*, Paris, Presses de Sciences Po, 2003, p. 273-285; Olivier BORRAZ, « Les normes : instruments dépolitisés de l'action publique » dans Pierre LASCOUMES et Patrick LE GALES (eds.), *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences Po, 2005, p. 123-161; James FERGUSON, *The Anti-politics Machine: « Development, » Depoliticization, and Bureaucratic Power in Lesotho*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1990; Hélène DUFOURNET, « Quand techniciser c'est faire de la politique « sans le dire » », *Gouvernement et action publique*, 2014, vol. 1, n° 1, p. 29-49.

sociologie de l'action publique sont différents. Ils seront intégrés à la thèse pour mieux expliciter le cas et valoriser certaines données empiriques.

Je questionne l'existence, ou non, d'un lien entre construction de la qualité et construction de valeur, en m'appuyant sur des travaux de sociologie économique. La qualité constitue un mécanisme central du développement des marchés et des échanges de biens, en particulier quand l'incertitude relative aux propriétés de ces biens est forte. Conçue comme « le résultat d'un processus collectif » par lequel des biens sont qualifiés, c'est-à-dire considérés comme détenteurs de certaines caractéristiques et d'une position spécifique par rapport à d'autres biens⁸⁷, la qualité se situe à la jonction de trois constructions : construction des catégories de biens, construction de l'affectation de certains biens à des catégories spécifiques et construction de la différenciation qualitative entre plusieurs biens au sein d'une même catégorie. Si la mobilisation de la sociologie économique permet d'éclairer le cas que j'étudie, il est toutefois important de relever quelques points de divergence notable. D'une part, mon cas ne rend pas compte d'une situation de marché, avec échange de biens marchands et fixation de prix. D'autre part, mon travail ne porte pas sur l'ensemble des processus de qualification identifiés par la sociologie économique. Par exemple, le processus de formation de catégories n'est pas étudié⁸⁸. En revanche, sont étudiés les instruments (outils d'action publique, cadrage cognitif notamment) qui servent à construire la qualité de même que sont analysés les outils d'action publique convoqués pour construire la capacité d'une classification à mesurer, différencier, commensurer, c'est-à-dire à « établir des liens entre des choses qui semblent fondamentalement différentes »⁸⁹, et comparer des biens entre eux.

⁸⁷ Jens BECKERT et Christine MUSSELIN, « Introduction » dans Jens BECKERT et Christine MUSSELIN (eds.), *Constructing quality : the classification of goods in markets*, Oxford, Oxford University Press, 2013, p. 1-28.

⁸⁸ Sur le processus de catégorisation voir l'ouvrage de Geoffrey C. BOWKER et Susan Leigh STAR, *Sorting Things Out: Classification and Its Consequences*, Cambridge, MIT Press, 2000. et sur la définition de catégories, en particulier les ambiguïtés et les contestations liées à leur élaboration, voir les études de cas réalisées par Frans VAN WAARDEN et Robin VAN DALEN, « Halal and the Moral Construction of Quality: How Religious Norms Turn a Mass Product into a Singularity » dans Jens BECKERT et Christine MUSSELIN (eds.), *Constructing Quality: The Classification of Goods in Markets*, Oxford, Oxford University Press, 2013, p. 197-222 ; Sébastien DUBOIS et Pierre FRANÇOIS, « Seeing the World through Common Lenses? The Case of French Contemporary Poetry » dans Jens BECKERT et Christine MUSSELIN (eds.), *Constructing Quality: The Classification of Goods in Markets*, Oxford, Oxford University Press, 2013, p. 174-193..

⁸⁹ Cf. Wendy Nelson ESPELAND et Mitchell L. STEVENS, « Commensuration as a Social Process », *Annual Review of Sociology*, 1998, vol. 24, n° 1, p. 313-343.

La thèse interroge également la déclinaison, dans une université publique saoudienne, du dispositif mis au point par la NCAAA et répond aux questions : qu'est-ce qui se passe à l'échelon d'un établissement ? Comment est vécue l'arrivée d'un nouvel acteur institutionnel et national dédié à l'évaluation et à l'accréditation ?

Dans une perspective de sociologie de l'action publique et des administrations, j'analyse quelles activités nouvelles génèrent l'évaluation et l'accréditation et quels effets cela produit sur l'administration et la bureaucratie d'*Alpha Uni*. J'interroge le processus de bureaucratisation à l'œuvre à travers le dispositif d'évaluation et d'accréditation élaboré par la NCAAA : existe-t-il une bureaucratie⁹⁰ préexistante à la réforme mise en place par la NCAAA ? Quelle forme de bureaucratisation⁹¹ est portée par cette agence et les promoteurs de l'évaluation et de l'accréditation ? De quoi la quantification⁹² de la qualité est-elle révélatrice ? Quelles en sont les logiques et usages sociaux sur le terrain de l'enseignement supérieur saoudien ?

Dans une perspective d'analyse stratégique des organisations, je m'intéresse aux acteurs qui se saisissent de ces activités, à leurs motivations, aux impacts des activités liées à l'évaluation et à l'accréditation sur la distribution du pouvoir et sur le travail. Il s'agit de répondre à la question des effets de la réforme en termes de professionnalisation. Plusieurs travaux⁹³ montrent comment l'introduction de nouvelles activités et pratiques de travail peuvent s'accompagner de l'émergence de nouveaux acteurs professionnels. Je me suis

⁹⁰ Robert K. MERTON, « The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action », *American Sociological Review*, 1936, vol. 1, n° 6, p. 894-904 ; Robert K. MERTON, « Bureaucratic Structure and Personality », *Social Forces*, 1940, n° 18, p. 560-568 ; Alvin Ward GOULDNER, *Patterns of industrial bureaucracy*, New York, Free Press, 1954 ; M. Crozier, *Le phénomène bureaucratique. Essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel*, op. cit.

⁹¹ Béatrice HIBOU (ed.), *La bureaucratisation néolibérale*, Paris, La Découverte, 2013 ; Philippe BEZES, « Construire des bureaucraties wébériennes à l'ère du New Public Management ? », *Critique internationale*, 2007, vol. 2, n° 35, p. 9-29 ; Philippe BEZES, *Les rationalisations des bureaucraties. Perspectives wébériennes sur la nouvelle gestion publique*, op. cit. ; Steffen HERTOZ, *Princes, brokers and bureaucrats*, op. cit.

⁹² Wendy Nelson ESPELAND et Michael SAUDER, *Engines of Anxiety: Academic Rankings, Reputation, and Accountability*, New York, Russell Sage Foundation, 2016 ; Hugo BERTILLOT, *La rationalisation en douceur. Sociologie des indicateurs qualité à l'hôpital*, Institut d'études politiques, Paris, 2014.

⁹³ Rue BUCHER et Anselm STRAUSS, « Professions in Process », *American Journal of Sociology*, 1961, vol. 66, n° 4, p. 325-334 ; Celia WHITCHURCH, « The rise of the blended professional in higher education: a comparison between the United Kingdom, Australia and the United States », *Higher Education*, 2009, vol. 58, n° 3, p. 407-418 ; Celia WHITCHURCH, *Reconstructing Identities in Higher Education. The rise of « Third Space » professionals*, Londres, Routledge, 2013 ; Hugo BERTILLOT, *La rationalisation en douceur. Sociologie des indicateurs qualité à l'hôpital*, op. cit.

intéressée à la notion d'hybridation des profils professionnels, dans le contexte de réformes managériales et rationnelles. Il s'agit de savoir si, dans le cas saoudien comme ailleurs, la managérialisation par la qualité sert de levier stratégique pour certains acteurs⁹⁴ et si oui, lesquels, pourquoi et comment ?

Enfin, un dernier niveau de questionnement renvoie à des problématiques de science politique : comment des mécanismes et des formes de démocratisation s'insèrent dans le système d'enseignement supérieur saoudien grâce aux procédures portées par l'évaluation et l'accréditation ? La thèse tente une approche par les *policies* pour parler de *politics* et adopte un point de vue méthodologique qui a été fructueux en sociologie de l'action publique (que nous disent les instruments au sujet du gouvernement ?), sans prendre pour acquises les dichotomies concernant la nature des gouvernements (autoritaire/démocratique) ou sur ce qu'ils produisent comme effet sur les sociétés (discriminante/égalitaire ; théocratique/séculière). L'évaluation et l'accréditation de l'enseignement supérieur, l'assurance qualité sont des pratiques récurrentes dans des régimes démocratiques et autoritaires. Cette perspective, doublée d'un travail volontaire à partir des instruments du gouvernement, oblige à analyser le matériau empirique en se départant de préconçus théoriques relatifs au gouvernement en lui-même. Il s'agit de travailler la question des *policies* et montrer qu'il existe en Arabie saoudite, comme ailleurs, une relation entre *politics* et *policies*, c'est-à-dire que « ce qui se passe dans l'état, et particulièrement ses hauteurs gouvernementales, administratives⁹⁵ » est étroitement lié au « faire » de l'état, *who gets what, when and how* ?⁹⁶ », et que cette relation transcende la question du régime⁹⁷.

⁹⁴ Magali ROBELET, « La profession médicale face au défi de la qualité : une comparaison de quatre manuels qualité », *Sciences sociales et santé*, 2001, vol. 19, n° 2, p. 73-97.

⁹⁵ Jean LECA, « L'état entre politics, policies et polity ou peut-on sortir du triangle des Bermudes ? », *Gouvernement et action publique*, 2012, vol. 1, n° 1, p. 59-82.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 64.

⁹⁷ Michel CAMAU étudie la recomposition des rapports *politics/policies*, en particulier par le biais de la fragmentation des lieux de pouvoir.

III - Méthode employée et problèmes soulevés

A - Un objet de recherche, deux institutions et deux terrains

L'objet de recherche est saisi à travers deux institutions, la NCAAA (Cf. Encadré n° 1) et une université publique saoudienne (Cf. Encadré n° 2).

Encadré n°1 : la National Commission for Academic Assessment and Accreditation (NCAAA) et quelques éléments concernant l'enquête

La NCAAA est une administration publique indépendante, créée en 2003. Elle ne relève pas du ministère de l'enseignement supérieur même si son conseil d'administration est présidé par le ministre. Sa création relève d'une décision du conseil supérieur de l'enseignement supérieur, présidé par le roi. Sa mission est l'évaluation et l'accréditation de tous les programmes et institutions « post-secondaires »⁹⁸ d'Arabie saoudite, publics comme privés, à l'exception de ceux qui relèvent du ministère de la défense.

La commission est abritée au sein du bâtiment qui accueille le secrétariat général de ce conseil, situé dans un quartier du nord de Riyad, peu résidentiel, non loin du King Abdullah Financial District, en cours de construction, au bout d'une route qui croise l'un des axes conduisant à l'aéroport.

Dirigée par un secrétaire général (SG)⁹⁹ – le même depuis sa création – elle comprend également deux secrétaires généraux adjoints, seize conseillers saoudiens, dont des femmes et quatorze personnels administratifs et techniques (des secrétaires, une coordinatrice, du personnel préposé aux menues tâches), au total une trentaine de personnes. Le SG, ses deux adjoints et les conseillers sont des universitaires, en majorité des Saoudiens détachés de leurs universités pour exercer cette fonction quelques années auprès de la NCAAA. Deux conseillers sous contrat, universitaires de nationalité américaine, complètent ce *pool*. La majorité d'entre eux a connu, avant leur arrivée à la NCAAA, une expérience de la gestion administrative, dans les universités ou au ministère de l'enseignement supérieur. Certains ont occupé des fonctions de responsables de la « qualité » (évaluation, accréditation, assurance qualité, management de la qualité) dans leurs universités.

La NCAAA est composée d'un personnel mixte qui, comme dans toutes les administrations publiques, est spatialement organisé pour respecter la règle de ségrégation de genre. Le personnel masculin occupe un étage du bâtiment tandis que la section féminine est logée au rez-de-chaussée, accessible par une discrète porte sur le côté du bâtiment et dont les baies vitrées sont opacisées de l'extérieur.

Une enquête a été conduite au sein de la NCAAA, lors de mon séjour à Riyad entre à janvier et mars 2013. Onze entretiens ont été menés avec des employés de cette commission (soit un tiers des acteurs), dont un qui a été interviewé à deux reprises : le secrétaire général

⁹⁸ La NCAAA intervient au niveau post-bac. Sont inclus dans son domaine de compétence, les formations et établissements de l'enseignement supérieur comme les universités et *colleges* du supérieur mais également les formations et établissements techniques et professionnels (instituts et *colleges* techniques).

⁹⁹ A la date de réalisation de l'enquête de terrain, en 2013.

(SG), ses deux adjoints, la coordinatrice, trois conseillers et trois conseillères. Les axes approfondis au cours de ces entretiens ont porté sur : les définitions, par les interviewés, de quelques concepts clés comme accréditation, évaluation, qualité; le contexte de création de la commission; son rôle et ses activités; les processus d'évaluation et d'accréditation; le rôle et les activités spécifiques des interviewés au sein de la NCAAA; les interactions des interviewés avec les autres employés de la commission, d'une part, et avec des acteurs extérieurs, d'autre part; la trajectoire des interviewés et leur arrivée à la commission.

Encadré n° 2 : quelques éléments concernant Alpha Uni et l'enquête

Alpha Uni est une université publique pluridisciplinaire. Elle comprend dix-neuf collèges correspondant à des disciplines médicales, de sciences humaines et sociales et de sciences. C'est une université mixte ségréguée, c'est-à-dire qu'elle comprend un campus masculin et un campus féminin, spatialement séparé, en application de la règle de ségrégation de genre. Cette université est l'une des plus anciennes du pays, disposant d'un historique en matière de développement de l'activité enseignante. Elle compte parmi les premiers établissements du supérieur s'étant engagés dans une démarche d'accréditation, en particulier avec la NCAAA, tant au niveau institutionnel qu'au niveau de ses programmes académiques. Elle a obtenu l'accréditation institutionnelle, en 2011.

Deux enquêtes ont été réalisées au sein de cette université. La première s'est tenue de janvier à mars 2013. Les entretiens ont été conduits avec des responsables du domaine de la qualité, en majorité féminin : douze sur dix-sept entretiens. Parmi les personnes interviewées, il y a onze académiques, une étudiante et des responsables administratifs, dont un qui vient de Thaïlande. Les axes approfondis au cours de ces entretiens étaient relatifs : aux définitions, par les interviewés, de quelques concepts clés comme accréditation, évaluation, qualité; au contexte d'introduction de la qualité à *Alpha Uni*; aux activités conduites dans ce domaine; à l'organisation de la qualité; au rôle et aux activités des personnes interviewées au sein d'*Alpha Uni*; au dispositif mis en place par la NCAAA (documents, critères, etc.); à la préparation et à la mise en œuvre du processus d'évaluation et d'accréditation de la NCAAA; aux interactions des interviewés avec les autres responsables qualité d'*Alpha Uni*, d'une part, avec la NCAAA, d'autre part; au parcours des interviewés et à leur arrivée dans le domaine de la qualité.

La seconde enquête s'est déroulée de novembre à décembre 2013. Quatorze entretiens ont été menés, principalement avec des académiques exerçant des responsabilités relatives à la qualité. Quelques entretiens ont été conduits avec des personnes déjà sollicitées lors de la première enquête. Cela m'a permis d'approfondir le point relatif au processus d'accréditation, piloté par la NCAAA ou des organismes étrangers. Cette enquête a permis de rééquilibrer le panel des personnes interviewées puisque, cette fois-ci, onze entretiens ont été conduits avec des hommes. Les questionnements abordés étaient identiques au premier terrain.

La politique publique étudiée entre ainsi dans le cadre d'une action gouvernementale qui vise à favoriser l'employabilité des diplômés saoudiens pour résorber toute contestation

politique du régime par le biais du chômage. Si le contexte politique macro doit être pris en compte, notamment pour contribuer à expliquer pourquoi la qualité se diffuse rapidement dans les universités, au cours de la période observée, l'objectif est cependant de produire une analyse qui se situe à un niveau institutionnel, plus microsociologique, notamment par le suivi de la carrière d'instruments d'action publique. C'est un choix de travail méthodologique et analytique qui consiste à me centrer sur quelques organisations au sein desquelles j'observe la manière dont la réforme par l'évaluation et l'accréditation se construit et se déploie, à travers des instruments d'action publique, des pratiques de travail, des discours, etc., portés par des individus aux intérêts convergents ou divergents, qui travaillent dans ces organisations. L'attention portée au niveau institutionnel permet de considérablement enrichir l'analyse macrosociologique de la réforme de l'enseignement supérieur saoudien. En effet, ce niveau d'observation permet, dans la voie tracée par les travaux de Michel Crozier¹⁰⁰ et Michel Foucault¹⁰¹, de déplacer l'angle d'analyse, d'objets réifiés comme l'Etat ou le gouvernement vers des manifestations concrètes du pouvoir, c'est-à-dire des dispositifs d'action publique, agencements d'organisations/institutions, de discours et d'instruments d'action. Ces derniers sont saisis dans les relations qu'ils entretiennent avec les acteurs qui les construisent et les mobilisent. Dans cette perspective, j'ai choisi de centrer ma recherche sur une institution, la *National Commission for Academic Assessment and Accreditation* (NCAAA).

Créée en 2003, la NCAAA a consacré trois années à mettre au point un dispositif d'évaluation et d'accréditation, c'est-à-dire pour l'essentiel à élaborer des référentiels d'évaluation composés de quelques 150 standards et sous-standards, des dizaines de définitions de notions (évaluation, accréditation, qualité, *learning outcomes*, etc.), des grilles de notation, des *templates* (pour décrire une formation, un cours, un rapport d'autoévaluation) et des indicateurs de performance. Elle a aussi pour mission d'évaluer et d'accréditer les formations et les établissements post-secondaires d'Arabie saoudite (publics comme privés).

¹⁰⁰ Michel CROZIER, *Le phénomène bureaucratique. Essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel*, op. cit. ; Michel CROZIER, « De la bureaucratie comme système d'organisation », *European Journal of Sociology*, 1961, vol. 2, n° 1, p. 18-50.

¹⁰¹ Michel FOUCAULT, *Sécurité, Territoire, Population*, Paris, Le Seuil, 2004 ; Michel FOUCAULT, *Dits et Ecrits, 1954-1988. Tome III : 1976-1979*, Paris, Editions Gallimard, 1994 ; Michel FOUCAULT, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975. Pour une analyse de l'objectivation des pratiques de pouvoir par Michel Foucault, voir Pierre LASCOURMES, « La Gouvernamentalité : de la critique de l'Etat aux technologies du pouvoir », *Le Portique*, 2004, n° 13-14, p. 169-181.

Secondairement, elle participe à former les enseignants et les cadres des établissements dans les domaines de l'évaluation, de la qualité et de l'accréditation (cf. Encadré n° 3).

Encadré n°3 : évaluation, accréditation et qualité

L'évaluation concerne la partie du processus, créé par la NCAAA, où un groupe d'évaluateurs *ad hoc*, externes à l'entité évaluée, est mandaté par la NCAAA pour porter un jugement sur la qualité d'une formation ou d'une institution à partir de standards et d'échelles de notation définis par la NCAAA. Les évaluateurs reçoivent une importante documentation en provenance de l'entité évaluée puis font une visite sur site de plusieurs jours où ils conduisent des entretiens avec un grand nombre d'acteurs (enseignants, responsables administratifs, étudiants, diplômés, employeurs...). Enfin, ils rédigent un rapport d'évaluation qui formalise le jugement porté sur la qualité. A l'appui de ce rapport la NCAAA prend la décision d'accréditer une formation ou une institution pour sept ans. L'accréditation constitue la dernière étape du processus, la sanction de l'évaluation, mais elle concentre toutes les attentes, celles de l'entité évaluée mais aussi de la NCAAA et du ministère de l'enseignement supérieur (MoHE). Le processus complet dure dix-huit mois au minimum. Les premières tentatives d'évaluation et d'accréditation de formations par la NCAAA datent de 2007-2008. Elle a commencé à évaluer les institutions à partir de 2011. En termes quantitatifs, l'activité d'évaluation-accréditation est encore réduite au moment de l'enquête en 2013 puisque la NCAAA a évalué guère plus de cinq universités et quelques dizaines de formations seulement. La qualité désigne, dans le langage des interviewés, toutes les activités et l'organisation relatives à l'évaluation et à l'accréditation. Le terme inclut aussi la notion d'assurance qualité, c'est à dire toutes les activités qui visent à maintenir et garantir un niveau de qualité satisfaisant. Ces activités relèvent principalement de l'écriture ce qui signifie que la qualité est d'abord une affaire d'écriture de ce qui est fait, par exemple dans un département au sein d'un collège, au regard des standards définis par la NCAAA.

L'enjeu de l'obtention d'une accréditation, s'agissant des formations, est la pérennisation de cette formation ou de la subvention publique allouée aux étudiants pour le paiement des droits d'inscription (cas des institutions privées). Pour certains établissements, l'absence d'accréditation peut signifier la fermeture (cas d'institutions privées) ou un profond changement organisationnel (changement de tutelle ministérielle par exemple. Des établissements de santé placés sous la tutelle du ministère de la santé ont été placés sous celle du MoHE).

Ma recherche repose sur une première enquête, conduite au sein de la NCAAA, qui m'a permis de rencontrer les dirigeants et les personnels qui y travaillent, à la fois du côté des hommes et de celui des femmes. Une seconde enquête a été menée au sein d'universités, dont une qui concentre la majorité des entretiens menés dans des établissements. J'ai effectué 70

entretiens semi-directifs, dont onze au sein de la commission et 46 dans des universités, publiques et privées. 31 entretiens ont été conduits au sein d'une même université, *Alpha Uni*. La plupart des entretiens ont été conduits en arabe, certains en anglais et quelques-uns en français (Cf. Annexe 1 – Liste des entretiens). Les extraits d'entretiens cités dans la thèse sont systématiquement traduits en français. A l'oral, l'arabe ne connaît pas le vouvoiement. C'est la raison pour laquelle, la traduction en français utilise le tutoiement, quel que soit l'acteur arabophone interviewé. En revanche, les documents officiels de la NCAAA, en anglais, sont cités directement dans cette langue, sans traduction. Certains de ces documents sont annexés à la thèse, en arabe.

Encadré n° 4 : quelques éléments factuels concernant l'enseignement supérieur en Arabie saoudite

L'enseignement supérieur en Arabie saoudite est récent. La première université du pays a été établie en 1957, à Riyad. Le ministère de l'enseignement supérieur est créé en 1975. Ce secteur s'est développé en même temps que l'accroissement des revenus liés à l'exploitation du pétrole mais il a connu un essor très rapide à partir du milieu des années 2000 : le pays passe alors d'une dizaine d'universités à plus de vingt en 2010 et plus de trente en 2014. L'Arabie saoudite compte aujourd'hui 41 universités : 28 sont de statut public et 13 de statut privé. Les universités publiques sont distribuées à travers toutes les régions du pays tandis que les établissements privés sont davantage concentrés dans les grands centres urbains. L'Arabie saoudite a connu à la même période un phénomène de massification de l'enseignement supérieur, le nombre d'étudiants passant en quinze ans de 500.000 à plus d'un million et demi d'étudiants.

Du point de vue de sa gouvernance, l'enseignement supérieur relève de deux ministères : le ministère de l'enseignement supérieur (aujourd'hui absorbé par le ministère de l'éducation mais ministère autonome au moment des enquêtes réalisées pour ma recherche), qui supervise les universités, et une entité placée sous la tutelle du ministère du travail, *Technical and Vocational Training Corporation* (TVTC), qui chapeaute les établissements délivrant des formations techniques et professionnelles de niveaux secondaire et tertiaire.

Des entretiens ponctuels ont complété ces deux terrains, auprès de fonctionnaires du ministère de l'enseignement supérieur, du ministère de l'éducation, de l'organisme chargé des tests d'admission à l'université et des certificats du secondaire (NCAHE/Qiyas), de l'organisme supervisant les établissements post-secondaires de formation technique (*Technical and vocational training corporation*) et auprès de personnalités diverses (Une représentante et un représentant du *majlis al-šūrā*, des journalistes...), etc. D'autres sources composent le corpus de données, en particulier des documents de travail d'acteurs travaillant à la NCAAA, d'agents de la qualité et d'enseignants à *Alpha Uni*.

Faire du terrain en Arabie saoudite présente des caractéristiques. Deux d'entre elles appellent un développement explicatif : la question de l'intermédiation et celle de l'accès aux interviewés dans une société régulée par la ségrégation de genre.

B - L'intermédiation, nécessaire et ambivalente

1. L'intermédiation informelle

S'agissant de l'intermédiation, le concept de *broker* sur lequel Steffen Hertog fonde une partie de son analyse du fonctionnement et de l'accès à l'administration saoudienne¹⁰² m'a été utile pour comprendre comment obtenir accès à certains interviewés. Les intermédiaires, individus ou institutions, placés entre moi et certains acteurs, créent le lien indispensable à la mise en relation. Ils me donnent accès, non aux ressources publiques comme dans le cas des *brokers* analysés par Steffen Hertog, mais au matériau empirique nécessaire à ma recherche. La mise en relation par des intermédiaires a été une condition incontournable de la conduite d'un nombre important d'entretiens, en particulier auprès d'acteurs en fonction dans des administrations publiques (ministère de l'enseignement supérieur, universités publiques). La difficulté réside dans le fait qu'ils ne s'affichent pas comme intermédiaires. Dès lors, une partie du travail propre à l'enquête de terrain consiste à repérer des personnes ou institutions ressources qui vont soit servir d'intermédiaires, soit m'aider à identifier les bons intermédiaires, ceux qui me permettront d'obtenir l'accès à une personne que je souhaite interviewer. Cette démarche procède d'une approche par tâtonnements et nécessite parfois de recourir à une chaîne d'intermédiaires successifs jusqu'à la personne visée. C'est plus ou moins long, de quelques jours à quelques mois et ce travail n'a pu être réalisé que sur le terrain. Aucune démarche entamée à distance, par voie électronique ou par téléphone, n'a abouti à un résultat utile à l'enquête de terrain. Les intermédiaires peuvent être des individus (par exemple un professeur d'université, un doyen, un voisin) mais aussi des institutions.

¹⁰² Steffen HERTOG, *Princes, brokers and bureaucrats*, *op. cit.* Dans cet ouvrage, où l'auteur remet en cause la théorie de l'Etat rentier (en particulier la supposée autonomie de l'Etat par rapport à la société grâce à la rente pétrolière), il décrit un gouvernement segmenté entre différentes branches princières, auxquelles sont historiquement liées des institutions bureaucratiques elles-aussi marquées par cette segmentation. Dans ce contexte, intérêts sociaux et institutions bureaucratiques sont étroitement imbriqués via des réseaux personnalisés. Dès lors, une large place est dévolue aux courtiers (*brokers*) qui, en raison de leur proximité avec des bureaucrates ou avec des princes, constituent des intermédiaires permettant aux particuliers d'accéder aux ressources publiques.

Dans ce cas, il s'agit d'institutions garantes¹⁰³ de ma présence et de mon séjour en Arabie saoudite, comme le King Faisal Center for Research and Islamic Studies (KFCRIS), voire l'ambassade de France. Le plus souvent, la mise en relation avec des acteurs par des intermédiaires s'effectue de manière informelle, par téléphone surtout¹⁰⁴. Quand l'intermédiation fonctionne, l'accès à l'interviewé devient facile, presque familier : prise de rendez-vous par SMS même avec un président d'université, des hauts fonctionnaires ou des représentants du *majlis al-šūrā* (Assemblée consultative nationale).

2. L'intermédiation par le partage d'un savoir expert ou par la « neutralité axiologique »

Cette thèse a été entreprise en janvier 2013 alors que j'étais employée depuis 2010 par l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES)¹⁰⁵. Chargée de projet au sein de la direction des établissements, j'ai participé jusqu'en 2014 à plusieurs évaluations institutionnelles d'universités, d'écoles et d'organismes de recherche en France. J'ai également pris part, entre 2011 et 2015, à plusieurs missions d'accréditation de formations universitaires et à l'évaluation d'une politique publique relative à la science et à l'innovation en Arabie saoudite. Mon activité professionnelle dans le domaine de l'évaluation et de l'accréditation ainsi que mes expériences en Arabie saoudite ont directement influencé le choix de l'objet de recherche de ma thèse et du terrain d'enquête. Ce choix visait à me permettre de m'appuyer, d'un côté, sur une connaissance praticienne du monde de l'évaluation et de l'accréditation de l'enseignement supérieur, acquise dans le cadre d'une pratique professionnelle, et de l'autre, sur l'ouverture d'un terrain d'enquête, facilitée par le développement d'activités d'accréditation conduites par le Haut conseil d'évaluation de la

¹⁰³ Ces institutions sont garantes au sens où, notamment, elles ont justifié de mon invitation en Arabie saoudite lors de la procédure de demande de visa.

¹⁰⁴ J'ai rarement utilisé le vecteur de courriers officiels et institutionnels. Dans les cas où j'y ai eu recours après l'échec d'une intermédiation informelle, ce type d'interaction officielle a systématiquement écoué à m'ouvrir un accès à des entretiens. En revanche, l'usage de courriers officiels a fonctionné dans certains cas dès lors que ce mode de présentation de ma recherche et de demande d'entretien constituait la première et unique modalité d'accès à un acteur (individu ou institution). Toutefois, la dimension officielle a souvent induit des visites institutionnelles et des entretiens convenus, peu compatibles avec le recueil d'un matériau empirique de qualité (visite encadrée, acteurs interviewés pré-choisis, temps de visite et d'entretien contraints). Sur ce sujet, cf. Amélie LE RENARD, « Partager des contraintes de genre avec les enquêtées. Quelques réflexions à partir du cas saoudien », *Genèses*, 2011, n° 81, p. 128-141, p. 135.

¹⁰⁵ Depuis juillet 2013 l'AERES est devenue Haut conseil d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES).

recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES) dans des universités saoudiennes, en particulier au sein d'*Alpha Uni*. Ma participation à ces activités d'accréditation en Arabie saoudite, en 2011, m'a offert l'opportunité de réaliser des observations participantes, en tant que représentante du HCERES, et de nouer contact avec quelques acteurs universitaires directement impliqués dans les processus d'accréditation conduits par le HCERES. Des entretiens ont été effectués avec certains d'entre eux lors des enquêtes de terrain réalisées en 2013¹⁰⁶.

Ma contribution professionnelle aux activités du HCERES et l'engagement dans un travail de recherche m'ont conduite à m'interroger sur mon positionnement vis-à-vis des personnes avec lesquelles j'interagissais, tour à tour en tant que praticienne de l'évaluation et de l'accréditation et en tant que chercheuse. Il s'est posée à moi une question déontologique de transparence sur ce double positionnement, chercheuse en situation d'objectiver un domaine d'activité et un objet de recherche (l'évaluation, l'accréditation, la qualité), convaincue de la nécessité de faire preuve de « neutralité axiologique », et acteur du domaine de la qualité en tant qu'employée du HCERES. Ce questionnement a été permanent, pendant toute la durée de l'enquête de terrain. A chaque entretien, cette tension surgissait. Elle m'a conduite à adopter des attitudes différentes selon les interlocuteurs rencontrés et les situations d'enquête. L'existence de ce choix différencié m'a amenée à prendre conscience du fait que ce questionnement était loin de n'être que déontologique. Le choix de me présenter comme seulement « chercheuse » ou comme « chercheuse et professionnelle de la qualité » procédait d'une stratégie directement liée à la conduite de ma recherche, en particulier de l'évaluation personnelle de la meilleure manière de se comporter pour réussir l'entretien sur le point d'être effectué. Révéler mon appartenance au HCERES entrainait dans ma réflexion relative au travail de construction d'une relation de confiance avec mes interlocuteurs, d'égal à égal, indispensable au recueil du matériau empirique. Révéler cette appartenance pouvait ainsi renvoyer à une stratégie de valorisation de l'expertise professionnelle pour mettre l'accent sur un lien de connivence entre pairs, entre praticiens de la qualité. Dans certains cas, j'ai pu être amenée à informer mes interlocuteurs de mon activité professionnelle, alors que je ne l'avais

¹⁰⁶ A cette date, les processus d'accréditation conduits par le HCERES en 2011 étaient achevés. Par conséquent, il n'existait plus de lien contractuel entre cet organisme et l'établissement d'enseignement supérieur au sein duquel j'ai conduit des entretiens avec certains acteurs rencontrés en 2011.

pas prévu, dans le but de désamorcer ce que je percevais comme des suspicions formulées en début d'entretien à mon égard, en tant que chercheuse, ou de l'objet de recherche. En procédant ainsi, j'essayais de créer une proximité à partir de mon positionnement de praticienne et d'experte professionnelle de la qualité.

Ce dévoilement relatif à mon expertise professionnelle, n'était pas sans poser de difficultés dans le travail de recueil du matériau de recherche. En effet, la connivence professionnelle nourrissait les implicites et les sous-entendus, au cours des entretiens, parfois directement formulés par des expressions comme « tu vois ce que je veux dire », « mais tout ça tu connais », et parfois complètement noyés dans le discours. Cela m'a amenée à me contraindre à ne pas oublier que, par-delà ma proximité professionnelle, réelle ou supposée, j'étais en train d'objectiver un domaine d'activité, l'évaluation et l'accréditation de l'enseignement supérieur, que je ne connaissais pas en tant que chercheuse. Alors que j'avais sciemment révélé mon appartenance à ce secteur d'activité professionnel pour créer des conditions propices au recueil d'un matériau empirique de recherche sur ce domaine, j'ai dû m'imposer de faire comme si je n'y connaissais rien et relancer mes interlocuteurs pour qu'ils lèvent les implicites fondés sur notre proximité, précisent leur raisonnements, arguments, et produisent le matériau d'enquête me permettant de décoder un discours praticien en faits sociologiques.

Une autre difficulté tenait tout simplement au biais d'orientation donnée aux entretiens réalisés avec des interlocuteurs qui connaissaient mon appartenance au HCERES : réponses pouvant être conditionnées par mon appartenance au groupe des « agents de la qualité » ou par la manifestation d'un rapport de force entre quelqu'un travaillant dans une université dont des formations avaient été évaluées par l'organisme au sein duquel j'étais moi-même employée.

L'émergence de ces difficultés m'a conduite, avec certains interviewés, à ne pas évoquer mon parcours professionnel et à en rester à une présentation centrée sur ma recherche et mon positionnement de chercheuse. Ce choix facilitait le travail d'objectivation scientifique. Mais, il comportait un risque de rupture de la relation de confiance, si jamais l'interviewé découvrait que j'avais aussi une activité professionnelle dans le domaine de l'évaluation et de l'accréditation, que j'avais tu. Comme dans toute enquête, il faut parfois peu de chose pour que les portes se ferment sans que l'on sache toujours pourquoi. Dans un *Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -*

cas, j'ai eu l'impression que mon silence sur mon activité professionnelle avait provoqué cette rupture.

Un incident majeur s'est produit avec Loubna, l'une des personnes interviewées à la NCAAA. Un premier entretien s'était tenu avec elle, le 4 février 2013. J'étais particulièrement satisfaite de cet entretien qui m'avait fourni un matériau empirique dense, mon interlocutrice ayant notamment mis à plat sa manière de travailler et explicité son parcours professionnel. Lors d'une visite ultérieure au sein de la NCAAA, pour y effectuer d'autres entretiens, Loubna a souhaité me revoir. Son attitude avait totalement changé. La relation de confiance établie lors de l'entretien précédent, était totalement rompue. Sans qu'elle n'évoque jamais explicitement la cause de son revirement de comportement, les questions qu'elle s'est mise à me poser cette fois-là, « quel est ton objectif ? Qu'est-ce que tu cherches avec tes questions ? Pourquoi tu travailles sur ce sujet ? », témoignaient d'une suspicion à l'égard de mon positionnement et, peut-être, d'une interrogation sur la raison de dissimuler mon appartenance au HCERES. Je l'ai compris quand Loubna m'a demandé de signer un document dans lequel je me suis engagée à ne pas utiliser les informations qu'elle m'avait précédemment communiquées et lorsque le directeur de la NCAAA, à la suite de cet incident, m'a demandé de venir dans son bureau pour m'indiquer qu'il souhaitait que je laisse les « fonctionnaires de la NCAAA » travailler, que ma venue les perturbait et qu'il m'a demandé de respecter strictement la politique de propriété intellectuelle de la NCAAA. Il faisait référence à la documentation officielle qu'il m'avait communiquée lors de notre première rencontre.

Si j'évoque dans cette thèse, le questionnement et les expériences vécues qu'a provoqués le choix de dévoiler ou non mon positionnement professionnel et ce retournement de situation, peut-être dû à mon silence, c'est bien parce qu'il a eu des effets scientifiques sur la recherche. Je le vois comme une forme de choix d'intermédiation entre le chercheur et l'interviewé mais aussi entre le sujet de la recherche et son objet de recherche. Cette intermédiation est réalisée soit par le partage d'un savoir expert, véhiculé par la mise en avant de mon expérience et de mon identité professionnelle, soit par la « neutralité axiologique », ce qui dans le premier cas relève d'une approche bourdieusienne¹⁰⁷ et dans le second d'une

¹⁰⁷ Pierre BOURDIEU, « L'objectivation participante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003, n° 150, p. 43-58. Dans ce texte, Pierre Bourdieu appelle les chercheurs en sciences sociales, en particulier en sociologie, Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

approche wébérienne¹⁰⁸. L'analyse réflexive à laquelle invite Pierre Bourdieu, « l'objectivation participante », « vise à une objectivation du rapport subjectif à l'objet qui [...] est une des conditions de l'objectivité scientifique ». Cette dernière doit inclure « le point de vue du sujet qui l'opère et les intérêts qu'il peut avoir à l'objectivation ». Cette objectivation est fondamentale. Elle est présente dans cette thèse à travers une réflexion conduite sur les rapports de domination sous-jacents aux catégories « occidental, saoudien, oriental, international ». Toutefois, l'objectivation participante ne répond pas à la question de savoir quel choix d'interaction faire avec les interviewés ni ne permet d'apprécier en quoi ce choix est déterminant ou non dans la conduite de la recherche. La notion de neutralité axiologique contient quant à elle l'idée que le scientifique ne doit pas porter de jugement moral sur son objet de recherche. Il doit s'en tenir aux faits. La neutralité axiologique contient également l'idée de ne pas chercher à influencer son interlocuteur. Chez Weber, il s'agit des étudiants, en cours. Pour moi ce sont les interviewés dans le cadre des interactions liées au recueil du matériau empirique. Mentionner mon appartenance professionnelle à l'AERES risque d'orienter l'entretien, tant du côté de l'interviewé que du mien. Par conséquent, dissimuler mon appartenance signifiait la recherche volontaire d'une distanciation entre mon objet de recherche, les interviewés et moi pour écarter le risque d'influence et de connivence professionnelle. Par cette distanciation et la séparation entre la mise en évidence de faits et l'énoncé de jugements de valeur, la neutralité axiologique me semble correspondre exactement au projet que j'ai mis en œuvre quand je taisais mon appartenance professionnelle au secteur de l'évaluation et de l'accréditation de l'enseignement supérieur. Cela m'a semblé bénéfique à la démarche scientifique.

à analyser leur point de vue socialement situé, et à le considérer comme partie intégrante de leurs recherches. Le travail d'objectivation doit d'abord être celui qu'on réalise sur soi comme « instrument de vigilance » (Pierre BOURDIEU, *Choses dites*, Paris, Minuits, 1987, p. 38 cité dans Bernard Lahire, « Objectivation sociologique, critique sociale et disqualification », *Mouvements*, 2002, vol. 24, n° 5, p. 46-52, p. 47.). « Et l'on peut même pousser un peu plus loin la violence de l'objectivation participante, avec un de mes élèves, Charles Soulié [Charles SOULIE, « Anatomie du goût philosophique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1995, n° 109, p. 3-28.] qui a montré par exemple que les sujets de recherche (mémoires, thèses de doctorat, etc.) de philosophie et de sociologie (et sans doute aussi d'anthropologie) sont statistiquement liés à l'origine et à la trajectoire sociales, au genre et surtout à la trajectoire scolaire. Ce qui signifie que nos choix en apparence les plus personnels, les plus intimes, et, par là, les plus chers, celui de notre discipline, de nos sujets de prédilection (par exemple l'anthropologie économique ou l'étude de la parenté, l'Afrique ou l'Europe de l'Est), de nos orientations théoriques et méthodologiques, trouvent leur principe dans des dispositions socialement constituées où s'expriment encore, sous une forme plus ou moins transfigurée, des propriétés banalement sociales, tristement impersonnelles » (Pierre BOURDIEU, « L'objectivation participante », *op. cit.*).

¹⁰⁸ Max WEBER, *Le savant et le politique*, 1ère édition, 1919, Paris, La Découverte, 2002.

C - Transgression et rapports de domination

L'intermédiation est nécessaire mais pas toujours suffisante, en particulier pour les interviews qui sont conduites au sein des universités, où la ségrégation entre hommes et femmes est institutionnalisée, conduisant à la délimitation d'espaces réservés à l'un ou l'autre genre (campus féminin et campus masculin). En ce qui me concerne, les règles de ségrégation ont été appliquées avec plus ou moins de rigueur et je ne savais jamais à l'avance ce qui allait se passer. Bien souvent, ce n'était qu'une fois arrivée sur le lieu des entretiens que je comprenais si j'allais rencontrer des hommes, des femmes ou les deux.

A partir d'une analyse réflexive relative au partage de contraintes de genre entre elle et ses enquêtées en Arabie saoudite, Amélie Le Renard a montré comment ce questionnement réflexif est susceptible d'apporter des connaissances sur le groupe observé¹⁰⁹, en l'occurrence de mieux comprendre « les spécificités du genre comme rapport social dans la société et le groupe étudiés »¹¹⁰. Des situations de transgressions, qu'elle a expérimentées lors de son enquête sur l'accès aux espaces publics des jeunes Saoudiennes à Riyad¹¹¹, lui ont en particulier permis d'informer « les modalités et l'expérience du genre » propres à ces femmes. Dans mon cas, la transgression est également un élément constitutif de mon expérience d'enquête. Elle porte sur la règle de ségrégation et concerne des interlocuteurs hommes, avec lesquels j'ai conduit ou souhaité conduire des entretiens, et moi. Dans une perspective réflexive, je cherche à rendre compte, à partir de mon expérience de la règle de ségrégation de genre, de ce que révèle la transgression ou non de cette règle, en termes de rapports de domination entre les nationalités.

1. Contournements et incertitudes

D'abord, je souhaite restituer quelques éléments empiriques. D'un point de vue méthodologique, mon objectif était de rencontrer des hommes et des femmes. Or, dans certains cas, comme au sein d'*Alpha Uni*, mon échec à accéder aux hommes lors de ma

¹⁰⁹ Amélie LE RENARD, « Partager des contraintes de genre avec les enquêtées. Quelques réflexions à partir du cas saoudien », *op. cit.* L'auteure situe son propos en complément des débats théoriques nombreux relatifs à « l'influence du genre de l'enquêteur sur l'interaction d'enquête ».

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 129.

¹¹¹ *Ibid.* Il s'agit de transgression de règlements institutionnels qui prévoient que des visiteurs ou accompagnants sont interdits d'accès.

première enquête sur le terrain, a été complet, malgré l'intermédiation d'un *broker* institutionnel jouissant d'un capital social et politique important. Il m'a fallu insister lors d'une deuxième enquête, avec l'aide du même *broker* pour parvenir à obtenir les entretiens que je souhaitais, en jouant de la rivalité entre universités pour que la règle de ségrégation soit transgressée. Ainsi, au cours de la deuxième enquête, et avec l'aide de ce *broker*, j'ai obtenu l'accès à une autre université, qualifiée par cet intermédiaire saoudien de « moutachaddida » (conservatrice ; religieuse). Ainsi, j'ai pu y conduire un entretien avec le doyen de la qualité. *Alpha Uni* auprès de laquelle il n'était pas possible d'accéder à des acteurs sur le campus masculin, était considérée par mon intermédiaire comme une université « libérale ». Devant ce qu'il a qualifié de situation paradoxale où une université religieuse acceptait de m'accueillir pour un entretien avec un homme, dans un cadre officiel, tandis qu'une université libérale me refusait l'accès aux hommes, ce *broker* n'a pas hésité à faire valoir auprès de son interlocuteur à *Alpha Uni* que l'autre université m'avait autorisée à conduire un entretien avec un homme et qu'il serait mal venu qu'une université libérale n'en fasse pas autant. Quelques jours après cette intervention de cet intermédiaire, j'ai reçu un appel téléphonique du bureau des relations internationales d'*Alpha Uni* m'invitant à un rendez-vous au sein du collège de médecine de l'université, dans un café situé à l'entrée de ce collège¹¹². J'y ai rencontré un responsable saoudien de ce bureau qui, après un échange sur ma recherche, mes motivations, mon université, ma directrice de thèse, m'a demandé qui je souhaitais rencontrer. J'ai mentionné quelqu'un et un rendez-vous a été fixé par téléphone dans la demi-heure. Par la suite, les entretiens suivants avec des responsables masculins de la qualité d'*Alpha Uni* se sont déroulés sans intervention extérieure de l'administration de cette université.

J'ai employé le collège de médecine comme lieu de rendez-vous pour la plupart de mes entretiens avec des universitaires hommes rencontrés à *Alpha Uni*, avec la complicité de ces acteurs et de la direction de ce collège, qui m'a ouvert ses salles de réunion pour quelques entretiens avec des hommes, venus d'autres collèges ou services de l'université. L'espace de mixité formé par le collège de médecine a constitué une solution apportée aux difficultés posées par la ségrégation de genre. De la même manière, des interviewés ont accepté de

¹¹² Les hôpitaux universitaires constituent un isolat de mixité genrée. Par extension, les collèges de médecine qui leurs sont attachés sont assimilés à cet isolat, les étudiants et les médecins passant en permanence d'un espace à un autre.

contourner cette règle en consentant à me rencontrer dans le *lobby* d'hôtels internationaux où il existe une tolérance concernant la mixité homme-femme. Dans certaines institutions publiques, j'ai été reçue par des hommes, en entretien sur leur lieu de travail, alors même qu'aucune femme n'était censée accéder au lieu. Dans ce cas de figure, je ne suis plus seulement perçue à l'aune du genre féminin. D'autres paramètres ont été pris en compte dans la décision de ces acteurs de me recevoir sachant que cela signifiait la transgression d'une règle officielle.

Ces différentes configurations expérimentées au cours de l'enquête montrent que si la ségrégation de genre est institutionnalisée dans les espaces publics, pour autant, une fois que ce cadre normatif a été posé, rien n'a encore été dit, ni sur la société saoudienne ni sur la norme ségrégative en elle-même. Souvent, j'ai dû composer avec des lectures personnelles, celles de mes interlocuteurs, de la norme relative à la ségrégation de genre et surtout des exceptions qu'elle souffre. L'approche individualisée de la norme la rend imprévisible et polysémique. Pour la conduite du terrain, ce n'est pas toujours simple car il faut composer avec le comportement des acteurs interviewés et leur appréciation de l'interdit de la mixité. Je me suis trouvée soumise à une incertitude forte mais cette dernière a aussi constitué une opportunité potentielle car elle matérialisait la possibilité d'un contournement de la règle et, par conséquent, l'effectivité de la réalisation de certains entretiens.

Pourquoi ai-je fini par parvenir à obtenir un accès aux hommes à *Alpha Uni* alors que cela semblait définitivement compromis et pourquoi, selon les cas, des hommes acceptent de transgresser la règle de ségrégation et dans d'autres non ? Qu'est-ce qui se joue derrière l'acceptation de la transgression ? Au-delà du sentiment d'incertitude, omniprésent au moment de l'enquête, les expériences vécues révèlent après analyse quelques mécanismes sociologiques.

2. Mécanismes hiérarchiques : nationalités, grades et professions

Les travaux d'Amélie Le Renard et d'Hélène Thiollet¹¹³, notamment, ont montré l'intrication des hiérarchies entre nationalités (nationalité saoudienne incluse), classes sociales

¹¹³ Hélène THIOULET, *L'ARAMCO : Une histoire coloniale du pétrole saoudien*, <http://le1hebdo.fr/numero/52/l-aramco-une-histoire-coloniale-du-ptrole-saoudien-882.html>, 15 avril 2015, (consulté le 18 juillet 2016) ; Amélie Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

et genres, en particulier au travail mais aussi dans les socialisations du quotidien, les espaces de vie (lieux d'habitation par exemple). Les expériences de transgression de la règle de ségrégation que j'ai vécues s'inscrivent dans ce mécanisme de hiérarchies combinées, appliquées dans mon cas aux nationalités, grades universitaires et professions, et une politisation de la question du genre dans les entretiens avec des Saoudiens.

Ainsi, les universitaires occidentaux rencontrés (états-uniens et britanniques) se sont comportés comme s'ils n'étaient pas totalement soumis aux mêmes règles que celles qui s'imposent aux nationaux et aux autres étrangers, c'est-à-dire de nationalités différentes. En tous les cas, ils considèrent la possibilité de s'en affranchir comme une normalité, pour eux et pour moi. La transgression de la règle de ségrégation découle dans ce cas d'un statut exceptionnel qui nous serait conféré en raison de nos nationalités « occidentales ». Ainsi, ils n'ont jamais émis la moindre réserve pour me rencontrer, y compris lorsque je les ai contactés sans autorisation préalable de leur employeur, soit sur leur lieu de travail, soit dans un *lobby* d'hôtel international. L'un d'entre eux a même proposé de me véhiculer depuis notre lieu d'entretien jusqu'à chez moi.

Les hommes de nationalités étrangères non occidentales (nationalités de pays arabes ou asiatiques) ont répondu à mes sollicitations avec une plus grande variété de comportements face à la règle de ségrégation et à sa transgression. Cette variété ne renvoie pas seulement à la hiérarchie des nationalités mais aussi au statut professionnel et au capital politique du garant dont j'ai pu me réclamer parfois. Elle révèle aussi l'étendue de la zone d'interprétation de la règle et de son contournement, ce qui explique les situations de rebondissements auxquelles j'ai pu être confrontées. Parmi cette catégorie d'acteurs, les universitaires ont tous accepté de me rencontrer en entretien, au sein du collège de médecine d'*Alpha Uni* quand il s'agissait d'interlocuteurs en poste dans cette université ou, encore une fois, dans des lobbys de grands hôtels. Comme dans le cas des hommes de nationalités occidentales, c'est comme si eux et moi savions quelles limites ne pas franchir et comment l'intégrer dans l'interaction, sans jamais se mettre d'accord explicitement sur ce qu'il était possible de faire ou non.

Amélie LE RENARD, « La nationalisation des emplois au prisme du genre. Les salariées saoudiennes des banques », *op.cit* ; Amélie LE RENARD, « Genre, classe, nationalité et accès des femmes aux espaces publics à Riyad », *op. cit.*

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

Les hommes avec lesquels il a été difficile et parfois impossible de conduire des entretiens présentent un profil professionnel différent des précédents. Ils ne sont pas universitaires ni docteurs. Ils occupent des fonctions administratives à *Alpha Uni* et sont *ustadh*, titulaires de diplômes de Master (« magistère »). Je citerai l'exemple d'Abdelqader. De nationalité égyptienne, il est employé au sein du décanat de la qualité¹¹⁴ d'*Alpha Uni* comme chef de l'unité d'accréditation. C'est à ce titre que je décide de le contacter après avoir réalisé avec succès un premier entretien avec un autre responsable de ce service, lui-même universitaire et de nationalité thaïlandaise, l'entretien s'étant tenu au sein du collège de médecine. Mes échanges avec Abdelqader se sont tenus par mail et SMS. Contacté une première fois par mail, il a accepté de me donner son numéro de téléphone. Après lui avoir présenté ma recherche, je lui ai demandé de m'accorder un entretien en raison de son activité professionnelle très liée à mon objet de travail. Il a accepté et m'a tout de suite demandé où nous allions nous rencontrer, en ajoutant qu'en Arabie saoudite les rencontres entre hommes et femmes n'étaient pas autorisées, en dehors du cercle familial. Je lui ai proposé de nous retrouver dans une salle de réunion du collège de médecine en lui précisant que je l'avais déjà fait et que tout s'était bien passé. Cette option ne l'a pas satisfait. Je lui ai proposé un rendez-vous dans un lobby d'hôtel mais il a décliné. J'ai alors décidé de faire référence à mon garant saoudien, le KFCRIS, avec l'idée que cela le rassurerait à la fois sur le sérieux de ma démarche et sur la confidentialité et la sécurité entourant notre rencontre. Je lui ai donc proposé un rendez-vous au centre, dans le bureau qui avait été mis à ma disposition, en dehors des heures habituelles de présence des personnes travaillant dans ce lieu¹¹⁵. Cette troisième proposition de lieu de rendez-vous pour un entretien a semblé présenter toutes les garanties nécessaires pour qu'il accepte de contrevenir à la règle de ségrégation en me rencontrant. Pourtant, après avoir accepté sans réserve, il a repris contact avec moi pour me demander des précisions sur l'adresse, le lieu d'entrée, mon bureau (est-ce que j'étais seule ou en bureau partagé), le moment du rendez-vous. Il a finalement décrété qu'il ne pourrait me rencontrer qu'après en avoir obtenu l'autorisation de son doyen et a ajouté qu'il pouvait répondre à mes questions par mail. Cette condition d'autorisation a définitivement clos la possibilité d'un

¹¹⁴ Le décanat de la qualité est le service central de la qualité.

¹¹⁵ Le secrétaire général du KFCRIS m'avait autorisée à recevoir cet interlocuteur en entretien à condition de le faire venir à un moment où les bureaux seraient vides, c'est-à-dire en fin d'après-midi. J'avais fixé à cet interlocuteur un rendez-vous après le *Maghreb* qui correspond à la prière de fin d'après-midi (vers 17h00).

entretien avec cet interlocuteur. Cet exemple révèle comment la règle de ségrégation est d'emblée prise en considération et directement abordée par Abdelkader avec moi (contrairement aux autres acteurs, universitaires, qui ne l'évoquent pas et avec lesquels elle est, comme sa transgression, un implicite de notre relation). Ainsi posée, elle devient un objet des échanges et je me trouve dans la situation de créer, pour lui comme pour moi-même, des conditions d'acceptabilité sociale et morale, rendant la transgression la plus insignifiante possible et une prise de risque minimale. Ses premiers refus, son hésitation, ses questions montrent qu'il évalue en temps réel la possibilité d'une rencontre avec moi au fur et à mesure qu'il intègre de nouveaux paramètres dans la prise de décision. Mon comportement et mes propos, notamment lorsque j'évoque l'identité de mon garant pour le convaincre, font partie de ce processus décisionnel en évolution. L'argument l'emporte dans un premier temps puis ne suffit plus et c'est l'invocation du lien hiérarchique qui vient cristalliser la ligne de démarcation entre une transgression licite et l'interdit. En plaçant ma demande d'entretien en regard de sa condition statutaire et professionnelle, par la référence à l'autorisation hiérarchique, il me signifie refuser de transgresser la règle de ségrégation.

Enfin, les Saoudiens, qu'ils soient universitaires ou fonctionnaires dans des administrations publiques, ont tous accepté de me rencontrer, y compris sur des lieux de travail où aucune femme n'était présente. Il s'agit d'institutions publiques : universités, ministère de l'enseignement supérieur, administrations (NCAAA, TVTC, NCAHE/*Qiyas*, KACST) où la règle de ségrégation est censée ne souffrir aucune exception. Qu'est ce qui dans ce cas est supérieur à la règle ? Amélie Le Renard montre comment sa typification « occidentale », par certaines Saoudiennes interviewées, renvoyait à « un rapport de domination international » en raison de la politisation de son objet de recherche centré sur les Saoudiennes¹¹⁶. La confrontation de l'auteure à ce rapport de domination et à cette politisation est expérimentée sur un mode accusatoire. Les cas de transgression de la ségrégation que j'ai vécus avec des Saoudiens, au cours de mon enquête, montrent le même rapport de domination

¹¹⁶ Amélie LE RENARD, « Partager des contraintes de genre avec les enquêtées. Quelques réflexions à partir du cas saoudien », *op. cit.* « Ces réactions inscrivaient ma démarche non seulement dans l'histoire longue de la domination britannique puis américaine sur la péninsule, [...] mais en outre, le genre semblait cristalliser ce rapport de domination. Certaines interlocutrices [...] assimilaient ma démarche de recherche à ce qu'elles désignaient comme le discours « occidental » sur la « libération de la femme musulmane ». [...] prétexte à l'impérialisme occidental [...] et instrument de domination. [...] elles me reprochaient d'être Occidentale et donc dominante dans un rapport de pouvoir qui, tout en dépassant l'interaction d'enquête, l'avait rendue possible » (p. 132).

international mais manifesté sur un mode positif. Les acteurs saoudiens me délivraient un message en tant qu'« Occidentale » et chercheuse en sciences sociales. Cette assignation de ma personne, par les acteurs saoudiens, à un statut d'Occidentale et de chercheuse, était implicite mais visait à la construction d'une image alternative de l'Arabie saoudite, positive, capable de transgresser la règle de ségrégation, de permettre à une femme de faire son travail. Il s'agit aussi d'essayer d'influencer l'analyse d'une « chercheuse occidentale » en train d'observer la société saoudienne en prenant à rebours mes supposés stéréotypes sur la règle de ségrégation. Cette stratégie inscrit nos échanges dans un rapport de domination et dans une instrumentalisation des rapports entre les genres, dans la mesure où en acceptant de transgresser la règle de ségrégation, les interlocuteurs saoudiens tentent, à travers moi, de convaincre l'« Occident » perçu comme monde hégémonique, de l'existence d'une Arabie saoudite ouverte à la discussion et normale dans sa manière de traiter avec les femmes¹¹⁷.

Ces expériences vécues de la ségrégation de genre montrent l'étendue des situations possibles et des interprétations de cette règle, pourtant présentée de manière si monolithique, en dehors de l'Arabie saoudite comme en Arabie saoudite. Elles rappellent le principe, déjà mis en évidence par Durkheim¹¹⁸, que d'une part une infraction à la règle n'entraîne pas mécaniquement une sanction et que d'autre part, la dérogation à une règle est un phénomène normal, en Europe comme en Arabie saoudite¹¹⁹. De surcroît, elles montrent que respecter une règle ou la transgresser exprime des stratégies individuelles, enchâssées dans des mécanismes socio-politiques qui dépassent cette micro-question de la règle.

Finalement, toutes ces expériences de terrain liées à la ségrégation de genre ont nourri une réflexion sur mon positionnement en tant que femme, « occidentale », effectuant une recherche à Riyad en sociologie. Ainsi, contrairement à la majorité des Saoudiennes, je n'ai

¹¹⁷ Cette politisation de la question du genre est également significative dans certains entretiens conduits avec des universitaires saoudiennes, sauf que dans ce cas il n'y a pas de transgression de la règle de ségrégation.

¹¹⁸ Emile DURKHEIM, *De la division du travail social*, (1ère édition 1893), Paris, Presses Universitaires de France, 2013.

¹¹⁹ La mixité au sein des voitures constitue l'un des cas les plus répandus de transgression de la ségrégation, socialement admise puisque les femmes, quelles que soient leurs nationalités, sont souvent véhiculées par des hommes qui ne sont pas de leurs familles (chauffeurs attitrés, occasionnels, conducteurs de taxis) sans intervention de la police religieuse. Lors de l'enquête, j'ai été témoin de rencontres de couples non mariés dans des restaurants ou cafés et j'ai moi-même été invitée à plusieurs reprises, par des Saoudiens, dans des restaurants et des cafés, où nous étions parfois dissimulés par des rideaux ou des paravents, avec la complicité des employés des restaurants, et parfois visibles.

pas de *mahram* qui me chaperonne¹²⁰, je rencontre indifféremment des représentants des deux genres, en public ou au sein d'institutions gouvernementales où la ségrégation est pourtant institutionnalisée, je vis seule à l'hôtel, je me déplace seule¹²¹. Une autre réflexion s'est matérialisée à la suite d'une rencontre avec un doctorant saoudien, inscrit en thèse de sociologie à *Alpha Uni*. Ce doctorant travaillait sur les étudiants à l'université en Arabie saoudite. Il a d'emblée construit sa recherche et son sujet en termes de genre dans la mesure où son enquête ne pouvait concerner que des étudiants hommes. Ma recherche n'a pas eu à subir une telle contrainte, imposée par la ségrégation de genre, sur la définition même de l'objet de recherche. Il y a un impensé du questionnement réflexif et méthodologique relatif aux contraintes de genre. Il concerne les hommes, en particulier ceux qui effectuent des recherches en sciences sociales en Arabie saoudite. Est-ce que cet impensé n'est pas le reflet d'une vision stéréotypée qui consiste à considérer que puisque l'Arabie saoudite est une société ségréguée alors il y aurait des objets de recherche et des terrains féminins et des objets de recherche et des terrains masculins ? Il y a l'idée que puisque l'Arabie saoudite discrimine les femmes alors il n'y a de contraintes de genre que pour les femmes. Au fil de l'enquête, j'ai pris conscience de l'importance de l'intersection genre/nationalité qui fait que les normes de genre diffèrent entre Saoudiens, Saoudiennes, étrangers et étrangères. Enfin, la ségrégation est plus ou moins problématique selon les objets et méthodes de recherche. Tout le monde ne peut pas faire toutes les enquêtes, en particulier si on parle d'un travail ethnographique.

IV - Plan

A partir du cas d'une réforme de l'enseignement supérieur en Arabie saoudite, je cherche à observer comment l'action publique y est construite et mise en instruments, et ce qu'elle produit comme effets sur certains acteurs. La thèse s'articule en deux parties, la première étant centrée sur la NCAAA, l'entité en charge de d'élaborer la réforme étudiée, et la seconde s'intéressant à sa mise en œuvre et à ses effets, à travers une université, *Alpha Uni*. Dans la première partie, le chapitre 1 se focalise sur l'émergence de la question de la qualité à

¹²⁰ Un mahram est un membre de la famille, avec lequel le mariage ou les rapports sexuels seraient considérés comme haram, illégaux. Le terme désigne aussi l'escorte obligatoire d'une femme quand elle voyage.

¹²¹ Amélie LE RENARD, « Partager des contraintes de genre avec les enquêtées. Quelques réflexions à partir du cas saoudien », *op. cit.* Dans cet article, l'auteure met en exergue un positionnement analogue.

partir d'une controverse, qui se fixe notamment sur les formations universitaires et sert de fondement à la mise en place d'une réforme axée sur l'évaluation et l'accréditation des formations et des institutions d'enseignement supérieur. Cela se traduit par l'importation d'outils d'action publique en Arabie saoudite, analysée dans le chapitre 2. Le rôle joué par la NCAAA et la manière dont elle construit et met en place la réforme font l'objet du chapitre 3. Dans la seconde partie, le chapitre 4 étudie l'impact de la réforme sur l'organisation *Alpha Uni* et sur sa bureaucratie. Le chapitre 5 s'intéresse à la redistribution du pouvoir, aux reconfigurations professionnelles et à la redéfinition de certaines modalités de travail, induites par le développement de la qualité au sein d'*Alpha Uni*. Enfin, le chapitre 6 examine le processus de bureaucratisation enclenché par la qualité, au regard des équilibres entre contrôle et liberté.

Partie 1 - L'élaboration d'une politique publique de la qualité

Chapitre I - Techniser une controverse : la construction du problème éducatif saoudien

L'une des conséquences des attentats du 11 septembre 2001 a été, au niveau international et en particulier aux États-Unis, la mise à l'index de l'éducation publique saoudienne, du point de vue de son contenu moral. Cette éducation, en particulier les manuels scolaires, aurait contenu les éléments causaux (incitation à la haine, intolérance...) expliquant l'attaque du 11 septembre 2001, à laquelle ont participé dix-neuf personnes, dont une majorité sont de nationalité saoudienne. Jusque-là, le discours sur le système éducatif saoudien, émanant de certaines organisations internationales (Banque mondiale, Fonds monétaire international, Programme des Nations-Unies pour le développement), pointait des défaillances exprimées en termes socio-économiques (inadaptation des formations/compétences/diplômés aux besoins du marché du travail). A partir de septembre 2001, le discours change d'échelle : ce ne sont plus seulement quelques rapports d'économistes travaillant au profit d'organisations internationales mais des journalistes, des responsables politiques, des commentateurs et experts divers notamment dans des *think tanks* aux États-Unis, des universitaires qui développent et diffusent un discours accusatoire visant à criminaliser le système éducatif saoudien. Comment s'est construite cette mise en accusation et quelles ont été les répercussions, au niveau national, de cette condamnation internationale ?

La mise sur agenda, internationale et nationale, de l'éducation saoudienne, à partir de sa mise en accusation, constitue une crise de confiance qui va conduire le régime saoudien à faire du système éducatif saoudien un problème public autour. Il reprendra en partie la définition qui en est faite à l'échelle internationale autour de valeurs avant d'opérer un glissement vers des aspects techniques. Dans un premier temps, la mise en accusation de l'éducation saoudienne a un fondement moral. Elle est construite par de nombreux acteurs, aux États-Unis et en Europe, et fait l'objet d'une large diffusion, à travers divers canaux. Dans un second temps, en Arabie saoudite, le problème construit autour de l'éducation saoudienne est reformulé et donne lieu à un autre cadrage. Il est exprimé en termes de mise en cause de l'incapacité du système éducatif à doter les Saoudiens de compétences supposées indispensables à leur insertion professionnelle et est alors fondé sur des éléments techniques : l'évaluation, l'accréditation, la qualité. Ce recadrage du problème s'inscrit dans un

mécanisme de rupture du lien de causalité établi entre l'éducation, le terrorisme et le gouvernement saoudien. Il sera réalisé par un nouveau groupe d'acteurs qui s'empareront du sujet par un processus de technicisation par la qualité et qui mobiliseront des savoirs experts.

Ce chapitre s'inscrit dans le prolongement des travaux relatifs à la construction des problèmes publics selon l'approche adoptée par Joseph Gusfield¹²² : les problèmes publics sont des problèmes sociaux dont l'énonciation et le dénouement constituent des enjeux d'ordre public. La construction du problème éducatif saoudien est révélatrice de tentatives multiples d'acteurs divers d'enfermer le problème dans une réalité, un type de rationalité et de lui assigner une scène publique spécifique. Cette construction se joue sur cinq années environ, entre la fin de l'année 2001 et 2006, en des lieux différents, principalement aux États-Unis et en Arabie saoudite. Trois phases sont repérables au cours de cette période. Elles correspondent au travail réalisé par les divers acteurs identifiés et définissent une « carrière » du problème¹²³ éducatif saoudien, qui combine les arguments des grandes théories relatives aux problèmes publics (fonctionnalisme, conflit de valeurs, interactionnisme symbolique). La création de la NCAAA intervient en 2003, dans le cours du processus de construction du problème éducatif saoudien. Par conséquent, la NCAAA ne constitue pas l'épilogue de ce processus comme certains travaux ont pu justifier l'établissement d'agences, en réponse à des crises sanitaires notamment¹²⁴. La création de la NCAAA intervient pendant l'institutionnalisation du problème. Instrument d'action publique, elle découle et contribue tout à la fois au processus de construction du problème. Elle en découle dans la mesure où elle répond à une définition technicisante du problème, en centrant son activité sur une conception technique de la qualité de l'enseignement supérieur, et elle y contribue, en fixant la qualité sur une acception particulière axée sur la mise en adéquation du marché du travail et des formations. La construction du problème dépasse la création de cette commission et en même temps est consolidée par l'activité de la NCAAA.

¹²² Joseph GUSFIELD, *The Culture of Public Problems : Drinking-Driving and the Symbolic Order*, Chicago, University Of Chicago Press, 1981.

¹²³ Daniel CEFAL, « La construction des problèmes publics. Définitions de situations dans des arènes publiques », *op. cit.*

¹²⁴ Daniel BENAMOUZIG et Julien BESANÇON, « Administrer un monde incertain : les nouvelles bureaucraties techniques : Le cas des agences sanitaires en France », *Sociologie du Travail*, 2005, vol. 47, n° 3, p. 301-332.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

Le matériau empirique mobilisé dans ce chapitre est constitué exclusivement de sources écrites : des articles de presse, des discours retranscrits de professionnels de la politique, des rapports émis par des ONG ou *think tanks*, des ouvrages académiques et de la littérature grise émanant d'institutions publiques saoudiennes.

Dans un premier temps, il s'agit d'observer comment la construction du problème prend forme aux États-Unis et, dans un second temps, de voir comment il est récupéré et institutionnalisé par différentes institutions de l'Etat.

A - Construire le problème public par la mise en accusation

Les attentats du 11 septembre 2001 ont donné lieu à une littérature scientifique foisonnante (près de 5000 titres entre 2001 et 2015, avec la requête « *september 11* » dans le titre, d'après Google scholar) relative aux conséquences de ces attentats : en matière de relations internationales, qu'il s'agisse de (re)penser l'ordre international, le rôle de l'ONU, les négociations israélo-palestiniennes, les relations bilatérales entre les États-Unis et d'autres pays ou entités (l'Arabie saoudite, le Yémen, la Russie, le Japon, l'Union européenne, l'Afrique...); en matière de sécurité (lutte contre le terrorisme et son financement, (dés)organisation des services de renseignement, surveillance internet et des frontières); en matière de droit (définition juridique du terrorisme, impact sur le droit international); en matière de représentation médiatique (« le spectacle de la violence¹²⁵ »); en matière de stigmatisation de l'islam et des musulmans. Cette littérature s'intéresse aussi aux raisons d'un antiaméricanisme, à la nature de la guerre menée en Irak et en Afghanistan, aux répercussions socio-politiques des attentats, en particulier sur la « mouvance islamique » en Arabie saoudite, en Egypte, au Maroc et en Europe (les origines historiques et idéologiques, les doctrinaires, les courants, les manifestations de sa mobilisation politique...). Ces attentats et ceux qui sont perpétrés en Arabie saoudite, entre 2003 et 2004, m'intéressent dans la mesure où ils sont au fondement d'une crise aiguë de confiance entre l'Arabie saoudite et les gouvernements occidentaux, principalement des États-Unis, d'une part, et le gouvernement saoudien, d'autre part, et que cette crise se focalise sur la question éducative comme source de la perte de confiance.

¹²⁵ Bertrand GERVAIS, « Déjouer le spectacle de la violence. Représenter les événements du 11 septembre 2001 », *E-rea*, 2011, 9.1.

Dans cette première section, il s'agit de montrer comment la question éducative en Arabie saoudite est mise à l'agenda, international et national, et comment la crise, consécutive aux attentats de 2001, construit un problème public exprimé en termes de défaillance de confiance à l'égard du système éducatif saoudien considéré comme responsable¹²⁶. Cette première phase de la construction du problème public correspond à celle que Daniel Cefaï qualifie de « condensation de la rumeur » ou de « procès de publicisation du problème public dans une arène publique ». Des discours émergent qui « fixent des indignations ou des préjugés », la définition d'un diagnostic, la désignation de protagonistes, la détermination d'enjeux. Cette phase est celle d'un « travail de cadrage et re-cadrage » réalisé par des acteurs qui mobilisent des savoir-faire, des savoir-dire, des compétences, des prérogatives sur les différentes « scènes publiques » qui composent l'« arène publique »¹²⁷. Trois scènes publiques vont servir de réceptacle, aux États-Unis, pour mettre la question de l'éducation en Arabie saoudite au centre des débats et des argumentaires : celle des médias, celle des élus et des responsables politiques américains et, enfin, celle des études, des rapports et des recherches au fondement plus ou moins académique. Les deux premières scènes sont animées par des acteurs qui expriment un discours de défiance absolue envers le système éducatif saoudien. La troisième est porteuse de voix qui visent, soit la formulation d'une critique virulente, soit la construction d'une analyse scientifique. Critiques ou analytiques, les argumentaires, mobilisés par les acteurs sur ces différentes scènes publiques, contribuent à faire de l'éducation saoudienne un problème international et national.

¹²⁶ Je m'appuie dans cette section sur plusieurs travaux relatifs à l'Arabie saoudite conduits par : Michaela PROKOP, « Education in Saudi Arabia - The challenge of reforming the system and adapting the message », *op. cit.* ; Michaela PROKOP, « Saudi Arabia: The Politics of Education », *International Affairs (Royal Institute of International Affairs 1944-)*, 2003, vol. 79, n° 1, p. 77-89 ; Michaela PROKOP, « The War of Ideas: Education in Saudi Arabia » dans Paul Aarts et Gerd Nonneman (eds.), *Saudi Arabia in the Balance: Political Economy, Society, Foreign Affairs*, New York, New York University Press, 2005, p. 57-81 ; Madawi AL-RASHEED, *A History of Saudi Arabia*, *op. cit.* ; Madawi AL-RASHEED, « Modernizing authoritarian rule in Saudi Arabia », *op. cit.* ; Mark THOMPSON, *Saudi Arabia and the Path to Political Change: National Dialogue and Civil Society*, Londres, I. B. Tauris, 2014 ; Eleanor ABDELLA DOUMATO et Gregory STARRETT (eds.), *Teaching Islam Textbooks and Religion in the Middle East*, Boulder, Lynne Rienner Publishers, 2007 ; Eleanor ABDELLA DOUMATO, « Manning the Barricades: Islam According to Saudi Arabia's School Texts », *Middle East Journal*, 2003, vol. 57, n° 2, p. 230-247.

¹²⁷ Daniel CEFÁI, « La construction des problèmes publics. Définitions de situations dans des arènes publiques », *op. cit.*, p. 57-58.

1. Une analyse fonctionnaliste propagée par les médias aux Etats-Unis

La défiance envers l'éducation saoudienne s'inscrit dans un contexte médiatique et académique qui fait de l'Arabie saoudite la responsable des attentats du 11 septembre 2001¹²⁸. Quinze des dix-neuf individus ayant commis ces attentats sont de nationalité saoudienne. De surcroît, leur niveau d'étude est plutôt élevé. Ces deux données, diffusées largement dans les médias, sont perçues comme un paradoxe : comment des gens éduqués, diplômés d'universités, peuvent-ils commettre des attentats¹²⁹ ? La condensation des débats relatifs au système éducatif saoudien se noue sur ce paradoxe. La défiance est matérialisée par une critique vive, manifestée dans des médias, véhiculant l'idée que les livres scolaires, les *curricula* saoudiens ont une influence psychologique, sociologique et politique sur les individus. Cette analyse du fait terroriste par l'impact que les manuels scolaires, les programmes et l'enseignement ont sur le comportement des individus s'inscrit dans une approche que l'on peut qualifier de fonctionnaliste par référence aux travaux de R. K. Merton¹³⁰ : un dysfonctionnement grave est constaté au sein de la société saoudienne. Ses causes sont présentées comme objectivement identifiées. Il en découle une résolution du problème qui s'exprime sous la forme d'une prescription quasi médicale : changer les manuels et les programmes.

Ce positionnement des médias et le diagnostic qu'ils posent a été étudié par Michaela Prokop. Elle montre comment le système éducatif saoudien, dans l'après septembre 2001, fait l'objet de cette critique dans la presse américaine (New York Times, Boston Globe), dénonçant la manière dont l'enseignement dispensé dans les écoles saoudiennes, en Arabie saoudite et à l'étranger (Pakistan), aurait contribué à développer des sentiments anti-

¹²⁸ Claude FEUILLET, *L'Arabie à l'origine de l'islamisme : Les réseaux fanatiques formés et financés par le royaume des Saoud*, Lausanne, Favre, 2001 ; Antoine BASBOUS, *L'Arabie Saoudite en question*, Paris, Perrin, 2002 ; Stéphane MARCHAND, *Arabie Saoudite, la menace*, Paris, Fayard, 2003.

¹²⁹ Jean-Luc MARRET, « Le 11 septembre 2001 ou le terrorisme entre le XXe et le XXIe siècle », *AFRI*, 2002, vol. 3, pp. 70-89, p. 76.

¹³⁰ Robert K. MERTON et Robert NISBET (eds.), *Contemporary Social Problems: An introduction to the Sociology of Deviant Behavior and Social Disorganization*, New York, Harcourt, Brace & World, 1961. La théorie fonctionnaliste est fondée sur l'idée que « toute société est un système de fonctions organisées » (Erik NEVEU, *Sociologie politique des problèmes publics*, Paris, Armand Colin, 2015. Un problème public ne constitue jamais qu'un dysfonctionnement causé par un déficit de coordination entre les différentes fonctions de la société. Il appelle un diagnostic et la formulation d'améliorations pour soigner la société.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

occidentaux et constitué un terreau favorable à l'extrémisme islamique. Gregory Starette et Eleanor Abdella Doumato¹³¹ pointent les écrits de l'éditorialiste du New York Times, Thomas Friedman, qui dès novembre 2001 fonde son argumentaire sur une approche cognitivo-comportementale¹³² de l'école en général et de l'éducation et des programmes scolaires saoudiens, en particulier. Il écrit, après avoir blâmé les « programmes attardés » des écoles afghanes et pakistanaises qui ne font appel qu'à la mémorisation et n'exercent pas l'esprit critique, que « la véritable guerre se situe dans les écoles » et « qu'il faut s'armer de livres et d'écoles modernes, non de tanks ». Dans une lettre ouverte, au nom du président George W. Bush, publiée dans le New York Times le 12 décembre 2001¹³³, il s'adresse au ministre saoudien des affaires islamiques. Dès le premier paragraphe de la lettre, il corrèle les attaques du 11 septembre 2001, les écoles saoudiennes et le contenu religieux des enseignements : « nous avons appris des attaques terroristes du 11 septembre que vous êtes le ministre avec lequel nous avons besoin de parler, parce que, malheureusement, quinze jeunes Saoudiens étaient impliqués dans ces attaques – ou pour le dire autrement, quinze jeunes diplômés de vos écoles et classes de religion » (ma traduction). Il poursuit cet argumentaire de causalité en mentionnant que la lutte contre le terrorisme ne peut se faire sans l'Arabie saoudite parce qu'elle finance des milliers d'écoles islamiques à travers le monde et qu'à l'heure où le monde est connecté « nous avons besoin de vous pour interpréter l'Islam d'une manière qui sanctifie la tolérance religieuse » et que « vous ne pouvez pas nous dire que ce ne sont pas nos affaires, comment vous vous comportez, ou ce que vous enseignez, quand 15 de vos fils ont aidé à tuer 4000 Américains ». L'analyse comportementaliste qu'incarnent les écrits de Thomas Friedman comporte deux dimensions. Une première qui dévolue à l'éducation et aux programmes saoudiens le pouvoir de fabriquer le terrorisme islamique des années 2000 et une seconde, découlant de la première, qui considère que changer le contenu de ces programmes constitue le seul moyen efficace de contrôler la violence extrémiste¹³⁴.

¹³¹ Eleanor ABDELLA DOUMATO et Gregory STARRETT (eds.), *Teaching Islam Textbooks and Religion in the Middle East*, *op. cit.*

¹³² Les idées et les pensées enseignées à l'école provoquent des comportements spécifiques chez les apprenants.

¹³³ <http://www.nytimes.com/2001/12/12/opinion/dear-saudi-arabia.html> (consulté le 6 octobre 2015).

¹³⁴ Eleanor ABDELLA DOUMATO et Gregory STARRETT (eds.), *Teaching Islam Textbooks and Religion in the Middle East*, *op. cit.*

A côté de l'analyse fonctionnaliste incarnée par les écrits de Thomas Friedman, quelques articles de presse répercutent une autre forme de raisonnement fonctionnaliste qui puise dans le registre économique et social pour tenter d'expliquer le phénomène terroriste¹³⁵. Ainsi, l'école n'est plus présentée comme la seule source du problème. La situation économique et sociale des jeunes Saoudiens, considérée comme moins bonne que celle des générations précédentes, et l'important taux de chômage, sont alors désignés comme facteurs encourageant les comportements « déviants »¹³⁶.

2. Les responsables politiques états-uniens pointent un conflit de valeurs

Au début des années 2000, alors que la « guerre contre le terrorisme » a provoqué l'engagement militaire américain en Afghanistan et en Irak, plusieurs responsables politiques et élus américains (Paul Wolfowitz, Condolezza Rice, Colin Powell, Hillary Clinton...), dressent le constat que cette guerre est aussi un combat d'idées et qu'il doit être mené dans les écoles. Ces acteurs créent une scène publique où sont échangés des arguments qui cadrent avec la théorie du conflit des valeurs¹³⁷. La dimension objective ne suffit pas à expliquer l'apparition d'un problème social. Il faut également prendre en compte des perceptions subjectives, les représentations et les croyances. Des jugements sont exprimés sur une situation considérée comme inacceptable et insupportable. Cette perception participe, tout

¹³⁵ Neil MACFARQUHAR, « Saudis Re-Examine an Islamic Doctrine Cited by Militants », *The New York Times*, 25/05/2003 ; Samir AL-SAAD, « Need for Educational Reform Stressed », *Arab News*, 29/11/2006.

¹³⁶ Cet argumentaire sera à nouveau développé, après les « printemps arabe », dans la presse occidentale comme arabe, pour démontrer la corrélation des questions relatives au chômage, à la jeunesse, à l'inadéquation de l'enseignement avec le développement d'une économie moderne et au terrorisme en Arabie saoudite. Cf. Jamal KHASHOGGI, « Arabie saoudite. Éducation : l'école en question », *Courrier international / Al-Hayat*, 19/02/2014 <http://www.courrierinternational.com/article/2014/02/20/education-l-ecole-en-question> (consulté le 5 octobre 2015) ; Raja KAMAL et Tom PALMER, « Éducation dans le monde arabe : A quand la réforme ? », *Libre Afrique*, 07/05/2009 <http://www.librefrique.org/Kamal-Palmer-education-monde-arabe> (consulté le 5 octobre 2015) ; Kelly MCEVERS, « Il faut changer l'éducation des Saoudiens. L'Arabie Saoudite peut-elle se transformer en changeant son système éducatif? », *Slate.com*, traduit par Holly POUQUET, 11/09/2009 <http://www.slate.fr/story/10103/il-faut-changer-leducation-des-saoudiens> (consulté le 5 octobre 2015) ; Jamal KHASHOGGI, « Saudi Arabia's education system in the spotlight again », *Al-Arabiya English*, 09/02/2014 <http://english.alarabiya.net/en/views/news/middle-east/2014/02/09/Saudi-Arabia-s-education-system-in-the-spotlight-again.html> (consulté le 5 octobre 2015) ; Ali AL-AHMED, « This medieval Saudi education system must be reformed », *The Guardian*, 26/11/2010 <http://www.theguardian.com/commentisfree/belief/2010/nov/26/saudi-arabia-religious-education> (consulté le 5 octobre 2015).

¹³⁷ Richard FULLER et Richard MYERS, « Some aspects of a theory of social problems », *American Sociological Review*, 1941, n° 6, p. 24-32; Richard FULLER et Richard MYERS, « The natural history of a social problem », *American Sociological Review*, 1941, n° 6, p. 320-328.

autant que le discours fonctionnaliste, à créer un problème éducatif saoudien. Ainsi, Paul Wolfowitz, en 2002, alors secrétaire adjoint à la défense déclare : « c'est une bataille d'idées et une bataille d'esprits ». Condolezza Rice, conseillère à la sécurité nationale, affirme en 2003 que « pour gagner la guerre contre le terrorisme il faut gagner la guerre des idées » (ma traduction)¹³⁸. Colin Powell, ancien secrétaire d'État, explique, en 2004, que « les pays du Moyen-Orient doivent enseigner à leurs étudiants les sciences et les mathématiques [...] qui sont nécessaires à toute société pour réussir au XXI è siècle. Et s'ils ne font que placer leurs jeunes dans ces *madrasas* qui ne font que les endoctriner dans les pires termes de la religion, et bien ils les abandonnent en arrière, à un enseignement de la haine qui ne nous aidera pas à porter la paix dans la région, et n'aidera pas leurs sociétés » (ma traduction)¹³⁹.

Hillary Clinton, alors sénatrice, lors d'une rencontre avec le comité des affaires publiques des États-Unis et d'Israël, en mai 2005, dénonce spécifiquement les manuels scolaires saoudiens et palestiniens pour leur violence et leur incitation à la haine à l'encontre des Juifs et affirme « nous devons faire toute la lumière sur ces messages de haine et ces incitations au martyre dans ces manuels scolaires et dans les médias qui s'emparent de jeunes esprits, les déforment, les pervertissent et créent une nouvelle génération de terroristes et d'insurgés [...] cette infection est contagieuse et peut se propager » (ma traduction)¹⁴⁰.

Le conflit de valeurs, que véhiculent les déclarations publiques de ces responsables politiques, renvoie implicitement à l'essai de Samuel Huntington, *Le choc des civilisations et la refondation de l'ordre mondial*¹⁴¹ (1996). L'auteur y développe la thèse d'un nouvel ordre mondial dont le fonctionnement repose sur des conflits culturels ou civilisationnels qui se seraient substitués aux oppositions politiques de la période de la Guerre froide.

La représentation de l'éducation saoudienne, que les médias et les responsables politiques américains instillent, circule au-delà des États-Unis, après 2001, en Europe

¹³⁸ David. E. KAPLAN, « Hearts, Minds, and Dollars », *U.S. News and World Report*, 23/04/2005.

¹³⁹ Eleanor ABDELLA DOUMATO et Gregory STARRETT (eds.), *Teaching Islam Textbooks and Religion in the Middle East*, *op. cit.*

¹⁴⁰ *Ibid.*

¹⁴¹ Samuel P. HUNTINGTON, *Le choc des civilisations*, Paris, Odile Jacob, 2000.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

notamment¹⁴². Elle se compose de quatre arguments. Premièrement, le système éducatif saoudien est fautif dans l'apparition du phénomène terroriste. Deuxièmement, en corrélant incitation à l'intolérance et au meurtre et manuels scolaires, le contenu de ces manuels et les *curricula* sont directement mis en cause. Troisièmement, le gouvernement saoudien est tenu pour responsable, dans la mesure où il élabore et finance le modèle éducatif saoudien, en Arabie saoudite et à l'étranger. Enfin, puisque la causalité est établie entre contenu des manuels, *curricula* et terrorisme, il s'agit de modifier contenu et *curricula* pour rectifier l'impact psychologique, social et politique négatif qu'ils ont sur les jeunes Saoudiens.

Le conflit de valeurs est donc central dans la construction du problème éducatif saoudien par une partie de la classe politique états-unienne pour expliquer les attaques du 11 septembre 2001. Toutefois, la recherche d'une explication plus globale du terrorisme et des solutions pour le contrer conduit également certains responsables politiques – parfois les mêmes – à déplacer le problème vers des questions économiques et sociales, dont celle relative à l'aide américaine au développement à destination d'autres états¹⁴³. Par exemple, le président George W. Bush comme l'ancien vice-président Albert Gore, dès 2002, prononcent des discours qui corrélaient terrorisme et pauvreté, chômage et démographie, notamment en

¹⁴² Articles de presse repris ou traduits dans certains supports médiatiques européens (par exemple le *Courrier international*). Certains *think tanks* états-uniens, en particulier le Memri, jouent également un rôle dans la diffusion de cette représentation de l'éducation saoudienne, auprès de journalistes (Thomas Friedman précédemment cité, utilise le Memri comme source d'information. Cf. Brian WHITAKER, « Hello, is that Saddam? », *The Guardian*, 29 mars 2006) et de milieux universitaires états-uniens et européens (Cf. Déclaration de Bernard LEWIS, professeur émérite à l'université de Princeton, citée sur le site internet du Memri en date du 13 août 2009, <https://www.memri.org/reports/memri-now-offering-website-and-email-publication-sponsorshipsadvertising>, consulté le 25 octobre 2018). Le Memri, *think tank* dédié à la traduction de textes arabes et iraniens vers des langues européennes, a été créé en 1998 par un ancien responsable des services de renseignement israélien (Cf. Mohammed EL-OIFI, « Traduction ou trahison ? Désinformation à l'israélienne », *Le Monde diplomatique*, sept. 2005p. 6). Il est considéré comme défendant une ligne politique très favorable au gouvernement israélien. Les politistes, spécialistes du Moyen-Orient et de la zone du Golfe arabo-persique, en France lisent les travaux réalisés par les auteurs qui écrivent pour ces *think tanks* et s'y réfèrent parfois. Je l'ai moi-même expérimenté quand j'ai fait mon Master recherche à Sciences Po en 2005, sur l'Arabie saoudite.

¹⁴³ Des universitaires états-uniens proposent aussi des analyses analogues : Cf. Richard SOKOLSKY et Joseph McMILLAN, « Foreign Aid in our Own Defense », *New York Times*, 12/02/2002. Précédemment, on a vu comment certains médias, politiques et universitaires états-uniens ont établi, après les attentats du 11 septembre 2001, un lien de causalité entre lutte contre le terrorisme et réforme éducative dans certains pays musulmans, dont l'Arabie saoudite, et plus largement réforme économique. Cette analyse est dans le même temps contestée par d'autres travaux qui identifient le terrorisme à une forme violente d'engagement politique sans corrélation avec la pauvreté et le niveau d'éducation. Par exemple, Alan B. KRUEGER et Jitka MALEČKOVÁ, « Education, Poverty and Terrorism: Is There a Causal Connection? », *Journal of Economic Perspectives*, 2003, vol. 17, n° 4, p. 119-144.

Arabie saoudite. « We fight against poverty because hope is an answer to terror »¹⁴⁴; « [...] drying it [terrorism] up at its source must also mean draining the aquifer of anger that underlies terrorism: anger that enflames the hearts of so many young men, and makes them willing, dedicated recruits for terror. [...] anger at the continued failure to thrive, as the rates of economic growth stagnate, while the cohort of unemployed young men under twenty continues to increase. In Saudia Arabia for example 60 percent of the entire population is under 18. [...] Hope for the future is the only way to put out these fires. [...] We must also acknowledge that the utter poverty of hundreds of millions of people is [...] a threat in the long term to the growth and vigor of the global economic system. [...] It is important that America not just stand tall against terrorists, but America must also stand for economic opportunity »¹⁴⁵. Ces analyses conjuguées du terrorisme par l'éducation, l'économie et le chômage produisent un recadrage du problème éducatif sur lequel certains acteurs saoudiens aligneront leurs argumentaires.

3. Les chercheurs états-uniens privilégient le prisme du culturalisme et l'analyse par le « wahhabisme »

Les *think tanks* et universitaires aux Etats-Unis contribuent aussi à la construction du problème relatif au système éducatif saoudien. Leur positionnement s'inscrit dans l'histoire spécifique de la science politique dans ce pays, depuis la Guerre froide. Dans une perspective de politique publique états-unienne, de nombreux politistes et des auteurs non académiques, qui écrivent pour des *think tanks*, participent à ériger l'éducation saoudienne en problème pour en conclure qu'une transformation est nécessaire. Lisa Wedeen montre comment les attentats du 11 septembre 2001 ont favorisé les analyses culturalistes de la région Afrique du Nord et Moyen-Orient, qui sont largement centrées sur « l'islamisme armé et le terrorisme, devenu source prépondérante d'inquiétude »¹⁴⁶. Ces analyses contiennent un projet

¹⁴⁴ Discours du Président George W. Bush à Monterrey, le 22 mars 2002, Conférence sur le financement du développement par les Nations-Unies.

¹⁴⁵ Discours de l'ancien vice-président des Etats-Unis Al Gore au Council on Foreign Relations (*think tank* qui publie la revue *Foreign Affairs*), le 12 février 2002 (Cf. Kevin DRUM, *Foreign Affairs*, <https://washingtonmonthly.com/2006/09/11/foreign-affairs-3/>, 11 septembre 2006, (consulté le 25 octobre 2018).

¹⁴⁶ Lisa WEDEEN, « Savoir scientifique, libéralisme et empire. La science politique américaine et la région Afrique du Nord et Moyen-Orient aujourd'hui » dans Eberhard KIENLE (ed.), *Les sciences sociales en voyage*, traduit par Leila TAHIR, Paris, Karthala, 2010, p. 185-224, p. 212 : « Comme le montre la politiste Lisa Anderson, les promoteurs de la démocratie estiment que l'échec d'un pays à adopter la démocratie prouve "la perversité politique ou l'imbécilité morale de ses citoyens". Cet échec est souvent considéré comme anhistorique Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

civilisateur, en particulier représenté par les débats autour de la « démocratisation ». Selon Lisa Wedden, c'est au nom de ce principe que la région Afrique du Nord et Moyen-Orient et l'Islam deviennent « un problème à résoudre, le lieu incommensurablement « autre » nécessitant une attention particulière et de nouveaux appels à les contrôler »¹⁴⁷.

Au cours de 2001 et dans la décennie suivante, plusieurs études et recherches qui prennent pour objet le système éducatif saoudien, le contenu des manuels scolaires et les *curricula* saoudiens sont publiés : rapports et fiches émanant d'organisations non gouvernementales (The Center for Monitoring the Impact of Peace (CMIP)¹⁴⁸, World Education Services¹⁴⁹ par exemple), études conduites par des *think tanks* de différentes tendances politiques (Middle East Institute¹⁵⁰, Middle East Media Research Institute – Memri¹⁵¹, Rand Corporation¹⁵², Center for Religious Freedom – Hudson Institute¹⁵³...),

ou comme profondément enraciné depuis des siècles. Le débat au sein de la science politique sur le « terrorisme » a eu tendance à s'organiser autour de la question de la rationalité ou de l'irrationalité des « terroristes » et des groupes « terroristes ». Ces derniers sont considérés soit comme irrationnels, souvent en raison de leur déviance par rapport à l'idéal libéral, ou comme des acteurs rationnels et calculateurs ayant rejeté l'option du libéralisme (souvent implicitement considérée comme préférable) ».

¹⁴⁷ *Ibid.*

¹⁴⁸ Devenu The Institute for Monitoring Peace and Cultural Tolerance in School Education, cette ONG a été créée en 1998 par Yohanan Manor, qui se présente sur le site internet du CMIP/Impact-Se (<https://www.impact-se.org/about-us/leadership/>, consulté le 25 octobre 2018) comme diplômé de l'ENA et docteur en science politique de la Fondation nationale des sciences politiques avec une thèse intitulée « La Palestine dans la politique étrangère de Gamal Abdel Nasser ». Le CMIP/IMPACT-se donne pour mission de surveiller le contenu des manuels scolaires, en particulier au Moyen-Orient, afin de vérifier qu'ils enseignent « la reconnaissance et l'acceptation de l'autre ». Voir Arnon GROISS, *The West, Christians and Jews in Saudi Arabian Schoolbooks*, New York, CMIP, 2003 et la version française éditée à partir de ce rapport : Arnon GROISS, *La démocratie en danger l'enseignement scolaire saoudien*, Paris, The Center for Monitoring the Impact of Peace - France, 2003.

¹⁴⁹ Robert SEDGWICK, « Education in Saudi Arabia », *World Education News and Reviews*, vol. 14, n° 6, 11/2001.

¹⁵⁰ Sarah DRURY, *Education: The Key to Women's Empowerment in Saudi Arabia?*, Washington, Middle East Institute, 2015 ; Thomas W. LIPPMAN, « Saudi Professor Faces Charges After Fighting for Free Speech », *Middle East Institute*, 2 juillet 2012.

¹⁵¹ A. DANKOWITZ, *Saudi Study Offers Critical Analysis of the Kingdom's Religious Curricula*, Middle East Media Research Institute, 2004 (<http://www.memri.org/report/en/0/0/0/0/2/1255.htm>, consulté le 13 octobre 2015); MEMRI TV, « Saudi Intellectuals Discuss the Kingdom's Curricula - LBC/LDC TV (Lebanon), Ein TV (Saudi Arabia) », 5 novembre 2006 (<http://www.memritv.org/clip/en/1332.htm>, consulté le 13 octobre 2015); A. DANKOWITZ, *Saudis Criticize Their School Curricula – Again*, Middle East Media Research Institute, 2007 (<http://www.memri.org/report/en/print1818.htm>, consulté le 13 octobre 2015); « Saudi Writer Zuhair Kutbi: We Must Stop Fooling Ourselves and Teaching Hatred toward Others », *Middle East Media Research Institute*, 15/12/2005 (<http://www.memri.org/clip/en/0/0/0/0/189/0/5088.htm>, consulté le 13 octobre 2015).

¹⁵² Des études produites par des conseillers ou des chercheurs de la Rand Corporation : par exemple, Sarah YAMANI, « Toward a National Education Development Paradigm in the Arab World: A Comparative Study of Saudi Arabia and Qatar », *The Fletcher School Online Journal for issues related to Southwest Asia and Islamic Civilization*, printemps 2006.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

colloques et ouvrages scientifiques. Toutes ces publications nourrissent le débat sur le système éducatif saoudien, au cours de la première décennie 2000. Ces écrits construisent le problème de l'éducation saoudienne autour de la dimension religieuse des enseignements et des *curricula*, de manière autonome mais aussi à travers un mécanisme de citations croisées. La cristallisation du problème se joue en effet sur la « mise en connexion des textes » qui constitue « un effet de levier incrémental sur le sens qu'ils contribuent à diffuser »¹⁵⁴. Plusieurs se citent les uns les autres : c'est le cas du CMIP qui fait référence aux travaux de Robert Sedgwick pour le World Education Services et aussi des universitaires Eleanor Abdella Doumato et Gregory Starrett qui citent les publications du CMIP et du Memri dans l'ouvrage collectif *Teaching Islam Textbooks and Religion in the Middle East*.

A l'appui de quelques publications, je souhaiterais montrer comment ces documents ont participé à construire une image de l'enseignement saoudien, à forger une question éducative saoudienne, à politiser l'éducation saoudienne autour de sa dimension religieuse et à établir un lien de causalité entre l'éducation saoudienne et le terrorisme islamique. Les deux documents sources utilisés ont été choisis sur le fondement de la circulation et de la diffusion de ces textes, entre l'Amérique du Nord et l'Europe, mettant en relation certains médias, *think tanks* et communautés académiques (en particulier certains politistes spécialistes du Moyen-Orient et du Golfe en France). Ces deux textes sont : l'ouvrage *The West, Christians and Jews in Saudi Arabian Schoolbooks*, élaboré par le CMIP¹⁵⁵ et l'ouvrage dirigé par Eleanor Abdella Doumato et Gregory Starrett, *Teaching Islam Textbooks and Religion in the Middle East*¹⁵⁶. S'appuyant les uns aux autres, dans le développement des argumentaires, ces écrits contribuent à renforcer la construction du problème éducatif autour du conflit de valeurs, par la mise en exergue du concept de « wahhabisme ». Identifié comme l'idéologie religieuse promue par l'Arabie saoudite, notamment dans les programmes éducatifs, le « wahhabisme » est présenté comme une menace pour la civilisation occidentale et ses valeurs (démocratie,

¹⁵³ 2008 *Update: Saudi Arabia's Curriculum of Intolerance*, Washington, Center for Religious Freedom et Institute for Gulf Affairs, 2008.

¹⁵⁴ Florian CHARVOLIN, *L'invention de l'environnement en France. Chroniques anthropologiques d'une institutionnalisation*, Paris, La Découverte, 2003, p. 18; 29.

¹⁵⁵ A. Groiss, *The West, Christians and Jews in Saudi Arabian Schoolbooks*, *op. cit.* ; A. Groiss, *La démocratie en danger l'enseignement scolaire saoudien*, *op. cit.*

¹⁵⁶ Eleanor ABDELLA DOUMATO et Gregory STARRETT (eds.), *Teaching Islam Textbooks and Religion in the Middle East*, *op. cit.*

liberté, modernité). Il en est donné l'image d'une idéologie cohérente découlant de la seule pensée de Muhammad ben Abd al-Wahhab (1703-1792), comme si la référence au prédicateur suffisait non seulement à fonder et à expliquer l'existence du « wahhabisme » mais aussi à lui conférer un caractère descriptif endogène, saoudien, d'hier jusqu'à aujourd'hui, ignorant en cela que le wahhabisme est un construit historique¹⁵⁷.

L'ouvrage élaboré par le CMIP constitue un premier exemple. Le traitement du sujet éducatif est abordé sous forme d'exposé qui se présente, d'après le titre du chapitre 1, *The Saudi Arabian Educational System*¹⁵⁸, comme factuel et descriptif mais dont l'objectif est de mettre résolument l'accent sur la dimension religieuse de l'éducation saoudienne, à tous les niveaux d'étude, et de souligner le caractère « wahhabite » de l'enseignement saoudien de l'islam. La démonstration se fonde sur un effet d'accumulation : identification précise des différentes matières religieuses dispensées¹⁵⁹, description des *curricula* par niveaux avec énumération de toutes les matières dont celle relative aux études religieuses, mention d'un doctorat de propagation de l'islam, citation d'extraits d'un document officiel faisant référence à des notions religieuses. Le document conduit le lecteur à considérer que l'éducation saoudienne, quantitativement, est centrée sur des matières religieuses, même s'il est mentionné que les matières non religieuses constituent la plus grande part des *curricula* depuis longtemps (« depuis 1930, les matières non religieuses ont été progressivement introduites et elles forment aujourd'hui le gros des *curricula* »¹⁶⁰). Le caractère « wahhabite » de l'enseignement de l'islam est relié à la présence des cours de *tawhīd*¹⁶¹, présenté par l'auteur du texte comme cours de « doctrine wahhabite », faisant référence à l'ouvrage de

¹⁵⁷ Pascal MENORET, « Le wahhabisme, arme fatale du néo-orientalisme », *Mouvements*, 2004, vol. 36, n° 6, p. 54-60 ; Guido STEINBERG, *Religion und Staat in Saudi-Arabien: Die wahhabitischen Gelehrten 1902-1953*, Würzburg, Ergon, 2002 ; Tabet KORAYTEM, *Le pluralisme juridique en arabie-saoudite (essai de systematisation)*, thèse de doctorat, Université Paris 2, Paris, 1999.

¹⁵⁸ « The Saudi Arabian Educational System » in Arnon GROISS, *The West, Christians and Jews in Saudi Arabian Schoolbooks*, CMIP, 2003, p. 6-15.

¹⁵⁹ L'auteur en dénombre cinq qu'il énumère en indiquant le terme arabe et sa traduction : récitation du Coran - *tajwīd*, commentaire du Coran - *tafsīr*, faits et gestes du prophète Mohammed - *ḥadīṭ*, jurisprudence islamique - *fiqh*, monothéisme - *tawhīd*.

¹⁶⁰ Arnon GROISS, *The West, Christians and Jews in Saudi Arabian Schoolbooks*, op. cit., p. 8.

¹⁶¹ Littéralement unicité, unification dans ce contexte il s'agit de l'unicité de Dieu, monothéisme.

Muhammad ben Abd al-Wahhab, dont le titre abrégé est *tawhīd*¹⁶². De surcroît, le qualificatif « wahhabite » est parfois utilisé pour décrire une situation spécifiquement saoudienne alors que l'on pourrait citer d'autres pays, musulmans et non-musulmans, qui connaissent des situations analogues sans qu'il soit nécessaire de recourir à la notion de « wahhabisme » : « Women's status in Saudi society is determined by Islamic tenets - as interpreted by the Saudi clerics who follow the Wahhabi doctrine »¹⁶³. Enfin, l'influence de l'idéologie des Frères musulmans d'Arabie saoudite dans l'islamisation de la politique éducative et des programmes éducatifs est totalement occultée alors même qu'est cité un texte de référence, « Politique éducative du royaume d'Arabie saoudite », dont Stéphane Lacroix montre qu'il est d'abord imprégné d'une pensée « frériste » plus que wahhabite¹⁶⁴.

Dans sa version traduite en français¹⁶⁵, ce même rapport du CMIP, présente le sujet éducatif saoudien sous l'angle de la collection de citations de manuels saoudiens, proposée sans commentaire, comme gage de neutralité devant les textes sources. Le document comporte néanmoins une perspective politique forte qui est celle de l'ONG à l'initiative du document, IMPACT-SE [anciennement CMIP], qui dénonce les systèmes éducatifs qui contreviennent à ses valeurs de référence, présentées comme des « critères d'analyse »¹⁶⁶, en rendant public des extraits de manuels scolaires et de *curricula*¹⁶⁷. La structure du document vise à montrer comment ces manuels, d'une part, fournissent une image négative de tout ce qui n'est pas islam ou musulman et, d'autre part, incitent à la haine, au déni et à l'action violente, en particulier dans le cadre du conflit opposant Israël à la Palestine, jusqu'à l'exaltation de la figure du *fidā'i*¹⁶⁸. L'argumentation se fonde sur la construction de

¹⁶² Le « wahhabisme » est souvent présenté comme la doctrine du *tawhid*, absolument monothéiste, rejetant toute forme d'association, de lien ou d'intermédiation avec l'élément divin, comme par exemple les saints. Le « tawhid », même s'il a donné lieu à un ouvrage écrit par Mohammed Abdel Wahhab, n'est pas que wahhabite. Il est une dimension centrale de l'islam en tant que monothéisme.

¹⁶³ Arnon Groiss, *The West, Christians and Jews in Saudi Arabian Schoolbooks*, *op. cit.*, p. 97.

¹⁶⁴ Stéphane LACROIX, *Les islamistes saoudiens une insurrection manquée*, *op.cit.*, p. 23.

¹⁶⁵ Arnon GROISS, *La démocratie en danger l'enseignement scolaire saoudien*, *op. cit.*

¹⁶⁶ L'image des autres peuples et communautés: sont-ils reconnus, acceptés comme égaux et respectés ou sont-ils l'objet de stéréotypes et de préjugés ? La paix et le processus de paix : l'éducation encourage-t-elle la paix ? Soutient-elle le processus de paix ? Y a-t-il lieu de procéder à des améliorations à cet égard ? (CMIP, 2003).

¹⁶⁷ « IMPACT-SE endeavors to present a clear picture of how different countries instruct and educate their youth with regard to different religions, societies, cultures, democratic values and the "other." » <http://www.impact-se.org/about/mission.html> (consulté le 7 octobre 2015).

¹⁶⁸ Littéralement le partisan, celui qui est prêt à sacrifier sa vie.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

regroupements thématiques, proposés par l'auteur, au sein desquels les extraits cités sont classés (« Juifs et Chrétiens » ; « L'Occident » ; « Les Juifs dans l'histoire » ; « Le sionisme » ; « La question de la Palestine » ; « L'attitude envers Israël » ; « Jihad, martyr et terrorisme » ...). Ces regroupements visent, en eux-mêmes et sans prendre connaissance des citations, à justifier la dénonciation des manuels et des *curricula* saoudiens pour propagation de stéréotypes, déni historique et apologie de la violence.

Un second exemple est fourni par le traitement du thème de l'éducation et des manuels scolaires moyen-orientaux, notamment saoudiens, dans le cadre de projets académiques et universitaires : prenons les cas d'une publication¹⁶⁹, résultat d'une conférence de novembre 2003 sur le thème « Construits d'inclusion et d'exclusion : religion et identité dans des *curricula* des écoles du Moyen-Orient » qui s'est tenue à l'Institut Watson d'études internationales de l'université Brown¹⁷⁰. Cette conférence fait partie d'un projet de recherche plus vaste soutenu par l'université Brown, l'Institut américain pour la paix¹⁷¹ (USIP) et l'Institut pour l'éducation internationale. Le chapitre sur l'Arabie saoudite contribue également à conforter l'idée que l'Arabie saoudite est le berceau d'une idéologie fondée sur une lecture spécifique de l'Islam née dans la région du Najd, le « wahhabisme », enseigné dans les écoles saoudiennes. Le concept de « wahhabisme » y devient à nouveau une notion atemporelle et essentialiste, alors que Stéphane Lacroix¹⁷² dans son travail relatif à l'islamisme saoudien souligne la nécessité de rendre « au phénomène [wahhabite] sa complexité et, surtout, sa plasticité » et confirme que le « wahhabisme [...] ne doit pas être pensé comme une essence inaltérable, mais bien comme une « tradition en mouvement, objet d'interprétations et de réinterprétations » et qu'« en ce sens, le wahhabisme détermine autant les phénomènes sociaux que ceux-ci ne le déterminent »¹⁷³.

¹⁶⁹ Eleanor ABDELLA DOUMATO et Gregory STARRETT (eds.), *Teaching Islam Textbooks and Religion in the Middle East*, *op. cit.*

¹⁷⁰ Université privée située à Providence dans l'état du Rhode Island, membre de la *Ivy League*.

¹⁷¹ Agence fédérale créée en 1984, financée par le Congrès, qui soutient des projets en partenariat avec des institutions d'enseignement secondaire et supérieur, des ONG, des organisations internationales et des agences gouvernementales comme le département d'Etat et le département de la Défense.

¹⁷² Stéphane LACROIX, *Les islamistes saoudiens une insurrection manquée*, *op. cit.*

¹⁷³ Voir également l'ouvrage de Pascal Ménoret (Pascal MENOIRET, *L'énigme saoudienne. Les Saoudiens et le monde*, *op. cit.*) qui consacre un long chapitre à la notion de « wahhabisme ». Il rappelle d'abord que les Saoudiens récusent le concept, notamment pour des raisons théologiques : il ne saurait y avoir un intermédiaire entre Dieu et le croyant. Le culte étant dédié à Dieu uniquement, l'appellation « wahhabite » est rejetée parce Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

En définitive, le chapitre sur les manuels saoudiens, en mobilisant les grilles de lecture les plus répandues relatives à l'enseignement saoudien, concourt à façonner le regard posé sur cet objet d'étude qu'est la question éducative saoudienne. Il contribue à la mise sur agenda par son objectivation et son apport à la construction de la question de l'éducation en Arabie saoudite, posée en termes académiques et scientifiques.

Corolaire de la construction du problème éducatif autour de la notion de « wahhabisme », dans la perspective de mettre en évidence un conflit de valeurs, ces deux textes mobilisent les termes « jihād » - mot arabe repris tel quel en français et dans la plupart des langues occidentales - et « jihadiste » - substantif créé à partir du terme arabe - pour établir un lien entre éducation scolaire et terrorisme. Certes, la notion de *jihād* est utilisée dans certains manuels scolaires saoudiens mais la reprise du terme, dans le rapport du CMIP, est faite sans discernement historique, théologique ou analytique comme si l'usage du terme suffisait à témoigner d'évidentes accointances saoudiennes avec le terrorisme. Or, littéralement, *jihād* signifie effort, abnégation, lutte. Le Larousse donne la définition suivante : « 1. Effort sur soi-même pour atteindre le perfectionnement moral ou religieux. 2. Combat, action armée pour étendre l'islam et, éventuellement, le défendre »¹⁷⁴. Le mot est abusivement traduit par « guerre sainte ». Dans un article intitulé *Jihad*, Gilles Kepel souligne que « la perception commune de ce mot « translaté » est limitative par rapport à sa vaste carrière sémantique dans son idiome d'origine, l'arabe »¹⁷⁵ et que, depuis le 11 septembre

qu'elle implique l'idée d'une adoration vouée à quelqu'un qui n'est pas Dieu. Il mentionne ensuite (A l'appui des sources citées par Alexei VASSILIEV, *The History of Saudi Arabia, op. cit.*) comment la notion de « wahhabisme » apparaît dans des sources écrites diplomatiques européennes, au début du XIX^e siècle, et que l'interprétation du « wahhabisme » comme secte de l'islam est diffusée par ces sources. Cet auteur souligne enfin que, depuis lors, les termes « wahhabisme » et « wahhabite » sont souvent maniés sous couvert d'objectivité historique et sociale alors qu'ils expriment, à l'instar des termes « bonapartiste » et « gaulliste », un positionnement politique, en l'occurrence virulemment critique (Par exemple, cf. Antoine Basbous, « Les métastases de la tumeur wahhabite », *Le Figaro*, 28 mai 2003) et simplificateur (Cf. Pierre BLANC et Jean Paul CHAGNOLLAUD, *Violence et politique au Moyen-Orient*, Presses de Sciences Po, 2014, « le wahhabisme, adopté par la dynastie des Saoud, depuis le XVIII^e siècle, est l'expression la plus sectaire de l'islam ».)

¹⁷⁴ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/djihad/26226> (consulté le 07/09/2016).

¹⁷⁵ Gilles KEPEL, « Jihad », *Pouvoirs*, 2003, vol. 1, n° 104, pp. 135-142, p. 135. L'auteur rappelle qu'en arabe, son usage renvoie d'abord à l'idée d'effort déployé par les croyants pour atteindre, par la piété, des degrés supérieurs de perfection humaine, en combattant penchants et vices. A ce titre, il est porté comme prénom tant par des musulmans que par des chrétiens. Ce *jihād* spirituel est qualifié de « plus grand jihād ». Une seconde acception du terme désigne l'idée d'expansion de l'islam. Ce *jihād* politique et social, relève de la responsabilité de la communauté et s'incarne dans deux formes : l'une offensive pour légitimer des conquêtes militaires (celle de l'empire ottoman en Europe par exemple), et l'autre défensive, quand les territoires sous administration islamique sont attaqués. Dans ce cas de figure, chaque individu est concerné par l'appel à la mobilisation *Elsa Bedos* – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

2001, « il a des connotations qui le réduisent quasiment au terrorisme ». Le terme, ainsi que celui de *mujāhidīn*¹⁷⁶, a été vulgarisé, diffusé, dans la littérature académique occidentale à partir des travaux relatifs à la guerre d'Afghanistan, consécutive à l'invasion soviétique de 1979¹⁷⁷. Cette focale a participé à progressivement réduire la notion à sa seule signification guerrière. Le rapport du CMIP souligne aussi la présence du mot *jihād* dans les livres scolaires et *curricula*. Il n'en retient que la définition guerrière : « There are many references in the Saudi textbooks to war and Jihad, including in language exercises, some of which might be considered to be rather brutal. Jihad is extolled and any attempt to abolish it [...] is rejected. Martyrdom is equally praised [...] »¹⁷⁸.

De même, dans la seconde publication académique citée (Doumato et Starrett), le traitement de la question éducative répond certainement à des exigences de rigueur scientifique mais l'angle d'étude centré sur la religion, les éléments d'analyse fournis pour qualifier le lien entre contenu des manuels, *curricula*, terminologie religieuse, incitation à la violence et *jihād*, illustre comment la recherche académique, aux États-Unis, dans l'après septembre 2001, concourt à mettre l'éducation saoudienne à l'agenda¹⁷⁹. Cet exemple montre aussi comment une publication scientifique contribue, même si les analyses sont nuancées, distancées, moins polémiques, à positionner la question sur le terrain de l'impact des *curricula* sur les élèves et les étudiants. Se faisant, elle participe à construire l'argumentaire,

générale. Par exemple, le jihad défensif a été proclamé à l'échelle planétaire par un consensus d'oulémas, en 1979, lors de l'invasion de l'Afghanistan par l'URSS. Voir également l'ouvrage de Michael BONNER, *Le jihad : origines, interprétations, combats*, traduit par Alix BARREAU, Paris, Téraèdre, 2004, p. 191-194 où l'auteur montre que « le jihad a tenu un rôle important dans les premières réactions des musulmans face à la domination coloniale », à partir de l'expédition d'Égypte de Bonaparte en 1798. Il cite la résistance à laquelle fait face la France à Alger en 1830, celle qui est opposée aux Russes dans le Caucase à la même période, celle qui se tient en Égypte à la fin du XIX^e quand les Britanniques envahissent le pays.

¹⁷⁶ Combattants.

¹⁷⁷ Bernard ROUGIER, « Le jihad en Afghanistan et l'émergence du salafisme-jihadisme », in Bernard ROUGIER (dir.), *Qu'est-ce que le salafisme ?*, Paris, PUF, 2008, p. ; Olivier ROY, « Afghanistan : les raisons d'un conflit interminable », *Cultures & Conflits*, 1990, n° 1, pp. 13-23 ; William BLUM, « Afghanistan, 1979-1992: America's Jihad », in *Killing Hope: U.S. Military and C.I.A. Interventions Since World War II*, Updated edition., Monroe, Me., Common Courage Press, 1995. Gilles KEPEL, « Jihad afghan et Intifada palestinienne » in Gilles KEPEL, *Jihad*, Paris, Folio, 2000, p. 221-241.

¹⁷⁸ Arnon GROISS, *The West, Christians and Jews in Saudi Arabian Schoolbooks*, *op. cit.*

¹⁷⁹ Certains travaux visant à expliquer les causes du phénomène terroriste, avant 2001, propose des analyses analogues mais pour d'autres pays musulmans, en Asie, comme le Pakistan : il y est question de *madrassaï* et d'enseignement religieux ignorant les mathématiques, les sciences et « d'autres matières séculières importantes pour s'insérer dans une société moderne » (Jessica STERN, « Pakistan's Jihad Culture », *Foreign Affairs*, 2000, vol. 79, n° 6, pp. 115-126).

partagé par des responsables politiques du Département d'État, du département de la Défense, de certaines centrales de renseignement, des journalistes, selon lequel un changement du mode d'éducation et des *curricula* en Arabie saoudite aura une influence sur l'identité religieuse des jeunes Saoudiens et sur l'intérêt manifesté pour la violence politique¹⁸⁰.

Dans l'introduction de l'ouvrage que dirigent Doumato et Starrett, ces deux auteurs rappellent que l'ouvrage ne cherche pas à se prononcer sur le « pouvoir des manuels à affecter le comportement des étudiants » parce qu'en particulier ce n'était pas le mandat fixé par le commanditaire qui souhaitait une étude des textes et non de la manière dont ils sont enseignés, d'un côté, et réceptionnés, de l'autre, et que « si les *curricula* saoudiens méritent la distinction de pire cas parmi les manuels sur l'Islam, [...] le pouvoir de ces *curricula* à façonner une propension des étudiants à la violence est loin d'être certaine ». Ils ajoutent que « cet ouvrage n'est pas une tentative d'évaluer directement le lien entre texte et violence [...] ». Il semble probable, donc, que les causes du terrorisme doivent être cherchées ailleurs que dans l'éducation scolaire publique » d'autant que « les manuels scolaires sont loin d'être l'unique source d'information religieuse » (ma traduction). Il y a d'autres vecteurs comme les mosquées, les médias, l'environnement familial et amical.

Pourtant, dans le chapitre dédié à l'Arabie saoudite, ces deux même sauteurs situent d'emblée les manuels scolaires sur le terrain de l'impact comportementaliste et du lien entre leur contenu et la violence : « ni les ulémas ni les membres de la famille royale saoudienne ne peuvent se permettre d'ignorer les jihadistes radicaux, qui sont probablement le produit des écoles publiques saoudiennes [...] Les manuels scolaires conditionnent les étudiants [...] les manuels scolaires deviennent des lieux qui créent et alimentent des contradictions » (ma traduction). En même temps, la fin du chapitre contredit le début en citant une enquête réalisée entre juillet et novembre 2003, en Arabie saoudite pour relever la très forte dissonance entre le fondement islamique des manuels scolaires et la manière dont les Saoudiens souhaitent vivre leur vie. En particulier, il est relevé que malgré « la validation du jihad et la stigmatisation des non-musulmans » dans les manuels, l'enquête montre que les

¹⁸⁰ On trouve aussi cette idée plus généralement exprimée dans des travaux consacrés au terrorisme : cf. Alan B. KRUEGER et Jitka MALECKOVA, « Education, Poverty and Terrorism: Is There a Causal Connection? », *op. cit.*, se conclut sur l'idée que si l'éducation était utilisée « en tant qu'élément d'une stratégie visant à résorber le terrorisme, elle devrait ne pas se limiter à augmenter le nombre d'années de scolarisation mais se centrer sur le contenu éducatif ».

Saoudiens rejettent massivement Osama bin Laden en raison de sa méthode qui consiste à exercer la violence contre des innocents.

Enfin, le titre français de l'ouvrage du CMIP achève d'inscrire ce document dans la construction du problème public par le conflit de valeurs et véhicule l'idée d'une menace liée à l'enseignement saoudien : « La démocratie en danger, l'enseignement scolaire saoudien ». Ce dernier est clairement présenté comme responsable de l'extrémisme et du terrorisme¹⁸¹. Il représente un danger sérieux pour l'Occident et ses valeurs, que le rapport du CMIP contribue à dévoiler. En ce sens, ce texte s'inscrit aussi dans la continuité intellectuelle de l'essai de Samuel Huntington où les conflits entre nations deviennent davantage spirituels et culturels que territoriaux et commerciaux, « émergeant de différences qui, en définitive, ont à voir avec des types et des niveaux d'éducation différents »¹⁸².

Qu'elles soient normatives, critiques, analytiques, les deux publications analysées sont centrées sur la dimension religieuse de l'éducation saoudienne. Leur analyse permet de mettre en exergue trois éléments. Tout d'abord, ils montrent que la question éducative saoudienne a été construite sur celle de la réforme des *curricula*. Ensuite, ils considèrent que le problème des *curricula* saoudiens tient tout autant aux cours de religion qu'aux visées politiques qui sont l'unité de pensée absolue (conformité), dans un but de consolidation de la légitimité des dirigeants actuels (par exemple en mobilisant le registre religieux pour affilier la famille Saud au prophète Muhammad à travers le réformiste religieux Muhammad Abd al-wahhab), et le rejet du débat comme risque de schisme, à l'origine de la volonté de supprimer tous les discours non-conformistes et courants qui pourraient à la fois contredire le message religieux

¹⁸¹ « A l'heure où la menace terroriste islamiste contre l'Europe se précise, il est urgent de prendre toute la mesure de l'un de ses ressorts essentiels, à savoir la propagation de l'idéologie islamique wahhabite. Cette idéologie, qui a pour cible principale la civilisation occidentale, c'est-à-dire la démocratie et la modernité [...]. Ce rapport du CMIP sur les manuels scolaires saoudiens dévoile de façon précise et concrète le contenu du wahhabisme, extrémiste et fanatique, et attire l'attention sur les dangers qu'il représente [...]. Il ne s'agit pas simplement de faire comprendre la nature de la menace dirigée contre les démocraties occidentales, mais aussi d'informer sur l'enseignement dispensé dans un nombre croissant d'écoles coraniques à travers le monde, car il ne faut pas ignorer l'importance du conditionnement et de l'endoctrinement. [...] Le rapport du CMIP [...] constitue un avertissement convaincant contre le fanatisme et l'extrémisme [...]. Préface d'Antoine SFEIR, Arnon GROISS, *La démocratie en danger l'enseignement scolaire saoudien*, *op. cit.*

¹⁸² Catherine A. LUTZ et Jane L. COLLINS, *Reading National Geographic*, 1 édition., Chicago, University Of Chicago Press, 1993 cité dans Eleanon ABDELLA DOUMATO et Gregory STARRETT (eds.), *Teaching Islam Textbooks and Religion in the Middle East*, *op. cit.*

et la légitimité des Saud¹⁸³. Enfin, ils estiment que si les manuels scolaires et les *curricula* sont difficiles à réformer en Arabie saoudite c'est que la question de leur réforme fait l'objet d'une compétition entre plusieurs forces qui dépassent le seul contexte saoudien.

4. L'analyse cognitivo-comportementale une approche états-unienne de la propagande

Que le discours sur l'éducation saoudienne, après les attentats du 11 septembre 2001, soit porté par des médias, des responsables politiques ou des institutions productrices d'études et de recherche, ce qui interroge c'est d'une part la prépondérance de sources issues des États-Unis et d'autre part la conviction partagée par la majorité de ces sources que le contenu des manuels et des *curricula* peut avoir un impact psychologique, social et politique. Dans les exemples à l'appui desquels ont été écrites les précédentes sections, la plupart des sources proviennent de ce pays. On pourrait considérer que la raison en est qu'ayant été la cible de ces attentats, davantage d'acteurs dans ce pays ont souhaité conduire une analyse sur leurs causes. Abdella Doumato et Starett offrent une explication plus convaincante qui plonge dans le combat idéologique mené contre l'URSS pendant la Guerre froide. Ils rappellent que les États-Unis ont développé, depuis longtemps, une politique publique de développement international de l'éducation. Ils ont ainsi participé, activement, à la politisation de la question des *curricula*, en particulier dans le monde musulman. De 1984 à 1994, l'Agence gouvernementale américaine pour le développement international (US AID) finance un programme de l'université du Nebraska-Omaha et de son centre d'études afghanes destiné à élaborer des manuels scolaires à destination des écoles en Afghanistan et dans les zones du Pakistan où se concentrent les populations réfugiées afghanes. Les manuels associent un contenu islamique à des sujets militaires et xénophobes, selon une approche comportementaliste qui vise à induire la militarisation des élèves de ces écoles et à renforcer l'opposition idéologique à l'invasion soviétique en mobilisant une terminologie islamique et guerrière¹⁸⁴. Ils sont clandestinement introduits en Afghanistan alors occupé par l'URSS. US

¹⁸³ Eleanor ABDELLA DOUMATO et Gregory STARRETT (eds.), *Teaching Islam Textbooks and Religion in the Middle East*, *op. cit.*, p. 172.

¹⁸⁴ Joe STEPHENS et David B. OTTAWAY, « From U.S., the ABC's of Jihad », *The Washington Post*, 23 mars 2002 : « [textbooks] which were filled with talk of jihad and featured drawings of guns, bullets, soldiers and mines, have served since then as the Afghan school system's core curriculum. [...] Children were taught to count with illustrations showing tanks, missiles and land mines [US AID] agency officials said. They acknowledged that at the time it also suited U.S. interests to stoke hatred of foreign invaders ».

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

AID cesse de financer le programme en 1994 mais les manuels continuent d'être copiés et imprimés localement, circulent et sont repris largement par le pouvoir taliban jusqu'à constituer le cœur des *curricula* des écoles talibanes¹⁸⁵. En 2002, les autorités américaines mobilisent à nouveau US AID pour relancer l'impression des manuels scolaires, expurgés des références violentes (les tanks, mines et fusils sont remplacés par des oranges) toujours dans la même logique d'utiliser les manuels scolaires comme arme idéologique pour influencer le comportement des enfants en exaltant le « respect de la dignité humaine » cette fois plutôt que « d'endoctriner les élèves dans le fanatisme et la bigoterie »¹⁸⁶. L'utilisation à des fins idéologiques et politiques de l'éducation par le gouvernement américain est réactivée mais transformée pour produire des *curricula* qui se veulent apaisés, incitant à la modération¹⁸⁷ et dont l'objectif affiché est de contrer « l'anti-américanisme ».

L'utilisation de l'éducation, par des acteurs gouvernementaux états-uniens, comme levier d'action politique dans différents pays situés au Moyen-Orient, est ancienne. Elle a une visée clairement propagandiste et cherche à influencer sur les comportements. Cette ancienneté, doublée d'une institutionnalisation par le rôle de l'agence gouvernementale US AID, supervisée conjointement par le département d'État et le Conseil à la sécurité nationale, dans le développement de programmes et de campagnes massives de diffusion de manuels scolaires, expliquent comment tant d'acteurs aux États-Unis, particulièrement dans l'administration et au département d'État, dans l'après septembre 2001, mobilisent la question éducative comme facteur explicatif des événements et adoptent une lecture causaliste entre éducation saoudienne et terrorisme. Le lien entre les deux est établi par la mise en avant de la nationalité saoudienne de quinze des membres du groupe ayant perpétré les attentats de septembre 2001. L'éducation saoudienne ne serait pas un problème, mis à l'agenda aux États-

¹⁸⁵ *Ibid.* : « One page from the texts of that period [the Taliban era] shows a resistance fighter with a bandolier and a Kalashnikov slung from his shoulder. [...] Above the soldier is a verse from the Koran. Below is a Pashtu tribute to the mujaheddin, who are described as obedient to Allah. Such men will sacrifice their wealth and life itself to impose Islamic law on the government, the text says ».

¹⁸⁶ Propos du président George W. Bush cité dans *Ibid.*

¹⁸⁷ *Ibid.* : « “We turned it [textbooks] from a wartime curriculum to a peacetime curriculum”, he [the head of book revision for AID’s Central Asia Task Force] said. »

Unis dans l'après septembre 2001, s'il n'était pas aussi question de propagande conçue comme outil de combat, à l'instar de qui s'était passé avec la Guerre Froide¹⁸⁸.

Comme je l'ai mentionné précédemment, les attentats de 2001 ont remis sur le devant de la scène le concept de « guerre des idées ». Relancer des outils de propagande fait l'objet de plusieurs tentatives, au Département d'État, au Pentagone, au Conseil de sécurité nationale (CSN), pour contrer l'« anti-américanisme » et « l'extrémisme », d'une part, et inciter à une « réforme islamique », d'autre part. En 2003, le CSN élabore une stratégie formalisée dans un document intitulé *Muslim World Outreach* qui constitue une vaste campagne de propagande – financement d'équipes militaires spécialisées dans les opérations psychologiques, d'opérations clandestines de la CIA, de médias et de *think tanks* - dont l'objectif est d'influencer non seulement les « sociétés musulmanes » mais également « l'Islam »¹⁸⁹. Ce plan stratégique prévoit de s'appuyer sur des tierces parties – des Etats musulmans modérés ou alliés, des fondations et des groupes réformateurs – pour promouvoir les valeurs de « démocratie », de « droits des femmes » et de « tolérance » et exhorter à un « Islam modéré ». Propagande et utilisation de l'éducation comme levier idéologique, enchâssées dans la pratique politique et administrative américaines expliquent pourquoi ce sont d'abord les États-Unis qui mettent l'éducation saoudienne à l'agenda et comment ils (ré)engagent un processus de propagande visant à avoir un impact sur certaines « sociétés musulmanes », et même l'Islam, par un changement à provoquer dans l'enseignement, et plus précisément, dans les *curricula*.

L'étude du cas saoudien et la mise en évidence d'une connexion avec la Guerre froide, par l'établissement du lien entre éducation et terrorisme, informent plus généralement sur l'importance que les Etats-Unis ont accordée à l'utilisation du *soft-power*¹⁹⁰ pour avoir une

¹⁸⁸ David E. KAPLAN, « Hearts, Minds, and Dollars », *op. cit.* Pendant la Guerre froide, le gouvernement des États-Unis a développé un dispositif complexe de propagande – institutions telles que l'agence américaine d'information, l'USIA ; un réseau mondial composé de propagandistes, publicitaires, artistes ; des budgets d'origines multiples (département d'État, CIA, Pentagone) pour financer des TVs, des radios, des films et des opérations d'influence pour « gagner les cœurs et les esprits » – destiné à combattre l'URSS sur le terrain des idées, utiliser influence et information pour convaincre de la bienveillance des États-Unis et de la malveillance du communisme.

¹⁸⁹ *Ibid.*

¹⁹⁰ Au sens de capacité à contrôler l'environnement politique et à obtenir d'autres états qu'ils fassent ce qu'on attend d'eux, par d'autres moyens que militaires et d'autres acteurs que l'Etat, en mobilisant par exemple l'outil de la coopération et de l'assistance. Cf. Joseph NYE, « Soft Power », *Foreign Policy*, 1990, n° 80, p. 153-171.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

influence politique à l'international et comment des pratiques éprouvées pendant la Guerre froide ont pu être réutilisées dans d'autres contextes.

5. Le transfert de la crise en Arabie saoudite

En Arabie saoudite, la crise se répercute à plusieurs niveaux et ranime des oppositions et des débats dont les origines sont antérieures à 2001.

Une première répercussion intervient au niveau sécuritaire et rappelle d'autres crises sécuritaires majeures où se sont jouées des oppositions politiques et symboliques. Entre 2003 et 2004, l'Arabie saoudite est le théâtre de plusieurs attentats qui occasionnent la mort de plus de 70 personnes et en blessent plus de 300. Le régime saoudien et ses services de sécurité sont ébranlés par ce qui est perçu comme l'une des atteintes les plus sérieuses à la stabilité du pouvoir et à la légitimité de la dynastie saoudienne, depuis la tentative de prise de contrôle de la Grande mosquée de La Mecque en 1979 et l'invasion du Koweït par l'Irak en 1990. Les attentats des années 2003-2004 ravivent des lignes de fracture qui sont à la fois politiques, socio-économiques et symboliques (au sens où des valeurs sont en jeu et en compétition). La prise de la Grande mosquée de La Mecque en 1979, par une centaine d'individus, conduits par Juhayman Al-Utaybi, prend son origine dans une révolte de deux tribus, Qahtan et Utaybi, qui font l'objet de discriminations socio-économiques et politiques. L'État saoudien moderne s'est construit à l'appui des populations des grands centres urbains. Ces dernières, situées dans le sud et le centre ouest de l'Arabie saoudite, n'ont pas été complètement cooptées au sein de l'appareil étatique¹⁹¹. A ce soubassement politique et socio-économique de la révolte, s'ajoute une opposition de valeurs. Juhaiman Al-Utaybi en appelle à la chute de la famille régnante des Saud pour leur responsabilité dans l'occidentalisation du pays et l'alliance avec des non-musulmans, mettant ainsi en cause la légitimité politique mais aussi symbolique du régime. A l'issue de cette crise, l'autorité politique saoudienne, défiée sur le terrain des valeurs, tente d'accroître sa légitimité en renforçant la composante religieuse de l'Etat¹⁹² – qui

¹⁹¹ Guido STEINBERG, « The Wahhabi Ulama and the Saudi State: 1745 to the present » dans Paul AARTS et Gerd NONNEMAN (eds.), *Saudi Arabia in the Balance*, Londres, Hurst & Company, 2005, p. 11-34.

¹⁹² L'establishment religieux en Arabie saoudite est une composante de l'Etat. Il est formé de fonctionnaires qui travaillent dans plusieurs institutions publiques politico-religieuses, dont la plupart ont été créées dans les années 1970, parmi lesquelles le Comité des grands ulémas. Ce comité dispose de prérogatives importantes, en matière politique, religieuse et social. L'autorité politique cherche à en contrôler l'accès et l'action mais les ulémas ont mis en place des mécanismes d'autorégulation pour maintenir leur homogénéité et leur unité afin de dominer
Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

l'a appuyé pendant la prise de la Grande mosquée de La Mecque – par le financement de la police religieuse et des universités religieuses à Riyad, La Mecque et Médine, dont le nombre d'étudiants augmente significativement¹⁹³ jusqu'à atteindre un quart du nombre total des étudiants de l'Arabie saoudite au début des années 1990¹⁹⁴. La guerre du Golfe en 1990 cristallise à nouveau cette opposition qui, en Arabie saoudite, rejette la ligne jugée trop occidentale de la politique étrangère du gouvernement saoudien. Cette fois, la critique prend appui sur un événement concret : en demandant l'aide américaine pour contrer l'armée irakienne, l'autorité politique a accepté de faire venir des troupes étrangères sur le sol saoudien. Cette décision soulève l'hostilité d'une partie de la population. L'establishment religieux, composante de l'Etat, a du mal à endosser un tel choix politique qui signifie, à la fois, une ingérence directe et une présence militaire étrangère massive. La crise est telle que des affrontements entre la population et les services de sécurité éclatent en 1994, que des attentats sont perpétrés en 1995 et plusieurs prédicateurs, figures de l'opposition au régime, Safar Al-Hawali et Salman Al-Awda¹⁹⁵, sont arrêtés. De nouveau, cette crise d'ordre sécuritaire, provoquée par la guerre du Golfe de 1990, illustre l'intrication entre des oppositions qui jouent sur les registres politiques et symboliques¹⁹⁶. Les motivations sont

l'espace socioreligieux saoudien. Sur la question du pouvoir religieux au sein de l'Etat saoudien, voir les travaux de Nabil Mouline : Nabil MOULINE, « Les oulémas du palais. Parcours des membres du Comité des grands oulémas », *Archives de sciences sociales des religions*, 2010, n° 149, p. 229-253 ; Nabil MOULINE, *Les Clercs de l'islam Autorité religieuse et pouvoir politique en Arabie Saoudite (XVIIIe-XXIe siècles)*, Paris, Presses Universitaires de France, 2011.

¹⁹³ Guido STEINBERG, « The Wahhabi Ulama and the Saudi State: 1745 to the present », *op. cit.*

¹⁹⁴ Gwenn OKRUHLIK, « Networks of dissent: Islamism and Reform in Saudi Arabia », *Current History*, 2002, vol. 101, n° 651, pp. 22-28, p. 23.

¹⁹⁵ Ces deux prédicateurs sont considérés comme des leaders du mouvement de la *Ṣaḥwāʾ*. Dans les années 1990, ils ont ouvertement critiqué le régime saoudien (le pouvoir politique comme l'establishment religieux, composé en Arabie saoudite de fonctionnaires d'Etat) qui, en réponse, les a emprisonnés et interdits de cours et de prêches.

¹⁹⁶ François BURGAT, *L'islamisme en face*, Paris, La Découverte, 1995. Dans la préface à l'édition de 2002 (p. 5-6), l'auteur explique avec justesse comment le discours islamiste, s'il emprunte indéniablement une rhétorique religieuse, n'en présente pas moins des revendications qui sont d'abord politiques : « peut-on à l'heure actuelle réduire l'« islamisme » au seul fondamentalisme religieux, qui plus est hostile à la laïcité et aux valeurs démocratiques ? Prenons telle ou telle interview d'Oussama Ben Laden, considéré aujourd'hui comme le plus dangereux d'entre eux. Une première remarque s'impose : si la rhétorique religieuse est bien présente (« Cela est contraire à la loi musulmane », « Comme le dit le Saint Coran », etc.), les revendications et les ambitions des « fous de Dieu » sont d'ordre politique bien davantage que religieux : « Le premier de nos reproches au régime saoudien et à ceux de la Péninsule, c'est leur inféodation aux États-Unis » ; « Les prix actuel du pétrole [sont le produit] des pressions de l'administration américaine sur l'Arabie saoudite pour saturer le marché et faire chuter les prix [...]. En dix ans, les États-Unis ont volé plusieurs milliards de dollars aux musulmans » [...] « A nos yeux, les États-Unis sont directement responsables de toutes les victimes de Palestine, du Liban ou de l'Irak. [...] Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

politiques mais les oppositions sont formulées en termes de valeurs, souvent exprimées en mobilisant le registre religieux : rejet de l'influence occidentale perçue comme une menace exercée contre une identité saoudienne en construction, une conscience nationale qui s'énonce en termes religieux - notamment en recourant à l'âge d'or des premiers temps de l'islam, celui des pieux ancêtres (*salaf*, pl. *aslaf* sur lequel est construit le terme salafisme), comme moyen d'unification (*tawhid*, qui dans le registre religieux signifie également monothéisme).

Une deuxième répercussion de la crise vient de la rencontre de la critique internationale contre les manuels scolaires, dans l'après septembre 2001, avec la défiance envers le système éducatif, manifestée par les milieux d'affaire saoudiens et exprimée en termes d'adéquation avec le marché du travail. Cette critique n'est pas nouvelle en Arabie saoudite. Dès 1990, une pétition d'hommes d'affaire saoudiens, adressée au roi dénonce le fait que le système éducatif ne dote pas les jeunes Saoudiens des compétences nécessaires pour s'insérer sur le marché national de l'emploi (maîtrise de la langue anglaise, des outils informatiques, des fondamentaux en calcul, ...) et qu'une réforme du système éducatif est nécessaire pour que les générations futures soient outillées pour faire face aux défis contemporains. Cette répercussion n'est toutefois pas centrale dans la mise sur agenda de la question éducative sur la scène nationale.

Enfin, dernière répercussion, les attentats de 2001, leur prolongation en Arabie saoudite et l'accusation portée par les gouvernements occidentaux contre le système éducatif saoudien, au-delà de faire écho à une défiance des milieux d'affaire, réveillent surtout une tension ancienne entre les défenseurs d'une réforme des *curricula*, des méthodes d'enseignement et du système éducatif dans son ensemble et ceux qui s'y opposent. Cette tension, entre « conservateurs » et « réformateurs »¹⁹⁷, est historique dans le secteur éducatif et a donné lieu

Le gouvernement des États-Unis a abandonné tout sentiment humanitaire. Personne ne s'est plaint de l'Irak lorsqu'il utilisait des armes chimiques contre l'Iran [...]. Les attentats sont des réactions à ces provocations, destinés à chasser ces soldats américains qui arpentent fièrement notre pays, en uniforme, pendant que nos universitaires croupissent en prison ».

¹⁹⁷ L'emploi de cette terminologie est problématique dans la mesure où elle crée des catégories dans lesquelles une large part de la littérature relative à l'Arabie saoudite classe différents groupes composant la société saoudienne. Par exemple, les ulémas « wahhabites » et l'establishment religieux seront rangés du côté des conservateurs et les libéraux, souvent associés à la presse, du côté des réformateurs (Roel MEIJER, « Reform in Saudi Arabia : The Gender-Segregation Debate », *Middle East Policy*, 2010, vol. 17, n°4, article dans lequel l'auteur montre pourtant que les démarcations idéologiques, au sein même de l'establishment religieux, sont mouvantes, contre-intuitives et conditionnées par le positionnement des individus dans l'espace politique formé par les ulémas et leur rapport au pouvoir étatique). Cette catégorisation manque souvent de finesse et Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

à de vifs et longs affrontements intellectuels. Fowziyah Abu-Khalid¹⁹⁸ fournit un exemple de cette tension à propos de l'ouverture de l'éducation publique aux femmes, réforme importante du système éducatif saoudien, qui a polarisé les points de vue entre partisans et détracteurs, dans les années 1950, d'abord dans des cercles privés puis dans des espaces publics (mosquées et journaux principalement). L'auteure présente longuement les arguments des deux parties et montre qu'ils sont tous articulés autour de deux questions : « qu'est-ce qui est le mieux pour la famille et comment préserver les relations hiérarchiques fondées sur le genre, à la fois aux niveaux familial et national ». Ces questions sont si centrales et chargées de représentations sociales, symboliques et religieuses¹⁹⁹ que l'auteure parle d'une véritable « bataille » ayant conduit à « l'ouverture d'un espace social de débat et de discussion sans précédent » dont l'issue concrète n'aboutit qu'en 1960 par l'ouverture d'écoles publiques pour les filles. L'exemple étudié par Fowziyah Abu-Khalid montre que le débat intellectuel dans les années 1960 se nourrit déjà de références à des institutions sociales et à des valeurs : la famille, « la mère », « l'épouse », « le couple », la mixité de genre, l'occidentalisation.

Après 2001, la mise sur l'agenda international de l'éducation saoudienne est à l'origine, sur la scène nationale saoudienne, d'un débat au sein des élites intellectuelles (universitaires, establishment religieux, journalistes...) qui reprend les thèmes précédemment évoqués et s'enracine dans des arguments intellectuels déjà énoncés : ingérence occidentale, menace contre l'unité nationale et atteinte aux valeurs islamiques. Dès les premières attaques portées contre le système éducatif saoudien, la réaction est unanime, au sein de l'État et chez tous les intellectuels, qu'ils soient libéraux ou religieux, pour « rejeter toute tentative occidentale de s'immiscer dans le système éducatif, la définition de ses objectifs ou la rédaction des programmes »²⁰⁰. Par exemple, le ministre de l'Éducation estime que « nos *curricula* n'ont

probablement de support empirique. Mon propos n'est pas de discuter ces termes. Je les emploie par commodité, essentiellement pour indiquer que le sujet de l'éducation en Arabie saoudite est politisé et qu'il fait l'objet de prises de position marquées.

¹⁹⁸ Fowziyah A. ABU-KHALID, *Exploration of the discourse of Saudism*, op. cit.

¹⁹⁹ L'auteure répercute les arguments invoqués par les acteurs participant à la polémique : le rôle de l'éducation comme arme de protection sociale, le renforcement des capacités de la mère dans l'éducation de ses enfants et dans son rôle d'épouse, moyen de construire une bonne réputation internationale de l'État saoudien soucieux du développement des femmes, précepte islamique, pour les partisans, et, pour les détracteurs, risque de déstabilisation de la société, parce que la mixité pourrait être encouragée, et de la famille, parce que les femmes quitteraient leurs foyers pour étudier et qu'elles partageraient avec leur mari la responsabilité de pourvoir aux besoins du foyer en cherchant un emploi à l'issue de leurs études, signe de l'influence occidentale.

²⁰⁰ Pascal MENORET, *L'énigme saoudienne. Les Saoudiens et le monde, 1744-2003*, op. cit., p. 222.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

jamais exhorté à l'extrémisme »²⁰¹. L'intellectuel libéral, Ali Al-Musa, déclare en 2002 que « nous devons défendre nos programmes d'enseignement contre les attaques de l'Occident comme si nous étions des prisonniers subissant un interrogatoire »²⁰² et le cheikh Saud Al-Shreimi, imam de la grande mosquée de la Mecque considère que « modifier le contenu de l'éducation religieuse constituerait un crime de haute trahison »²⁰³.

Après les attentats perpétrés en Arabie saoudite (2003-2004), l'unanimité se délite progressivement et le débat se structure autour de deux discours. Le premier s'approprie la dimension causaliste de l'analyse conduite aux États-Unis. Il introduit l'idée d'une introspection et d'une réflexivité à conduire au sujet de l'éducation, établit un lien entre « wahhabisme » et terrorisme, en appelle à l'éducation pour combattre le terrorisme sur le terrain des idées. Des chroniques paraissent dans la presse locale, jugeant que les *curricula* présentent « plusieurs défauts », exprimant des doutes sur la possibilité que le système éducatif saoudien ait pu conduire à inciter à l'extrémisme et au terrorisme : « Avons-nous aidé à créer ces monstres ? Notre système éducatif, qui ne met pas l'accent sur la tolérance envers les autres [...] est un des éléments qui nécessitent d'être revu de fond en comble »²⁰⁴, s'en prenant frontalement au « wahhabisme » : « Le principal problème vient de ce que des groupes radicaux tirent leur justification de la réflexion wahhabite...C'est un immense problème. C'est une pieuvre dont les tentacules sont partout, instillant ses pensées dans l'esprit de tous »²⁰⁵. Le ministre saoudien des affaires étrangères déclare en 2003 que « l'Arabie saoudite ne cherche pas seulement à traquer les membres du réseau Al-Qaïda mais aussi à combattre les idées qui font d'eux des terroristes [...] en éduquant la jeunesse et en mettant l'accent sur la nature modérée des musulmans qui rejettent l'extrémisme et la violence »²⁰⁶.

L'apparition de ce discours en Arabie saoudite, tenu à la fois par des journalistes, identifiés comme libéraux, et par un ministre, considéré comme tenant d'une ligne

²⁰¹ Cité dans Michaela PROKOP, « The War of Ideas: Education in Saudi Arabia », *op. cit.*, p. 56.

²⁰² Cité dans Pascal MENORET, *L'énigme saoudienne. Les Saoudiens et le monde, 1744-2003*, *op. cit.*, p. 222.

²⁰³ Cité dans Michaela PROKOP, « The War of Ideas: Education in Saudi Arabia », *op. cit.*, p. 58.

²⁰⁴ Raid QUSTI cité dans *Ibid.*, p. 57.

²⁰⁵ Mansour AL-NUQAIDA cité dans *Ibid.*, p. 57.

²⁰⁶ Cité dans *Ibid.*, p. 57.

réformatrice, est révélatrice de deux choses. D'une part, la construction du problème de l'éducation saoudienne telle qu'elle s'est conçue aux États-Unis a désormais prise sur la scène nationale saoudienne : l'éducation commence à être mise en cause, son pouvoir d'influence sur les esprits est admis, l'idéologie et les valeurs sont placées au centre de cette influence puisque d'un côté l'intolérance et le « wahhabisme » sont jugés responsables de la formation de terroristes et, de l'autre, on invite l'éducation à prôner désormais la modération contre l'extrémisme. D'autre part, l'État saoudien (au travers de son ministre des affaires étrangères), après avoir nié l'analyse extérieure produite sur son système éducatif et rejeté les jugements auxquels elle a conduit (cf. Déclaration du ministre de l'Education), commence à s'engager dans un travail d'institutionnalisation du problème éducatif à l'échelle nationale, en partant des présupposés constitutifs de la mise sur agenda internationale.

Ce discours est particulièrement diffusé dans la presse locale de langue anglaise (*Arab News*, *Gulf News*). Il se donne donc à voir à un public d'abord composé d'anglophones, au premier rang desquels les résidents originaires des États-Unis, dont les médias et *think tanks* reprennent les déclarations des tenants saoudiens de ce discours : *New York Times* par exemple mais aussi le Memri, dont la ligne politique défendue cadre avec cette analyse²⁰⁷.

Le deuxième discours qui structure le débat autour de l'éducation saoudienne, après 2003-2004, reprend les arguments relatifs à la menace de l'influence occidentale sur l'identité nationale. Une pétition, rédigée à l'instigation de prédicateurs - dont Safar Al-Hawali - circule en 2004 pour déplorer que les *curricula* soient modifiés au motif que ce serait le résultat de la pression exercée par les États-Unis pour « entraîner le royaume sur la voie des infidèles » et « saper l'unité nationale fondée sur nos croyances religieuses »²⁰⁸.

Les argumentaires développés par les deux parties politisent fortement la question de l'éducation, comme cela avait été le cas lors de l'ouverture aux femmes de l'éducation publique. Ils contribuent à mettre l'éducation à l'agenda et à la construire en problème public. Cette politisation est largement fondée sur la mobilisation de valeurs et de grands principes

²⁰⁷ Neil MACFARQUHAR, « Saudis Re-Examine an Islamic Doctrine Cited by Militants », *op. cit.* ; *The Writings of Liberal Saudi Journalist Raid Qusti*, <http://www.memri.org/report/en/0/0/0/0/0/1068.htm>, 20 février 2004 (consulté le 16 octobre 2015).

²⁰⁸ Eleanor ABDELLA DOUMATO et Gregory STARRETT (eds.), *Teaching Islam Textbooks and Religion in the Middle East*, *op. cit.*, p. 173.

dans lesquels sont projetées des visions concurrentes d'une « communauté imaginée »²⁰⁹ nationale. La focale se situe sur le registre religieux et le changement est affaire de place à accorder à l'islam dans les programmes éducatifs. La mise à l'agenda et la construction du problème public, au niveau national, en juxtaposant question éducative et religion (qu'il s'agisse de défendre l'enseignement religieux ou de le dénoncer), répond en miroir à celle qui l'a précédée au niveau international. Toutefois, en Arabie saoudite, l'invocation de l'islam en matière éducative ne renvoie pas seulement à une question de quantité ou de contenu c'est aussi et surtout faire référence à un cadre conceptuel, cognitif, symbolique et affectif, sur lequel la construction, par l'État notamment, de la « communauté imaginée » se fonde largement. Dès lors, le débat sur l'éducation en Arabie saoudite, à partir du moment où il se concentre sur sa dimension religieuse, mobilise un grand nombre d'acteurs, dont les points de vue et les intérêts sont opposés.

En résumé, l'analyse de publications, du discours de certains élus et responsables politiques américains ainsi que d'éditorialistes connus, dans les années qui suivent les attentats de 2001, montre que l'éducation en Arabie saoudite, les manuels scolaires et les *curricula* sont investis du pouvoir de provoquer la violence et de répandre le terrorisme à l'échelle mondiale comme une maladie contagieuse. La crise de confiance exprimée par la critique du système éducatif saoudien se répercute au niveau national. Elle fait résonner un débat ancien sur la question éducative qui a déjà donné lieu à de vifs échanges, centrés sur des oppositions de valeurs et de principes. Le différend intellectuel, qui s'exprime nettement après 2003, à la fois prolonge cette opposition de valeurs et reprend l'angle de lecture imposé par la crise qui s'est nouée aux États-Unis, avec une focalisation sur la dimension religieuse de l'éducation en Arabie saoudite et son influence néfaste sur le comportement des étudiants. L'État est partie prenante au débat national, d'abord en réponse aux attaques émises depuis les États-Unis dès la fin 2001 puis à partir de 2003 quand, sur la scène saoudienne, commencent à s'exprimer des points de vue différenciés. Il est présent dans les différentes déclarations faites par plusieurs ministres, hauts dignitaires et fonctionnaires qui expriment des points de vue variés et évolutifs, mettant en scène publiquement les oppositions analysées précédemment.

²⁰⁹ Benedict ANDERSON, *L'imaginaire national*, traduit par Pierre-Emmanuel DAUZAT, Paris, La Découverte, 2006, (1^{ère} édition, 1983).

Malgré de premières réactions qui visent à contredire la critique et à empêcher toute interférence extérieure sur la question éducative, le gouvernement saoudien va ouvrir le débat sur ce sujet et mettre en scène l'incertitude autour de la qualité de l'éducation, à laquelle il sera chargé de répondre. En 2003, la crise internationale et nationale va conduire le gouvernement saoudien à s'emparer du problème relatif à l'éducation pour l'institutionnaliser, avec la création du Centre du roi Abdelaziz pour le dialogue national²¹⁰ (*King Abdulaziz Center for National Dialogue - KACND*). S'ouvre ainsi la phase de « l'identification et de la reconnaissance, de l'établissement ou de la stabilisation du problème public »²¹¹, celle pendant laquelle la déviance « n'est pas construite comme problème public parce qu'elle sort des moyennes statistiques ou parce qu'elle relève d'une pathologie médicale, mais parce qu'elle est l'enjeu d'un processus d'étiquetage »²¹². Le problème public devient le produit d'une « activité collective en train de se faire »²¹³ ; activité de qualification et de labellisation qu'ont bien mis en évidence les tenants de l'interactionnisme symbolique²¹⁴. Ce travail est opéré dans le cadre du « dialogue national », scène proposée par le gouvernement saoudien, sur laquelle sont conviées diverses parties prenantes de la société saoudienne. Cette scène va donner une nouvelle séquence de publicité au problème de l'éducation saoudienne.

B - Le recadrage institutionnel du problème éducatif saoudien

L'objectif de cette section est de montrer l'institutionnalisation d'un discours étatique réformiste, en réponse à la crise de confiance. Cette institutionnalisation passe par l'établissement du « dialogue national » au sein du « centre du dialogue national » (KACND), qui va s'intéresser à la question éducative. L'installation de la *National Commission for Academic Assessment and Accreditation* (NCAAA) s'inscrit dans le prolongement de l'institutionnalisation du discours réformiste ouvert par le « dialogue national ». A partir d'une analyse discursive de textes officiels produits dans le cadre du Dialogue national, je

²¹⁰ Je le désignerai ensuite par le terme « centre du dialogue national » (KACND)

²¹¹ Daniel CEFAL, « La construction des problèmes publics. Définitions de situations dans des arènes publiques », *op. cit.*, p. 58.

²¹² *Ibid.*, p. 46.

²¹³ *Ibid.*, p. 49.

²¹⁴ Howard S. BECKER, *Social Problems: A Modern Approach*, Hoboken, John Wiley & Sons Inc, 1966 ; Herbert BLUMER, *Symbolic interactionism; perspective and method*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1969 ; Anselm L STRAUSS, *Mirrors and Masks: The Search for Identity.*, Glencoe, Free Press, 1959.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

mettrai en évidence la continuité conceptuelle qui existe entre le « dialogue national » et la NCAAA. Il s'agit de montrer comment l'État saoudien, au travers du « centre du dialogue national » (KACND), institutionnalise la question éducative, pose les termes du problème, le met en scène²¹⁵ et élabore un cadre conceptuel. Mais on verra que la question éducative saoudienne va alors glisser progressivement du registre des valeurs à celui de la technique²¹⁶ : le « dialogue national » va peu à peu déplacer les termes du débat relatif à la question éducative, depuis les valeurs (lutter contre l'extrémisme, développer l'esprit de tolérance) jusqu'à des aspects techniques et moins chargés symboliquement (les *curricula*, le développement des technologies au service de l'enseignement, les qualifications et la mesure de la performance des enseignants, l'évaluation de la qualité), participant ainsi à la technicisation de la question éducative saoudienne, après qu'elle a été mise en cause dans le cadre d'une crise internationale et nationale qui, elle, situait cette question au niveau des valeurs et dans le registre religieux. Le « dialogue national » constitue une scène publique institutionnelle qui travaille à « réétiqueter » le problème éducatif saoudien : d'un problème de qualité exprimé en termes de déviance pathologique (le « wahhabisme »), il devient un problème d'assurance qualité exprimé en termes d'améliorations techniques (l'évaluation pour contrôler la qualité). En définitive, en opérant ce déplacement, cette opération qui dépassionne le débat en technicisant le problème par une approche par l'assurance qualité, le « dialogue national » réoriente et fixe la question de l'incertitude, que la crise a mise sur le devant de la scène, sur la qualité de l'enseignement. La critique devient celle de la qualité de l'enseignement saoudien.

L'évolution du problème public relatif à l'éducation en Arabie saoudite, est intéressante à analyser en regard des travaux de sociologie économique relatifs à la qualité²¹⁷. Ces travaux

²¹⁵ Les détracteurs du dialogue national le qualifient volontiers d'« exercice de relations publiques sponsorisé par l'Etat » et de « théâtre politique » (Mark THOMPSON, *Saudi Arabia and the Path to Political Change*, *op. cit.*, p. 61). C'est précisément parce qu'il offre une mise en scène de sujets, soumis à discussion comme problèmes auxquels l'Arabie saoudite est confrontée, qu'il m'intéresse, en particulier s'agissant de l'éducation.

²¹⁶ Mark Thompson propose une démarche analogue en identifiant un schéma des « dialogues nationaux » qui serait caractérisé par un déplacement depuis la discussion de questions sur un fondement idéologique vers des débats relatifs à des problèmes de services publics (*Ibid.* p. 83-87).

²¹⁷ La littérature académique a abordé la question de la qualité en se concentrant d'abord sur la notion de qualification attachée au travail (Cf. Christine MUSSELIN, « Le concept de qualité : où en sommes-nous ? », in Christine MUSSELIN et Catherine PARADEISE (dirs.), *Dossier-débat : la qualité, Sociologie du travail*, vol. 44, n° 2, pp. 255-260.). Le terme qualification désigne alors les qualités professionnelles d'une personne. Leur reconnaissance est « le produit d'un travail de qualification » (*Ibid.*, p. 257.). A la fin des années 80, Lucien Elsa Bedos – « *L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique* » -

montrent que la confiance est au centre de dispositifs élaborés pour garantir la qualité. Le cas étudié ici part d'une crise de confiance qui mobilise des cadres cognitifs symboliques où ce sont d'abord des valeurs qui sont mises en exergue. La reprise en main de la construction du problème public relatif à l'éducation, au niveau national, va s'accompagner d'un transfert des valeurs vers la technique et d'un cadrage du problème public sur la question de la qualité de l'enseignement. Après la crise de confiance, consécutive aux attentats de 2001, la mobilisation de la notion de qualité du système éducatif saoudien comme problème public, va poser la question de la (re)construction de la confiance. On verra que des « dispositifs de jugement » fondés sur la « confiance impersonnelle » (évaluation, accréditation et assurance qualité) seront mobilisés pour garantir la qualité²¹⁸. Cette section permettra de montrer comment s'opèrent ces évolutions.

Ma démonstration s'appuie sur l'analyse d'un corpus de textes officiels, produits et rendus publics par le « centre du dialogue national » (KACND)²¹⁹. Ce corpus est composé de documents décrivant les programmes et objectifs assignés à chaque « dialogue national » ainsi que les axes définis pour les discussions, énumérant les listes de participants, les sujets des tables rondes et retranscrivant les conclusions et recommandations émises à la fin de chaque

Karpik développe le concept d'économie de la qualité (Lucien KARPIK, « L'économie de la qualité », *Revue française de sociologie*, 1989, vol. 30, n° 2, p. 187-210.). Dans l'article qu'il écrit sur ce sujet, il s'intéresse à la manière dont un client peut déterminer la qualité, d'un produit ou d'un service, dans un contexte d'incertitude et d'asymétrie forte d'informations qu'il désigne par le terme « opacité ». Il conclut que dans ce cas spécifique, c'est le jugement qui prime : « Lorsque l'offre et la demande se définissent principalement par la qualité et qu'une relation asymétrique interdit au client, à la différence du vendeur, de séparer aisément la bonne qualité de la mauvaise, l'échange relève plus du jugement que du prix, il dépend plus d'une organisation sociale fondée sur le réseau et la confiance que des forces du marché néo-classique » (*Ibid.*, p. 187.). Pour exprimer cette forme d'articulation entre l'offre et la demande, il crée le concept d'« économie de la qualité ». Ce qui m'intéresse dans l'approche de Lucien Karpik c'est qu'il étudie le travail de résorption d'un risque né de l'incertitude relative à la qualité d'un service et que, dans ce contexte, il met l'accent sur « des dispositifs collectifs qui garantissent la qualité », en particulier les « dispositifs de jugement » « fondés soit sur la confiance personnelle (le réseau) soit sur la confiance impersonnelle (classements, appellations, guides) ».

²¹⁸ Lucien KARPIK, « Dispositifs de confiance et engagements crédibles », *Sociologie du Travail*, 1996, vol. 38, n° 4, p. 527-550. Le jugement s'appuie sur les informations recueillies auprès des proches et de leur « parole personnelle » (famille, amis, réseau professionnel, etc.) ou auprès de supports extérieurs qui classent, labellisent, sélectionnent (guides, palmarès, certifications, etc.).

²¹⁹ Les textes sont accessibles sur le site internet du « centre du dialogue national » (KACND) : http://www.kacnd.org/all_national_meetings.asp (Consulté le 20 octobre 2015).

« dialogue national ». Je mobilise également les données factuelles et les extraits d'entretiens cités par Mark Thompson²²⁰ ainsi que des articles de presse.

Il s'agit, dans un premier temps, d'analyser le cadrage symbolique proposé par le « dialogue national », de déterminer ensuite comment la question éducative est introduite dans le débat puis de montrer en quoi le « dialogue national » permet la dépolitisation de cette question et, enfin, d'établir un lien entre le « dialogue national » et la NCAAA par l'identification de savoirs experts.

1. La construction du cadre symbolique

Le « dialogue national » fournit un cadrage symbolique constitué de valeurs et de principes qui sont largement repris des débats alimentant la crise de confiance internationale et nationale, formant *in fine* une sorte de synthèse conceptuelle. Les deux valeurs qui forment le socle de ce cadre sont exposées dans un discours télévisé du prince héritier, annonçant l'établissement du « centre du dialogue national » - KACND (Cf. Encadré n° 5). Ces valeurs sont Islam et unité nationale : « il n'y a pas de vie pour nous sans l'Islam et pas de gloire sans l'unité de la patrie » et « nous n'accepterons pas d'offense contre les principes de la religion et nous rejetterons toute altération de notre unité nationale²²¹. Les objectifs fixés au « centre du dialogue national » (KACND) reprennent ces deux valeurs, les étendent et en ajoutent de nouvelles, précisant ainsi les contours du cadre symbolique qui se dessine : unité nationale, foi islamique, dialogue (national et constructif), image vraie de l'Islam, modération, justice, égalité, liberté d'expression. Ces objectifs énoncent aussi quelques principes de travail et introduisent l'éducation en tant que problème : « promouvoir le dialogue et ses caractéristiques au sein de la société et les transformer en méthode pour traiter divers types de problèmes » et « s'attaquer aux problèmes sociaux, culturels, politiques, économiques et éducatifs en usant du dialogue et de ses mécanismes ».

Encadré n°5 : la création du « centre du dialogue national » (KACND).

²²⁰ Mark THOMPSON est *Assistant Professor* en études moyen-orientales (*Middle East Studies*), Department of Global and Social Studies à King Fahd University of Petroleum and Minerals, université publique située sur la côte Est de l'Arabie saoudite. Il a écrit un ouvrage, Mark THOMPSON, *Saudi Arabia and the Path to Political Change*, *op. cit.*, qui constitue l'une des seules études systématiques des « dialogues nationaux » et contient du matériau empirique réutilisé dans ce chapitre.

²²¹ *Ibid.*, p. 59.

Au cours de l'été 2003, le prince héritier Abdallah²²² installe le « centre du dialogue national » (KACND). Plusieurs raisons peuvent être invoquées dans la création de cette nouvelle institution publique dédiée au « dialogue national »²²³ : les pressions continues de l'Administration Bush depuis 2001, appelant à la démocratisation ; le développement des moyens de communication qui « ont notablement transformé la culture du discours et du débat public, malgré le manque de réforme des structures politiques formelles » ; la succession de pétitions adressées au roi au début de l'année 2003, pour demander des réformes politiques et sociales²²⁴ ; les attentats qui ont frappé Riyad au mois de mai 2003 et ont « profondément choqué le gouvernement et la société saoudienne, conduisant à des appels à la mise en place d'une initiative visant à contrecarrer l'extrémisme dans le Royaume »²²⁵. Entre 2003 et 2014, dix dialogues nationaux ont été organisés sur le fondement de thèmes prédéterminés et avec la participation de personnalités invitées, dont le nombre n'a cessé de croître (de quelques dizaines à plusieurs milliers), justifiant l'organisation, par le « centre du dialogue national » (KACND), de pré-débats sur l'ensemble du territoire, avant la tenue du « dialogue national » lui-même. Les premiers « dialogues nationaux » se sont tenus à huis-clos pour finalement être retransmis sur une chaîne de télévision, à partir du cinquième « dialogue national » tandis qu'une documentation officielle a été progressivement mise en ligne, sur le site internet du « centre du dialogue national » (KACND).

Indéniablement, le premier « dialogue national » (juillet 2003) est celui qui fait le plus référence au champ des idées. Son thème, « Renforcer l'unité nationale », situe le débat à un niveau idéologique qu'il ne quitte quasiment pas sauf pour quelques recommandations émises en conclusion. Le texte est articulé autour de valeurs, principes, concepts et notions abstraites qui relèvent de plusieurs registres – sacré : la religion ; identitaire : la nation, la citoyenneté, le monde - mais qui, tous, convergent vers l'idée d'unité nationale, terme le plus mobilisé dans le document final de conclusion. Les valeurs et principes développés au cours de ce premier « dialogue national » fonctionnent en miroir des critiques porteuses de la crise de confiance analysée dans la première section : il y est question d'universalité de la différence et de diversité intellectuelle, de dialogue (national et international), de modération, de liberté d'expression et de liberté pour les autres, d'équité et de droits.

De nombreux autres concepts, attachés de jugements positifs ou négatifs, sont développés dans les documents relatifs à ce « dialogue national » mais ils n'introduisent pas

²²² Prince héritier depuis l'accession au trône du roi Fahd en 1982, il exerce de fait l'autorité suprême à partir de 1995, après que le roi a été victime d'une attaque cérébrale.

²²³ Mark THOMPSON, *Saudi Arabia and the Path to Political Change*, *op. cit.*, p. 58-59.

²²⁴ Pour une analyse des acteurs à l'origine de ces pétitions, cf. Stéphane LACROIX, « L'Arabie Saoudite, entre violence et réforme », *Politique étrangère*, 2004, vol. 69, n° 4, p. 743-754.

²²⁵ Mark THOMPSON, *Saudi Arabia and the Path to Political Change*, *op. cit.*

d'idée générale nouvelle. On peut les classer comme sous-ensemble des grandes valeurs énumérées précédemment : la coexistence renvoie à l'universalité de la différence ; l'interaction, la participation populaire (y compris des femmes), la discordance, la méfiance et le conflit relèvent du dialogue ; l'humilité, la piété, la déviance, les idées fausses, l'excessivité et l'extrémisme sont associés à la valeur de modération ; enfin, le sentiment de communauté, la sécurité, la légalité, la communion, le sens du sacrifice, la priorisation de l'intérêt public, le sentiment d'appartenance, l'appel au bien et la prévention du mal renvoient au thème même de ce « dialogue national ».

Le message du premier « dialogue national » est simple et de portée générale : l'unité nationale est menacée. Elle doit être renforcée et protégée, notamment en développant le dialogue, en respectant la diversité intellectuelle, en rappelant le caractère modéré de la religion islamique et en approfondissant l'obéissance due aux autorités, signe que c'est effectivement l'État saoudien qui a pris en main le « dialogue national ».

Quelques recommandations finales posent toutefois les jalons de futurs débats et discussions qui se rattachent à mon objet de recherche. Elles sont plus précises et sectorisées dans leur formulation ce qui, déjà, initie une distanciation par rapport aux valeurs et aux principes. L'une fait référence à la nécessité de traiter les insuffisances des administrations publiques en matière de performance, une autre engage à prêter davantage d'attention aux difficultés de la jeunesse dans les plans et programmes ministériels, une troisième invite à poursuivre le développement du processus éducatif pour rattraper le retard sur le temps présent.

2. L'introduction de la question éducative : des valeurs à la technique

L'éducation n'est pas d'emblée le premier sujet traité au cours des débats organisés dans le cadre du « dialogue national ». Néanmoins, elle apparaît rapidement dans les discussions avant de constituer le thème principal du sixième « dialogue national », en 2006. Cette introduction s'accompagne d'une évolution dans la méthode de discussion et dans le cadrage des débats. Progressivement les valeurs cèdent la place à la technique. Le professionnalisme et l'expertise s'installent tant dans l'organisation des « dialogues nationaux » que dans les échanges. Le « dialogue national » relatif à l'éducation constitue une apogée dans la technicisation des discussions. Je vais montrer ce changement à partir des

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

deuxième, troisième, quatrième et sixième « dialogue national », respectivement consacrés à « L'extrémisme et la modération, une perspective méthodologique exhaustive », « La femme : ses droits, ses devoirs et ses relations avec l'éducation », « Les problèmes de la jeunesse, réalité et aspirations » et « L'éducation... situation actuelle et voies de développement ».

2.1. Le deuxième « dialogue national », apparition des premiers termes d'experts

A l'instar du choix opéré pour le premier « dialogue national », le deuxième « dialogue national » (décembre 2003 – janvier 2004) est centré sur une valeur, « la modération », mais également sur ce qui est considéré comme un problème national puisqu'il s'agit de le combattre, « l'extrémisme ». Le document final, qui rassemble une vingtaine de recommandations, comporte encore des références à quelques principes et valeurs, déjà énoncés ou nouveaux – dialogue interculturel, liberté d'expression, esprit de tolérance, transparence, imputabilité – mais les occurrences sont en nombre inférieur à ce qu'elles étaient dans le premier « dialogue national ». Surtout, le texte introduit des éléments plus concrets, quasiment des recommandations en matière de politiques publiques : procéder à une étude approfondie du phénomène du terrorisme (ses causes, ses manifestations, ses effets, son traitement) dans l'objectif de mettre au point une stratégie de traitement ; réintégrer les repentis (de l'extrémisme) dans la société et assurer à ceux accusés de violence des procès justes ; accroître la participation [de la population] par la tenue d'élections (*Shura* et conseils locaux) et l'établissement de syndicats professionnels, d'organisations de la société civile et d'associations ; diminuer la dette publique ; soutenir les activités extra-scolaires en développant des programmes visant à décupler l'esprit d'innovation ...

S'agissant de la question éducative, une recommandation complète lui est dédiée. Elle commence au niveau des valeurs en appelant à l'élaboration de *curricula* visant à développer l'esprit de tolérance et la position médiane chez les étudiants et s'achève sur l'emploi d'une terminologie spécialisée avec l'usage de deux mots clés de la langue éducative : « compétences » et « connaissance ». Deux idées sont également introduites qui, non seulement sont éloignées des principes et des valeurs, mais commencent à déplacer la question éducative sur le terrain plus technique de l'évaluation et à focaliser l'attention sur le binôme enseignement/enseignant : « la nécessité d'évaluer les *curricula* périodiquement » et

le besoin de « qualifier les superviseurs [de programmes extra-scolaires] selon des critères spécifiques ».

L'intérêt du deuxième « dialogue national » pour la question éducative tient au fait que quelques notions techniques y sont posées. Le texte final témoigne de la volonté d'employer des mots de spécialistes et d'experts qui éloignent la question éducative des valeurs et des principes : « évaluation » des *curricula*, « qualification » sur la base de « critères », « formation » et « qualification », « compétences » et « connaissance ».

2.2. Le troisième « dialogue national », un traitement formel de la question éducative

Le troisième « dialogue national » (juin 2004), dont le thème est « La femme : ses droits, ses devoirs et ses relations avec l'éducation », ne vise plus à faire débattre des participants autour d'une valeur ou d'une idée. Il inaugure ainsi un premier changement dans la définition du thème général du « dialogue national ». La question éducative constitue un sous-thème important de ce « dialogue national » et quatre recommandations finales sont centrées sur cette question : développer les établissements, les programmes, les formations et les créations d'emplois à l'intention des femmes. Lors des réunions, certains sujets relatifs à l'éducation provoquent des échanges houleux, notamment celui de l'éducation des filles et celui de l'image de la femme véhiculée dans certains manuels scolaires²²⁶. C'est finalement conforme au schéma de prise de position et de mise à l'agenda de la question éducative et de celle des femmes depuis les années 1950, telle que Fawziyya Abu Khaled l'a dépeinte au sujet de l'élargissement aux femmes de l'éducation publique. Le cadrage symbolique par l'Islam exclusivement conduit à un blocage du débat sur des sujets comme l'éducation et le travail des femmes. Dans la manière dont il est mené, en cantonnant l'expression des participants dans des positionnements polémiques, le troisième « dialogue national » propose une mise en scène du débat sur les femmes²²⁷ et, en ce sens, il constitue une sorte d'antithèse de ce qui est présenté ultérieurement, dans le sixième « dialogue national » notamment, où la méthode de travail est différente.

²²⁶ *Ibid.*, p. 70.

²²⁷ Sur la politisation des questions relatives au statut des femmes, voir les travaux d'Amélie Le Renard, notamment Amélie LE RENARD, « Only for women: Women, the State and Reform in Saudi Arabia », *Middle East Journal*, 2008, vol. 62, n° 4, p. 610-629 ; Amélie LE RENARD, « La construction de l'Etat saoudien et le statut des femmes », *Questions internationales*, 2011, n° 46, p. 52-53.

Ce dialogue là présente l'intérêt de montrer que la politique étatique de promotion des femmes saoudiennes, par l'accès à l'enseignement supérieur ou par l'activité salariée, tout comme la promotion de la réforme de l'enseignement supérieur par l'évaluation et l'assurance qualité, procèdent d'un même moment politique, ouvert par les dialogues nationaux. A travers mon objet de recherche, j'en observe en quelque sorte les effets conjoints.

2.3. Le quatrième « dialogue national », point de bascule des valeurs à la technique

Comme pour le troisième « dialogue national », le thème du quatrième (décembre 2004) cible une partie de la population saoudienne, la jeunesse. Quatre sous-thèmes sont définis, dont le premier est « jeunesse et éducation », les trois autres étant « jeunesse et travail », « jeunesse, société et culture », « jeunesse et identité nationale ».

Le sous-thème jeunesse et éducation conserve quelques références aux principes et valeurs qui ont fondé le premier « dialogue national » : modération, position médiane, équilibre, respect des autres et dialogue mais la question éducative se situe désormais à d'autres niveaux : celui de politiques publiques avec des suggestions formulées sur des points précis comme accélérer l'expansion des institutions d'enseignement supérieur, mettre en place des mécanismes permettant l'admission à l'université d'un nombre croissant de diplômés du secondaire, mettre l'accent sur des spécialités scientifiques en adéquation avec le marché du travail, créer un fonds de développement de la recherche scientifique ; celui des méthodes et des attendus éducatifs, exprimés en mobilisant une terminologie spécialisée comme développer les aptitudes à la réflexion critique et à l'innovation, connecter théorie et application, répandre l'usage de méthodes d'apprentissage modernes (incluant laboratoires et ordinateurs), développer les compétences déductives ; enfin, un niveau technique abordé sous l'angle de l'évaluation, en partant du général vers le point de focalisation déjà repéré dans le deuxième « dialogue national », les enseignants. Ainsi, une recommandation générale est formulée pour la mise en place d'une stratégie d'évaluation de l'éducation à tous les niveaux et une seconde qui porte sur les enseignants, considérés sous deux aspects : leurs aptitudes, comment les développer continuellement par des programmes spécialisés et des séminaires de formation, leur performance et comment réviser les critères de contrôle et d'évaluation de cette performance.

Sur la question éducative, le quatrième « dialogue national » opère véritablement le basculement d'un traitement par les valeurs, des thèmes choisis par le « centre du dialogue national » (KACND), qui sont centrales au moment où le gouvernement saoudien institutionnalise le « dialogue national », à une approche par la technicisation, centrée à la fois sur l'évaluation et un groupe cible, les enseignants. Cela s'appuie sur une approche intermédiaire qui est le recours à un argumentaire socio-économique, qui se présente sous la forme d'une adéquation de termes : formation / marché du travail. Cette mise en adéquation fait implicitement référence au chômage, construit en problème public par le gouvernement saoudien depuis les années 1990 et qui concerne principalement les jeunes Saoudiens (les femmes davantage que les hommes) entrant sur le marché du travail²²⁸. Les statistiques officielles indiquent un chômage des nationaux s'élevant à 7 % en 2004²²⁹, 10% environ en 2009 mais ce taux est sujet à controverse, estimé parfois à 20 et même 30%²³⁰. Dans les années 2000, les autorités saoudiennes développent des politiques publiques dont l'enjeu est de nationaliser les emplois du secteur privé. La difficulté est de concilier les intérêts de ce secteur, étroitement liés à la segmentation du marché du travail qui lui garantit une main d'œuvre expatriée moins chère, et ceux de la jeunesse saoudienne, catégorie principalement affectée par le chômage²³¹. L'équation « jeunes au chômage = risque terroriste » transparait

²²⁸ Laurence LOUËR, « Les enjeux des réformes des politiques de l'emploi dans les monarchies du Golfe », *Les études du Ceri*, 2012, n° 185. L'auteure explique comment, compte tenu de la configuration du marché du travail saoudien, qui depuis les années 1970 connaît une très forte segmentation entre nationaux et expatriés, recouvrant largement une segmentation entre secteurs public et privé, le chômage des Saoudiens ne peut être réduit que par une substitution des nationaux aux expatriés dans le secteur privé. Cette substitution a donné lieu à des politiques de nationalisation des emplois et porte parfois le nom de « saoudisation » des emplois (*sa'dawai* en arabe).

²²⁹ Martin BALDWIN-EDWARDS, « Labour Immigration and Labour Markets in the GCC Countries : National Patterns and Trends », *Kuwait Programme on Development, Governance and Globalisation in the Gulf States - London School of Economics, Global Governance*, 2011, n° 15, p. 4.

²³⁰ Laurence Louër, « Les enjeux des réformes des politiques de l'emploi dans les monarchies du Golfe », *op. cit.*, p. 12-13 et Cf. L'analyse de ces statistiques dans Martin BALDWIN-EDWARDS, « Labour Immigration and Labour Markets in the GCC Countries : National Patterns and Trends », *op. cit.*

²³¹ Laurence LOUËR, « Les enjeux des réformes des politiques de l'emploi dans les monarchies du Golfe », *op. cit.*, p. 2 : « Dans les années 2000, les monarchies du Golfe ont entrepris de réformer leur modèle social, basé sur la redistribution très généreuse des dividendes des hydrocarbures. L'un des principaux dispositifs de cette politique de redistribution était l'emploi public garanti. Depuis les années 1990, l'apparition du chômage de masse indique que les politiques traditionnelles de l'emploi sont devenues dysfonctionnelles, générant des tensions sociales [...]. L'enjeu des réformes en cours est d'aménager une transition des nationaux vers le salariat dans le secteur privé, largement dominé par les travailleurs expatriés. Cette perspective fait l'objet de fortes résistances de la part des hommes d'affaires et entrepreneurs locaux. Habités à une main-d'œuvre expatriée bon marché, ils refusent notamment l'augmentation du coût du travail qu'impliquent les réformes. Les dynasties royales sont dès lors confrontées à la nécessité de faire des arbitrages entre les intérêts du secteur privé, souvent *Elsa Bedos* – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

en filigranes derrière la structuration des thèmes du « dialogue national » : d'abord l'identité nationale (ébranlée par le terrorisme - en tous cas présentée comme telle) puis la modération (valeur morale identifiée pour lutter contre l'extrémisme) et enfin la jeunesse saoudienne (considérée comme cible privilégiée du recrutement terroriste et surtout comme catégorie de la population la plus susceptible d'exprimer violemment son mécontentement et une contestation politique, sociale et économique). Le quatrième « dialogue national » articule plusieurs questions : terrorisme, travail, chômage. L'introduction du paramètre travail, corrélé à celui du chômage, permet de sortir du conflit de valeurs dans la construction du problème éducatif pour adopter une analyse économique et sociale. De cette manière, le problème éducatif n'est plus d'ordre moral, religieux ou idéologique mais économique. Dès lors, la question éducative est posée en termes d'insertion sur le marché de l'emploi des jeunes diplômés saoudiens, d'inadéquation entre les compétences acquises au cours du cursus éducatif saoudien et des besoins du marché du travail national. Ainsi, l'éducation - en particulier l'enseignement supérieur - est abordée sous un angle adéquationniste : les formations doivent répondre aux besoins du marché du travail. Ce premier recadrage du problème augure d'un second qui engage la construction du problème éducatif sur la voie de la technicisation. Ces éléments sont essentiels pour comprendre le positionnement de la NCAAA : le quatrième « dialogue national » est contemporain de sa création (2003-2004) et la NCAAA, précisément, fait de l'approche adéquationniste un fondement de l'argumentaire de promotion de sa réforme de l'enseignement supérieur par l'évaluation, l'accréditation et la qualité.

3. Le sixième « dialogue national », la technicisation au service de la dépolitisation

Le sixième²³² « dialogue national » date de 2006. Il prolonge le quatrième dans la confortation de l'approche technicisante du problème éducatif saoudien. Dans ce

étroitement imbriqués aux leurs, et le mécontentement de la jeunesse, principale catégorie touchée par le chômage [...] ».

²³² Le cinquième « dialogue national » se tient en décembre 2005. Il a pour thème « Nous et les autres : une vision commune sur la manière de dialoguer avec les autres cultures ». Il n'apporte rien à la démonstration. Pour plus de détails le concernant, voir Mark THOMPSON, *Saudi Arabia and the Path to Political Change...*, *op. cit.* ; Pascal MENOIRET, « Chronologie politique de l'Arabie Saoudite 2005 », *Chroniques yéménites/Arabian Humanities*, 2006, n° 13 : « La nouvelle session se caractérise par [...] la mise en œuvre du « dialogue entre les cultures » au service de la propagande d'Etat, l'enjeu étant de « donner une meilleure image des réalisations Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

« dialogue national », dédié à l'éducation (« L'éducation : réalités et moyens de réformer »), tant la méthode de travail lors des réunions que le contenu des débats illustrent comment le glissement des valeurs à la technique, tracé depuis le deuxième « dialogue national », est désormais achevé. Les valeurs ont totalement disparu du document final. Certes, les registres religieux et national sont sollicités dans l'entame de ce document (« l'Islam est le socle du système éducatif » et « l'éducation est l'un des principaux piliers de l'unité nationale ») mais ils ne fixent pas le cadre réflexif et méthodologique. Ces deux références sont formellement posées pour mieux être évacuées dans la suite du document. Rhétorique qui conditionne la possibilité du débat mais qui, cette fois, n'en maîtrise pas le contenu. Désormais, « les discussions sont marquées par les critiques du système éducatif, accusé d'être beaucoup trop théorique et en décalage avec le marché de l'emploi, n'incitant pas à la créativité [...] »²³³.

La technicisation de la question éducative par le sixième dialogue national doit aussi être analysée au regard d'un événement intervenu quelques mois avant sa tenue (28 au 30 novembre 2006). En juillet 2006, un classement mondial d'universités, le Webometrics²³⁴, est publié. Les universités leader en Arabie saoudite arrivent en bas du classement : aucune université saoudienne n'est classée dans les 1000 premières universités mondiales et les plus réputées au niveau national sont reléguées après la 3000^e position²³⁵. Ce classement provoque des réactions dans le milieu académique saoudien et au sein du gouvernement, mettant en cause la qualité des universités saoudiennes et appelant à des réformes²³⁶. Le renforcement de l'approche technique constitue un marqueur de la politisation d'une question, au sens où elle

culturelles et civilisationnelles du Royaume ». Au cours des débats, Zakiya Abû-Saq, une universitaire, a appelé à « l'élimination » (sic) des islamistes, ces « parasites » et ces « séditieux ». [...] Au lendemain de la cinquième session du Centre du dialogue national à Abha, le cheikh 'Awad al-Qarnî, figure des Frères musulmans saoudiens, déclare que « nous ne pouvons pas nous cantonner au dialogue, comme s'il était le seul moyen de traiter avec l'Autre, alors que nous voyons ses armées sillonner la terre des musulmans, ses politiques traiter des affaires des musulmans, son opinion publique s'opposer en tout lieu aux causes musulmanes ». Al-Qarnî fixe ainsi des « conditions » au dialogue, qui ne pourra se tenir que si « la justice entre le proche et le lointain est établie », notamment en Irak et en Palestine ».

²³³ Amélie LE RENARD, « Chronologie des événements en Arabie Saoudite en 2006 », *Chroniques yéménites/Arabian Humanities*, 2007, n° 14.

²³⁴ Ce classement est le résultat du travail d'un laboratoire espagnol (Cyber Metrics Labs), qui relève du plus gros institut de recherche public en Espagne.

²³⁵ Thomas W. Lippman, *Saudi Arabia on the Edge*, *op. cit.*, p. 128; Abdullah A.S. AL-MUBARAKI, « National and Global Challenges to Higher Education in Saudi Arabia », *op. cit.*

²³⁶ Abdulhalem MAZI et Philippe G. ALTBACH, « Dreams and Realities: The World-Class Idea and Saudi Arabian Higher Education », *art cit* ; Abdullah A.S. AL-MUBARAKI, « National and Global Challenges to Higher Education in Saudi Arabia », *op. cit.*

mobilise des perceptions, et de la manière dont les acteurs vont chercher à la dépolitiser, c'est-à-dire à la soustraire à ces perceptions. La technicisation est une construction d'une dépolitisation apparente qui signe en réalité la captation de la question éducative par des experts techniques. Deux éléments montrent cette évolution : la méthode de travail appliquée par le « centre du dialogue national » (KACND) a changé au fil du temps et des « dialogues nationaux », d'une part, et le débat, dont le document final constitue l'une des traces à ma disposition, s'est déplacé sur des considérations techniques, d'autre part.

3.1. Une méthode qui vise à contourner le conflit d'idées par la recherche d'un consensus technique

La méthode utilisée par le « centre du dialogue national » (KACND) pour le sixième « dialogue national » présente plusieurs caractéristiques intéressantes. D'abord, elle vise à associer un maximum de parties prenantes dans l'objectif d'« élargir le cercle des participants au dialogue pour discuter de sujets d'importance nationale et spécialement d'éducation, thème qui touche chaque famille » (Faisal Ibn Muammar, porte-parole du « centre du dialogue national » (KACND)²³⁷. Ensuite, elle s'appuie sur le recours à des « experts de l'éducation ». Enfin, elle introduit un formalisme bureaucratique dans la communication avec les autorités étatiques.

Lancé depuis 2003, le « Dialogue national » suscite un intérêt de moins en moins marqué de la part de la société saoudienne. Le gouvernement saoudien cherche à accroître l'audience et la légitimité de cet instrument d'action publique. L'une des modalités est d'élargir la participation à travers, en particulier la tenue de réunions préparatoires. Depuis le quatrième « dialogue national », ces réunions précèdent le dialogue en lui-même. Pour le sixième dialogue, il y en a treize, organisées dans chaque région administrative, ce qui a permis d'y associer un grand nombre de personnes, un millier environ, dont un grand nombre d'universitaires. Le dialogue en lui-même a été organisé sous forme de sessions, une quinzaine répartie sur trois jours, auxquelles ont été invités près d'une centaine d'hommes et de femmes (en nombre quasi équivalent). Les profils²³⁸ de ces participants montrent que le

²³⁷ Cité dans Mark THOMPSON, *Saudi Arabia and the Path to Political Change*, op. cit., p. 77.

²³⁸ http://www.kacnd.org/sixth_partic_names.pdf (consulté le 23 octobre 2015). Ce document liste les participants, mentionne leur formation, leur spécialité, leurs fonctions actuelle et passées.

secteur éducatif est majoritairement représenté²³⁹, une quinzaine de personnes seulement relève d'autres secteurs²⁴⁰. Les universitaires forment presque la moitié des participants : 41 sur 91 personnes citées, dont 9 au moins²⁴¹ occupent une position managériale (président, doyen, chef de département, etc.). Parmi les universitaires, 17 sont des spécialistes de pédagogie, en particulier intéressés par les méthodes et l'évaluation de l'enseignement (doctorats en méthodes pédagogiques, publications et recherches en pédagogie, enseignants à la faculté de pédagogie, membres de l'association saoudienne des sciences pédagogiques, hauts fonctionnaires en charge du développement pédagogique au ministère de l'éducation, conseillers en pédagogie). L'un d'entre eux est directeur d'un centre d'évaluation, dans une administration déconcentrée du ministère de l'éducation. Par conséquent, les participants invités comptent plusieurs dizaines de personnes que je qualifierai, à l'instar de M. Thompson, d'« experts de l'éducation »²⁴². On peut supposer que, parmi le millier de participants aux sessions préparatoires, d'autres « experts de l'éducation » ont également apporté leur contribution. L'introduction de cette catégorie de professionnels et spécialistes du secteur éducatif tranche avec la méthode de désignation des participants aux précédents « dialogue national ». La formulation d'un thème de discussion sectorisé est sans doute propice à ce choix de recourir à des profils d'experts. Cela rend compte d'une approche différente du débat et de son issue.

L'élargissement de la participation répond à une volonté d'accroître la légitimité du « dialogue national » mais augmente aussi l'expression de positions divergentes, en particulier sur le sujet de l'éducation qui, en Arabie saoudite, est un marqueur des oppositions

²³⁹ Des autorités gouvernementales (ministres de l'éducation et de l'enseignement supérieur, gouverneur de l'Organisation générale de l'enseignement technique et professionnel), des managers (présidents d'université, doyens, chefs de services, directeurs d'écoles), des enseignants du supérieur de toutes disciplines (physique, archéologie, ingénierie, biologie, médecine, informatique, histoire, pédagogie...), dont un grand nombre exercent ou ont exercé des responsabilités ou des mandats publics en dehors de leur université de rattachement (anciens conseillers culturels auprès d'ambassades saoudiennes à l'étranger qui sont mandatés par le ministère de l'enseignement supérieur et en charge, notamment, des boursiers saoudiens dans le pays où ils sont en poste), membres du *majlis al-shura* et de conseils municipaux, responsables administratifs (dans des administrations déconcentrées du secondaire), des étudiants (supérieur et secondaire).

²⁴⁰ Des personnalités du monde des affaires, des journalistes, des professions juridiques (juge, avocat) et des fonctionnaires de différents ministères (santé, intérieur, finances, économie et planification, travail, culture, média et droits civils). Cf. Mark THOMPSON, *Saudi Arabia and the Path to Political Change*, *op. cit.*, p. 304.

²⁴¹ Le document consulté est lacunaire en ce qui concerne le CV des participantes et ne permet pas d'identifier les enseignantes qui occupent aussi des fonctions administratives au sein de leurs universités.

²⁴² Mark THOMPSON, *Saudi Arabia and the Path to Political Change*, *op. cit.*, p. 77.

politiques. Des positions divergentes au cours du sixième « dialogue national », il y en a eu, en particulier s'agissant de « l'hégémonie » de l'éducation religieuse dans les *curricula* et de la marginalisation d'autres matières, jugées par certains plus adaptées à la formation des jeunes Saoudiens à leur avenir professionnel (mathématiques, informatique, anglais). Pourtant, le sixième dialogue national parvient à déboucher sur un consensus.

La contribution d'Olivier Borraz relative à l'analyse de normes comme des instruments dépolitisés de l'action publique, dans l'ouvrage collectif *Gouverner par les instruments*²⁴³, offre une perspective qui permet de comprendre comment cela s'est produit. Parmi les quatre traits d'une norme que propose cet auteur, deux me semblent de nature à éclairer le fonctionnement du débat, organisé par le « centre du dialogue national » (KACND) : « résulter d'un travail réalisé entre les parties intéressées » et « s'appuyer sur un consensus ». Le sixième « dialogue national » permet ce travail élargi entre les parties puisqu'il associe les autorités publiques (ministres et administrations de l'éducation) et les milieux concernés (responsables universitaires, enseignants et étudiants), ce qui exprime le souci d'élargir « le cercle des participants » au plus grand nombre de parties intéressées de telle sorte que les propositions découlant des discussions soient empreintes de la plus large légitimité possible, en reposant sur un consensus établi entre toutes ces parties. Mais, on a vu précédemment à quel point l'éducation est un sujet polémique, qui polarise les points de vue et peut être à l'origine, sinon de blocages, du moins de ralentissement, dans la mise en œuvre de réforme. Le sixième « dialogue national » permettra de dépasser cela et de parvenir à un consensus au sens où le définit Olivier Borraz, c'est-à-dire un accord qui « n'implique pas nécessairement l'unanimité ». Il témoigne juste de « l'absence d'opposition ferme à l'encontre du sujet émanant d'une partie importante des intérêts en jeu ». C'est ce type de consensus qui se forme dans le débat sur l'éducation en Arabie saoudite, et qui émane d'un « processus de recherche de prise en considération des vues de toutes les parties concernées et de rapprochement des positions divergentes éventuelles »²⁴⁴.

²⁴³ Olivier BORRAZ, « Les normes : instruments dépolitisés de l'action publique », *op. cit.* « Une norme possède les quatre traits suivants : elle résulte d'un travail réalisé entre les parties intéressées, repose sur des données scientifiques et techniques, s'appuie sur un consensus et demeure d'application volontaire » (p. 139).

²⁴⁴ *Ibid.*, p. 129.

Un point de convergence est aussi trouvé par les participants au sixième dialogue national. Il s'agrège autour d'une idée suffisamment vague, englobante, non-partisane et décorrélée des sujets très symboliques et affectifs tels que l'éducation religieuse, afin que les participants s'accordent, en tous cas ne s'opposent pas, et qu'un consensus se forme. Ce dernier est formulé en ces termes : « les participants reconnaissent la nécessité de mettre en œuvre une stratégie qui donnerait une nouvelle direction à l'éducation dans le royaume, en adéquation avec le développement croissant du secteur de l'information et de la communication, en particulier l'éducation fondée sur la connaissance technique »²⁴⁵. Ce consensus est atteint grâce au travail de technicisation réalisé par les « experts de l'éducation », qui sont les participants chercheurs ou professionnels du domaine pédagogique : ils développent des savoirs techniques qui à la fois légitiment le consensus et technicisent la question de l'éducation et de sa réforme. Auprès des parties intéressées réunies pour ce débat, ces professionnels de l'éducation et de la pédagogie, peuvent tenir le rôle « des personnes [qui] savent ce qui est bien »²⁴⁶ et appuyer leurs interventions sur des « savoirs experts », essentiellement des données techniques. La définition de « ce qui est bien » et ce bien contient les premiers énoncés d'une bureaucratisation de la réforme de l'éducation saoudienne. Ainsi, le document final issu du « dialogue national » contient les termes : stratégie, plans, objectifs, évaluation des *curricula* et de leurs résultats (*outputs*), évaluation des qualifications et de la performance, contrôle de la qualité, méthodes de sélection, d'enseignement et d'évaluation. La présence d'experts participe, à la fois, à la légitimation des discussions et des recommandations, en raison notamment de l'usage de leurs « savoirs experts » techniques, et à la technicisation du discours relatif à la question éducative, qui leur doit beaucoup.

Le type de consensus recherché, qui n'appelle pas de décision clivante en se resserrant sur des aspects techniques, dont je viens de dire qu'il formait un élément constitutif du sixième « dialogue national », présente un intérêt politique pour les autorités gouvernementales concernées par l'éducation, en mettant à distance le cadrage imposé par des gouvernements occidentaux, en particulier celui des Etats-Unis, depuis 2001. Dans le cas de

²⁴⁵ Cité dans Mark THOMPSON, *Saudi Arabia and the Path to Political Change*, *op. cit.*, p. 79.

²⁴⁶ Bengt JACOBSSON, « Standardization and Expert Knowledge », in Nils BRUNSSON et Bengt JACOBSSON (dirs.), *A World of Standards*, Oxford, Oxford University Press, 2000, pp. 40-49, p. 40 cité dans Olivier BORRAZ, « Les normes : instruments dépolitisés de l'action publique », *op. cit.*

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

la normalisation industrielle dans l'Union européenne, étudiée par Olivier Borraz, le législateur utilise la normalisation pour se dégager de l'emprise des experts et des lobbies²⁴⁷. Dans le cas saoudien, les experts, leurs savoirs techniques et les sujets techniques²⁴⁸ sont utilisés pour réduire le risque d'imposition d'un cadrage, en dépolitisant le sujet de l'éducation, c'est-à-dire en recadrant le problème vers des considérations techniques. En revanche, l'objectif recherché est identique : « renforcer la situation des autorités publiques, puisqu'elle les protège de l'essentiel des pressions tout en leur offrant la capacité de se prononcer sur le résultat des négociations »²⁴⁹. La capacité d'arbitrage, les autorités publiques la conservent par l'introduction, à la fin du « dialogue national », d'une nouvelle modalité, structurant la relation entre les participants au « dialogue national », les « centre du dialogue national » (KACND) et le gouvernement sur un fondement bureaucratique. Les ministères concernés (ceux de l'Education et de l'Enseignement supérieur ainsi que le l'Organisation générale de la formation professionnelle et technique) sont destinataires d'une note contenant le document final et ses recommandations, les procès-verbaux de toutes les réunions, les commentaires écrits et l'enregistrement audio de tous les ateliers. Cette démarche bureaucratique de saisine des autorités compétentes non seulement vise à rendre aux autorités publiques une marge de manœuvre politique et décisionnelle mais tend aussi, en mettant à distance le gouvernement par la matérialisation d'une note qui part du « centre du dialogue national » (KACND) vers des ministères, à renforcer l'image que le « dialogue national » constituerait « un processus de décision purifié puisque ne laissant en présence que les parties intéressées, sans intervention politique »²⁵⁰, une « diplomatie des techniques »²⁵¹. En revanche, la résorption du risque de cadrage externe s'accompagne d'une captation du problème par un groupe d'experts, autour de sa reformulation sur des aspects techniques.

²⁴⁷ Olivier BORRAZ, « Les normes : instruments dépolitisés de l'action publique », *op. cit.*, p. 145.

²⁴⁸ Le planning des sessions qui composent les trois jours du « dialogue national » et le descriptif des axes de travail montrent cette focalisation sur des questions techniques : les méthodes d'enseignement, la formation et l'évaluation des enseignants, les critères de qualité... http://www.kacnd.org/Meeting_details.aspx?empidtak=6 (consulté le 27 octobre 2015).

²⁴⁹ Olivier BORRAZ, « Les normes : instruments dépolitisés de l'action publique », *op. cit.*, p. 126.

²⁵⁰ *Ibid.*, p. 126.

²⁵¹ Franck COCHOY, « De l'AFNOR à NF ou la progressive marchandisation de la normalisation industrielle », *Réseaux*, 2000, vol. 18, n° 102, pp. 63-89, cité dans Olivier BORRAZ, « Les normes : instruments dépolitisés de l'action publique », *op. cit.*

Si cette méthode s'apparente en partie à ce qui a pu être analysé dans l'élaboration des normes et place les débats en dehors du politique, le document final, restituant les recommandations émises par les participants à ce « dialogue national », montre également comment le traitement de la question éducative emprunte une voie technicienne. Cette technicisation a joué un rôle important dans l'apparente dépolitisation du débat relatif à l'éducation, apparente car cette dépolitisation est en réalité une réorientation du contenu politique du débat par les acteurs.

3.2. Mettre en écriture la technicisation

Ce constat s'appuie sur un premier élément qui est le recours à un discours développementaliste où le « royaume »²⁵² est désigné comme ayant mis en place une politique éducative opérationnelle et efficace qui a conduit au développement de l'Arabie saoudite²⁵³ : « Le Royaume a été capable, en un temps record, d'atteindre de grands résultats quantitatifs et qualitatifs, dans les différents domaines de l'éducation, qui ont contribué au renforcement du développement général du Royaume ». Ce recentrage sur un plan d'action et de développement est comparable à ce que décrit James Ferguson dans le cas du Lesotho²⁵⁴. Neutralisation de la dimension politique de l'éducation, absence de l'Etat en tant qu'acteur politique qui n'a d'autre intérêt que le développement du pays, de fait, la question du développement de l'éducation est devenue technique. Il suffit d'élaborer une stratégie et de l'appliquer : « Les participants affirment la nécessité [...] d'une stratégie nationale concertée pour développer tous les aspects et les composants de l'enseignement général, supérieur et technique. Cette stratégie sera centrée sur le développement économique, social et politique ». Si le développement de l'éducation est apolitique alors la question éducative, dans son ensemble, échappe à la politisation. La controverse et la polémique n'ont pas lieu d'être. Mark Thompson ne manque pas de souligner, pour chaque « dialogue national », les sujets qui ont pu entraîner des échanges enflammés (le troisième « dialogue national » sur la femme

²⁵² Terme utilisé par les rédacteurs du texte.

²⁵³ Sur l'articulation entre politique développementaliste de l'Etat saoudien et technicisation, voir les travaux de Toby Jones : Toby Craig JONES, « Saudi Alchemy Water Into Oil, Oil Into Water », *Middle East Report*, 2010, no 254, p. 24-29 ; Toby Craig JONES, « Embracing Crisis in the Gulf », *Middle East Report*, 2012, no 264, p. 26-29 ; Toby Craig JONES, « America, Oil, and War in the Middle East », *op. cit.* ; Toby Craig JONES, *Desert Kingdom: How Oil and Water Forged Modern Saudi Arabia*, *op. cit.*

²⁵⁴ James FERGUSON, *The Anti-politics Machine*, *op. cit.*

et le quatrième sur la jeunesse) ou les événements qui ont montré une nette opposition politique (le premier « dialogue national » sur l'unité nationale : des ulémas, dont Safar Al-Hawali, ont décliné l'invitation de participer aux réunions au motif, rapporté par Mark Thompson, qu'étaient également conviés des musulmans appartenant à des courants – chiites, soufis et Ismaélites – considérés comme « hérétiques »). Mais Mark Thompson ne relève rien d'analogue concernant le sixième « dialogue national ». Il est vrai que la participation d'autorités ministérielles et le jeu de questions-réponses organisé entre l'assistance et les ministres, sur la base de trois minutes par question pendant une heure puis 30 minutes aux ministres pour y répondre²⁵⁵, ne se prêtent pas à des débordements de langage. Enfin, l'usage du mot royaume²⁵⁶, au lieu d'État ou de gouvernement, en renforçant l'idée de neutralité, contribue aussi à la dépolitisation de la question éducative. Le terme royaume, chez les acteurs et dans les textes officiels, véhicule l'idée d'une entité générique, sans engagement politique et partisan.

Le deuxième élément qui extrait ce débat du contexte politique national est l'extrême généralité du propos et la mobilisation d'une argumentation policée et sans identification d'élément qui pourrait être spécifiquement saoudien. Par exemple, les enjeux identifiés en matière d'éducation sont : le besoin d'un ajustement aux grands changements économiques et démographiques, le développement du secteur des technologies de l'information et de la communication et le besoin de s'en servir dans l'enseignement, l'ouverture médiatique et culturelle et son influence sur le processus éducatif. Ces trois enjeux s'appliquent certainement à la situation saoudienne mais ils pourraient tout autant concerner d'autres pays. Le lissage des enjeux décrits en termes génériques participe à la dépolitisation de la question éducative.

Il en va de même lorsque le document présente une liste de domaines parmi lesquels ont été identifiés « les enjeux et réalité de l'éducation ». Les points énumérés ne sont ni catégorisés, ni priorisés. Aucun enjeu spécifique n'y est rattaché. Des points relèvent de la

²⁵⁵ Samir AL-SAAD, *Need for Educational Reform Stressed*, ArabNews on line, (2006, <http://www.arabnews.com/node/291618>, consulté le 23 octobre 2015).

²⁵⁶ Le terme *dawla* qui désigne l'Etat en arabe n'est quasiment jamais utilisé par les personnes interviewées et je ne l'ai pas rencontré dans la documentation officielle. C'est le terme *mamlaka*, royaume, ou *malik*, roi, qui sont employés pour désigner l'autorité politique dans son ensemble. Parfois, le terme *hukūma*, gouvernement, est utilisé, en particulier lorsque certaines personnes interviewées formulaient une critique à l'endroit des décisions politiques prises par le pouvoir politique.

logistique : bâtiments, matériels, technologies éducatives, capacité d'hébergement, financement ; d'autres du pilotage et du management : politiques, lois et réglementations applicables, objectifs, plans, relation avec le secteur privé et plusieurs points relèvent d'un ensemble que je qualifie de mise en scène, au sens de mise à distance, de la question éducative par la qualité : *curricula*, matières, activités et pratiques, qualité, évaluation des qualifications et de la performance, méthode de sélection des enseignants et d'amélioration de leur performance, méthodes d'enseignement et styles d'évaluation. Dans ce passage, le jargon des experts a pris le contrôle. L'écriture des savoirs experts conforte la démarche de technicisation de la question éducative qui se focalise sur deux aspects, l'enseignant et l'enseignement. Si la « réalité de l'éducation » se trouve désormais dans cette liste de domaines techniques, force est de reconnaître qu'il y a bien eu un glissement important depuis les valeurs et les principes d'esprit de tolérance, de modération, d'apprentissage du dialogue et de la diversité intellectuelle, qui répondaient à la crise, internationale et nationale, et qui ont été au fondement de l'institutionnalisation du « dialogue national ». En toute logique, et puisque « la réalité de l'éducation » est contenue dans une sphère technique, le document appelle, en adéquation avec un discours développementaliste, à l'élaboration d'une stratégie nationale concertée (éducation, enseignement supérieur et enseignement professionnel), centrée sur « la révision de la politique éducative » selon les points suivants : « revoir les *curricula* et les matières, accroître le niveau de professionnalisation des enseignants, notamment dans le supérieur, activer l'évaluation et le contrôle de la qualité des programmes, en particulier évaluer la performance des institutions éducatives et de leurs *outputs* par des entités indépendantes ».

4. Savoirs experts et approche adéquationniste, trait d'union conceptuel entre le « dialogue national » et la NCAAA

L'écriture qui vient d'être analysée révèle la présence de savoirs experts au sens de savoirs techniques, standardisés, généraux et abstraits²⁵⁷, mobilisés et introduits par une assemblée composée de professionnels de l'enseignement supérieur et de l'administration de ce secteur. La trace de ces savoirs est conservée dans les thèmes des sessions qui structurent le sixième « dialogue national » ainsi que dans le document final, restituant le message

²⁵⁷ Cf. Brian WYNNE, « Une approche réflexive du partage entre savoir expert et savoir profane », *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, 1999, n° 38, p. 219-236.

essentiel de ce « dialogue national » et les recommandations proposées. Leur identification révèle d'une autre manière l'évolution de la construction du problème éducatif saoudien, imprimée par le « dialogue national ». Exprimés dans un langage technique ciblé, ils se distancient de la formulation initiale, centrée sur des valeurs, des principes, des justifications, qui reflètent des perceptions diversifiées, exprimées par un panel d'acteurs élargi (journalistes, prédicateurs, universitaires, fonctionnaires, etc.). Les travaux sur les savoirs experts et profanes ont mis en évidence le caractère artificiel de cette dichotomie, en particulier dans la construction des problèmes publics²⁵⁸, où de « simples citoyens » produisent des formes d'expertise qui influent sur l'action publique. L'opposition entre valeurs et techniques ne renvoie pas une opposition savoir profanes/savoirs experts. Le traitement de la question éducative par le « centre du dialogue national » (KACND) montre qu'un groupe d'acteurs – des experts de l'éducation - réussit à imposer son interprétation du problème - et sa résolution - par une formulation empruntant des savoirs experts spécifiques. Cette prise de pouvoir d'un groupe par la mobilisation des savoir experts s'accompagne de l'étouffement de la controverse et de la polémique qui mettaient en présence plusieurs groupes d'acteurs et des définitions concurrentes du problème. C'est en ce sens que l'on peut qualifier cette phase d'apolitique, du fait de la définition technique et dépassionnée du problème, qu'accompagne l'usage des savoir experts de la qualité.

Il est frappant de constater à quel point les termes du sixième « dialogue national » résonnent, sont souvent identiques, avec ceux que la NCAAA produit à la même période. Les acteurs interviewés à la NCAAA, la documentation officielle émise par cette organisation, mobilisent les mêmes savoirs experts de la qualité. Les notions d'assurance qualité²⁵⁹ et d'accréditation irriguent les écrits – en particulier les référentiels d'accréditation et livrets

²⁵⁸ Ludivine DAMAY, Benjamin DENIS et DUEZ (dirs.), *Savoirs experts et profanes dans la construction des problèmes publics*, Bruxelles, Publications des Facultés universitaires Saint-Louis, 2011 ; Cécile MEADEL, « Les savoirs profanes et l'intelligence du web », *Hermès*, 2010, n° 57, pp. 119-126 ; Agnès ARRIPE (D') et Cédric ROUTIER, « Au-delà de l'opposition entre savoir profane et savoir expert : une triangulation des méthodes », *Recherches qualitatives*, 2013, Hors-série, n° 15, pp. 221-233.

²⁵⁹ *Ḍamān al-jawdaī* en arabe, traduction littérale de l'expression anglaise, *quality assurance*. Voir Lucien KARPIK, « Dispositifs de confiance et engagements crédibles », *op.cit.*, p. 546 qui donne la définition suivante de l'assurance qualité : « L'assurance qualité est l'ensemble des actions préétablies et systématiques nécessaires pour donner la confiance appropriée en ce qu'un produit ou service satisfera aux exigences relatives à la qualité ».

officiels²⁶⁰ - ainsi que les discours²⁶¹. « Ensemble d'actions préétablies et systématiques », dans un contexte d'incertitude et d'opacité, la NCAAA vise, à travers son dispositif d'évaluation et d'accréditation qui établit des normes de jugement en vue d'une certification, à garantir la qualité de l'enseignement supérieur saoudien. Après la crise de confiance qui a suivi les attentats du début des années 2000, aux États-Unis et en Arabie saoudite, on mesure l'importance de l'accréditation à son rôle de témoin²⁶² (*šahādaī i'timād*) d'une qualité de l'enseignement supérieur (re)trouvée grâce à l'assurance qualité.

Le sixième « dialogue national » se tient alors que la NCAAA (2005-2006) a commencé à diffuser les premières versions de ses documents normatifs (référentiels d'accréditation et guides) et a organisé quatre symposiums et 40 *workshops* visant à expliciter, à près de 2500 enseignants et enseignants/managers (doyens, chefs de départements, etc.) du supérieur²⁶³, ses modalités et dispositifs de travail centrés sur les notions d'assurance qualité et d'accréditation²⁶⁴. La proximité notionnelle dans le recours aux mêmes savoirs experts et dans la technicisation de la qualité de l'enseignement supérieur, la politisation d'experts de l'éducation, principalement universitaires, établissent un lien entre le « dialogue national » et la NCAAA. Ce lien ne passe pas par une participation de la NCAAA, en tant qu'institution, ou de certains de ses membres, au sixième dialogue national. Conclusion de l'absence de liens institutionnels entre la NCAAA et le « centre du dialogue national » (KACND) que cette commission n'est pas encadrée dans le processus de construction du problème éducatif saoudien serait cependant une méprise. L'appareil d'état saoudien est

²⁶⁰ NCAAA, *Standards for Quality Assurance and Accreditation of Higher Education Programs*, novembre 2009; NCAAA, *Standards for Quality Assurance and Accreditation of Higher Education Institutions*, novembre 2009; *Handbook for Quality Assurance and Accreditation in Saudi Arabia*, Part 1, 2, 3, juillet 2011. Cf. Annexes 2 à 4.

²⁶¹ Usage des termes arabe, « *damān al-jawdaī* », et anglais, « quality assurance ».

²⁶² Les acteurs interviewés parlent du diplôme, *šahādaī*, d'accréditation. En arabe, la racine de ce terme est celle du témoignage au sens d'attestation. Nombreux sont les acteurs, doyens de collèges ou agents de la qualité, à afficher dans leurs bureaux des « diplômes » d'accréditation à côté de leurs diplômes universitaires.

²⁶³ Les données statistiques du Ministère de l'enseignement supérieur saoudien indiquent pour 2008 (je ne dispose pas de données antérieures) le nombre de 41.000 enseignants dans les universités qui sert de référence pour les années 2005 et 2006. 2500 universitaires ont participé aux *work-shops* de la NCAAA sur ces deux années : rapportés à 41.000 on peut estimer qu'au moins 6% de l'ensemble des enseignants a suivi une de ces formations, entre 2005 et 2006.

²⁶⁴ Eqbal Z. DARANDARI, Saleh A. AL-QAHTANI, Ian D. ALLEN, Wafaa A. AL-YAFI, Abdulsalam A. AL-SUDAIRI et Joey CATAPANG, « The Quality Assurance System for Post-Secondary Education in Saudi Arabia: A Comprehensive, Developmental and Unified Approach », *Quality in Higher Education*, 2009, vol. 15, n° 1, pp. 39-50, p. 42-43.

caractérisé, depuis les années 1970, par sa « segmentation clientéliste » ou « fragmentation » en « fiefs » administratifs et bureaucratiques²⁶⁵. Steffen Hertog souligne comment les revenus issus de l'exploitation du pétrole peuvent « tenter les élites politiques d'ajouter toujours plus d'organisations à l'appareil d'Etat pour répondre aux problèmes à la fois politiques et administratifs, conduisant à la fragmentation de l'Etat lui-même »²⁶⁶. Cet éclatement, marqué par un clientélisme dans lequel les liens verticaux dominent, a un impact sur la coordination institutionnelle et politique qui suppose l'existence de liens horizontaux.²⁶⁷ Il est par conséquent concevable que le « centre du dialogue national » (KACND) et la NCAAA ne se soient pas coordonnés institutionnellement alors même qu'il existe des convergences importantes. L'une d'entre elles est l'occultation progressive du lien de causalité entre la question de la qualité des *curricula* et la critique contre les manuels scolaires et les programmes comme si les acteurs interviewés avaient complètement intégré le discours technicisant et oublié la dimension politique clivante initiale.

La NCAAA s'installe comme « spécialiste » de la qualité, en tant qu'elle propose une méthode au service de l'assurance qualité. Cette spécialité s'exprime au premier chef par l'utilisation d'un appareillage linguistique, composé d'idiomes, formules consacrées, concepts, termes techniques, qui établit véritablement un lien conceptuel avec les savoirs experts identifiés lors du sixième « dialogue national ». Si les membres de la commission s'appuient effectivement sur l'argumentation proposée par le « dialogue national » et construisent leur dispositif en reprenant à leur compte les termes du problème posés par le « dialogue national », toutefois la référence à ce dernier n'est mentionnée ni dans la documentation de la NCAAA ni dans les entretiens conduits.

On retrouve la qualité, qui parcourt comme un fil rouge l'ensemble de la documentation de la commission et des entretiens conduits avec des membres de la NCAAA, des termes récurrents comme performance, évaluation, indicateurs, preuves, critères ; des idiomes propres aux agences d'évaluation et d'accréditation de l'enseignement supérieur comme

²⁶⁵ Steffen HERTOG, *Princes, brokers and bureaucrats*, op. cit. ; Madawi AL-RASHEED, *A History of Saudi Arabia*, op. cit.

²⁶⁶ Ma traduction. Steffen HERTOG, *Princes, brokers and bureaucrats*, op. cit., p. 5.

²⁶⁷ *Ibid.* p. 4 : « The meso-level fragmentation of the Saudi state means that the capability to coordinate and integrate policies between different institutions and networks is low ».

« bonnes pratiques », imputabilité (*accountability*), transparence, *learning outcomes*, *outputs*, *inputs*, assurance qualité, management de la qualité ; des formules consacrées comme *benchmark*, amélioration continue de la qualité ; la centralité occupée par l'enseignant et l'enseignement : ce binôme, repéré lors du « dialogue national », est au fondement du critère d'accréditation le plus détaillé de la NCAAA, tant pour les programmes que pour les institutions. Il s'agit du critère n° 4 (enseignement et apprentissage) qui se subdivisent en onze sous-critères et une dizaine de bonnes pratiques identifiées à l'intérieur de chaque sous-critère. Il met l'accent sur deux aspects qui constituent également deux des points de la liste mentionnée dans le document final du sixième « dialogue national » : la « qualité de l'enseignement » (dans la liste il était question de méthodes d'enseignement et styles d'évaluation) et « les qualifications et l'expérience du personnel enseignant », autrement dit ce qui fait de l'enseignant un professionnel de l'enseignement, (la liste comprenait un point relatif à la méthode de sélection des enseignants et l'évaluation de la qualification).

Le lien conceptuel entre le « dialogue national » et la NCAAA est également établi sur le plan de l'argumentaire adéquationniste. Si la qualité et le contrôle de cette dernière sont si importants c'est aussi parce que les diplômés de l'université saoudienne sont appelés à travailler, en particulier dans le secteur privé et qu'ils doivent acquérir des compétences. Le travail d'intermédiation de la NCAAA se noue par la problématisation du discours autour de l'emploi des jeunes Saoudiens, de la perception d'un risque politique induit par le chômage massif de cette catégorie de la population²⁶⁸ et de l'inadéquation entre les formations dispensées dans les universités et les débouchés professionnels. Son travail consiste à créer la crédibilité de l'enseignement supérieur saoudien en l'ajustant à des normes considérées comme étalon : « Etudiants, employeurs, parents et membres de la communauté devrait pouvoir avoir une confiance absolue dans ce que les étudiants ont appris, la recherche conduite et les services pourvus, équivalents aux bonnes pratiques internationales »²⁶⁹. Toutefois, c'est davantage autour du concept de qualité (qualification et jugement) que « dialogue national » et NCAAA nouent le problème de l'éducation/enseignement supérieur et la possibilité d'une réforme dans le secteur par l'introduction d'un acteur chargé de

²⁶⁸ Le terrorisme après 2003-2004 mais aussi dans le contexte des « printemps arabes » après 2010-2011.

²⁶⁹ Source : NCAAA, *Standards for Quality Assurance and Accreditation of Higher Education Programs*, novembre 2009, p. 1.

l'évaluer. Contrairement à l'analyse qui est formulée par certains auteurs²⁷⁰ ce n'est pas tant la pression économique, sociale et démographique qui est au fondement de la réforme même si cet argument est aussi invoqué par certains acteurs interviewés. La pression économique n'est qu'une explication *a posteriori*, une reconstruction des acteurs, en particulier étatiques, pour justifier la nécessité de l'approche par la qualité, de la réforme de l'enseignement supérieur, et tout ce qu'elle implique en termes de changements organisationnels, bureaucratiques et professionnels.

En définitive, la crise de confiance que j'ai analysée dans ce chapitre met en relief une situation d'incertitude relative à la qualité de l'éducation saoudienne. Du point de vue international, l'incertitude sur la qualité se fixe à partir d'un questionnement posé en termes moraux et de valeurs. C'est finalement la probité et l'engagement « déviant » de l'éducation saoudienne qui sont questionnés. Le point de vue national montre que l'incertitude commence également par être définie en termes moraux avant de se cristalliser, au cours du « dialogue national », autour d'un problème relevant de la validité et de la valeur de l'éducation saoudienne. Cette situation d'incertitude donne lieu à construction d'un problème public. Ce travail repose sur des rhétoriques et diverses scènes publiques, en convergence et en concurrence, jusqu'à l'institutionnalisation de la construction du problème, par un acteur étatique saoudien - le « centre du dialogue national » (KACND) - qui la stabilise sur une interprétation – la qualité de l'enseignement supérieur comme sujet technique.

En définissant les contours de l'incertitude, le gouvernement saoudien, à travers le « centre du dialogue national » (KACND) et le « dialogue national », construit par là même la solution qui doit lever cette incertitude : se concentrer sur la définition et l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur. Maîtriser l'incertitude, c'est d'abord définir les causes de cette incertitude pour mieux choisir la réponse qu'on souhaite y apporter. Si l'un des problèmes de l'enseignement saoudien tient au poids des matières religieuses dans les *curricula* (y compris dans les universités qui proposent l'enseignement de disciplines séculaires comme c'est le cas de l'université d'Aramco, *King Fahd University of Petroleum and Minerals*²⁷¹), le sujet est alors trop polémique et il ne peut faire l'objet d'une réforme

²⁷⁰ Michaela PROKOP, « The War of Ideas: Education in Saudi Arabia », *op. cit.*, p. 78 ; Pascal MÉNORET, *L'énigme saoudienne. Les Saoudiens et le monde, 1744-2003*, *op. cit.*, p. 226-227.

²⁷¹ Michaela Prokop, « The War of Ideas: Education in Saudi Arabia », *op. cit.*, p. 62.

frontale²⁷². Dès lors, l'approche par la qualité rend possible l'idée du changement, en technicisant une question éducative bien trop polémique et en la transformant en un problème dépassionné. Cette posture d'évitement de la confrontation, dans un contexte de crise majeure, internationale et nationale se conjugue à une prise de pouvoir par des professionnels de l'enseignement supérieur (académiques et gestionnaires). Elle est révélée par la composition des participants au sixième « dialogue national » et confirmée par le profil des membres de la NCAAA, tous universitaires mais ayant occupé des positions administratives (en établissement ou au ministère de l'enseignement supérieur) et spécialistes de la qualité/assurance qualité.

Le cas saoudien illustre l'intrication entre politisation/dépolitisation d'événements, d'enjeux, d'activités, de groupes sociaux et production de politiques publiques. Dans ce premier chapitre, j'ai souhaité démontrer comment la technicisation de la question éducative, par le recours à des savoirs experts mis en mots et en écriture, extrait l'éducation saoudienne de la politisation internationale et nationale dont elle a été l'objet après 2001. La réussite du « dialogue national » et de la NCAAA est de dépolitiser en technicisant et de revenir à une lecture économique du marché du travail qui contribue à désamorcer la crise internationale. Se faisant, ces deux acteurs institutionnels déplacent le problème vers l'échelle nationale où les questions de l'employabilité et du chômage sont mises en regard avec la qualité de l'éducation et de l'enseignement supérieur²⁷³. Nous verrons dans les chapitres suivants de la thèse que la technicisation-dépolitisation opérée par le « dialogue national » est déterminante dans l'orientation, l'organisation et les méthodes de travail, tant des acteurs évoluant au sein de la NCAAA que de ceux qui sont en charge des dossiers d'accréditation dans les universités saoudiennes.

Bruno Jobert a lui produit une analyse de la notion de dépolitisation qui permet de mieux saisir le cas étudié dans ce chapitre. Cet auteur a étudié la manière dont les tenants de la pensée néo-libérale ont développé une « rhétorique antipolitique » où la « méfiance viscérale vis-à-vis des jeux de la démocratie majoritaire » conduit à la construction du

²⁷² *Ibid.*, p. 79.

²⁷³ La réorientation du problème public, en mettant l'accent sur le chômage - important chez les jeunes Saoudiens - n'est pas sans risque du point de vue social. Cela semble se vérifier à partir de 2011 dans le contexte des « printemps arabes » et le gouvernement saoudien accroît les dépenses publiques, notamment au profit des fonctionnaires mais aussi dans l'enseignement supérieur, pour résorber le risque de mouvements sociaux.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

« mythe de la gouvernance dépolitisée »²⁷⁴. Ce que j'ai décrit et analysé dans ce chapitre, et ceux qui suivent, est bien un travail de dépolitisation d'un débat, celui relatif à l'éducation. Toutefois, ce que je montre n'entre pas dans le cadre néo-libéral dont parle Bruno Jobert. Les acteurs que j'observe ne s'abritent pas derrière un discours qui vise à discréditer l'État et sa bureaucratie. Il n'est pas question de dessaisir volontairement le politique pour le tenir à distance. Le politique technicise le débat relatif à l'éducation pour mieux en garder le contrôle tout en éloignant le risque d'une polémique se jouant dans le registre des valeurs, alimentant la mise en cause des autorités publiques, déjà sous pression en raison de la crise de confiance partie des États-Unis après les attentats de septembre 2001. L'emploi du terme dépolitisation signifie ici que, grâce à sa technicisation, la formulation du problème est déplacée vers une approche moins polémique et maîtrisée par quelques acteurs qui captent le problème et promeuvent sa lecture par la qualité.

L'objet étudié dans cette thèse est emblématique de la manière dont la dépolitisation par la technique constitue en réalité une tentative d'extraction du problème et du responsable du problème désigné, le régime saoudien, de la controverse et de la polémique. Cette tentative est révélatrice en définitive de l'extrême politisation du problème, derrière sa reformulation en termes techniques. Dans un ouvrage qui propose une analyse de la politisation et de la dépolitisation de l'action publique, James Ferguson²⁷⁵ montre, à partir de discours et de politiques développementalistes au Lesotho, comment la « machine du développement » constitue un construit. Il est élaboré par des organisations internationales et des ONG pour faire de ce pays une cible idéale pour leurs politiques clé en main de développement. Ainsi, le discours développementaliste vise à neutraliser la dimension politique des projets de développement, considérés comme objets apolitiques, qui ne seraient que le résultat de la mise en œuvre de plans d'actions. En particuliers, la dimension politique de l'État est exclue, le gouvernement apparaissant comme une entité neutre, unitaire, éventuellement inefficace si la gestion de la mise en œuvre du plan est mauvaise, mais dénué de rapports de force, de factions en compétition, de jeux d'influence. L'État n'a d'autre intérêt que le développement du pays, qui ne constitue pas un problème politique. Dans cette thèse, la « machine du développement » est incarnée par une action publique de l'Etat saoudien qui élabore une

²⁷⁴ Bruno JOBERT, « Le mythe de la gouvernance dépolitisée », *op. cit.*, p. 273.

²⁷⁵ James FERGUSON, *The Anti-politics Machine*, *op. cit.*

politique publique d'évaluation et d'accréditation de l'enseignement supérieur. Cette politique reconstruit le problème du système éducatif autour, non pas de défaillances morales et criminelles, mais autour de questions techniques, d'assurance qualité, d'évaluation et d'accréditation. Le cas saoudien montre comment la « machine du développement » sert au gouvernement saoudien à résorber le conflit politique avec les États-Unis et à résoudre la crise de confiance internationale en contrant la lecture politique dominante et unilatérale du problème public, par la substitution d'une autre lecture, dépolitisée au sens de dépassionnée et déresponsabilisante. La nouvelle politique publique, élaborée à partir d'une reconstruction du problème autour de sa technicité - qui sera portée par la NCAAA à partir de 2004 - cherche à neutraliser le cadrage initial, en décentrant l'attention et en éclipsant les analyses qui, dans la mise à l'agenda politique international du système éducatif saoudien, désignaient le gouvernement saoudien comme responsable de l'attaque du 11 septembre 2001. L'enjeu politique pour le gouvernement saoudien est immense. En effet, la tension avec les États-Unis est si forte que des commentateurs états-uniens n'ont pas hésité à évoquer la possibilité de résoudre le problème du terrorisme par le démantèlement de l'Arabie saoudite en trois États distincts (chiite, sunnite au centre et Hijaz)²⁷⁶.

Le processus de politisation/dépolitisation présenté dans ce premier chapitre relève de pratiques et de discours, de l'action d'entrepreneurs (de politisation ou dépolitisation) et constitue des constructions sociales. La « construction sociale du politique » prend tout particulièrement sens sur les terrains qui s'intéressent à des régimes non démocratiques où la « politique du faire » est plus importante pour comprendre le politique que les « scènes politiques instituées ». « Il ne s'agit pas de s'interroger sur le caractère politique ou non de ces pratiques ou de ces dispositifs, mais d'être attentifs aux usages et aux processus de politisation et de dépolitisation dont ils font l'objet »²⁷⁷. Cette dimension est précisément au centre du travail réalisé dans cette thèse. S'attacher à produire une analyse du politique et des rapports de pouvoir à partir des usages et des pratiques qui conduisent à dépolitiser et repolitiser la question du système éducatif saoudien, de l'enseignement supérieur et de sa qualité. La double face politisation/« apolitisation » montre combien « la politique n'est pas

²⁷⁶ Elsa BEDOS, *La construction identitaire : dialectique et négociation. L'invention d'une hijazité*, Mémoire de Master 2, Sciences Po, Paris, 2006.

²⁷⁷ Myriam AÏT-AOUDIA, Mounia BENNANI-CHRAÏBI et Jean-Gabriel CONTAMIN, « Contribution à une histoire sociale de la conception lagroyenne de la politisation », *Critique internationale*, 2010, n° 48, p. 207-220.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

expliquée par la politique mais plutôt en grande partie par le social²⁷⁸ ». L'Arabie saoudite offre un de « ces terrains dits exotiques » qui constituent « des analyseurs privilégiés des processus de production sociale du politique²⁷⁹ ».

²⁷⁸ *Ibid.*, p. 214.

²⁷⁹ *Ibid.*, p. 216.

Chapitre II - Transférer un outil d'action publique pour répondre au « problème » de l'enseignement supérieur saoudien

Après avoir montré la manière dont le problème de l'éducation saoudienne s'est construit autour de la qualité de l'enseignement et le lien conceptuel et sociologique entre l'outil d'institutionnalisation de ce problème, le « dialogue national », et la NCAAA, je vais expliquer comment cela s'est traduit par un transfert d'outils de politique publique. Il s'agit de montrer deux choses : d'une part, le transfert d'un outil, les *learning outcomes*²⁸⁰, par deux canaux qui se rejoignent à la NCAAA (celui de l'OCDE / AHELO²⁸¹ et celui du *British Council*); d'autre part, ce que le transfert d'une catégorie signifie en termes de positionnement de l'Arabie saoudite dans le rapport entre « centralité » et « périphérie », mondes hégémonique et non-hégémonique. Cela m'amènera à interroger les catégories « national » et « international » ainsi que la manière dont elles sont mobilisées. La domination épistémique et l'hégémonie de certains outils de politique publique, inventés en Europe, en Amérique du Nord et par certaines organisations internationales, sont peu présentes dans les recherches relatives aux transferts, principalement focalisées sur des pays hégémoniques. Quelques travaux centrés sur des Etats africains²⁸² évoquent cette question sans toutefois approfondir l'analyse de l'articulation entre la dimension technique contenue dans les outils, leur capacité à répondre à des problèmes publics, définis dans des pays non hégémoniques éloignés des centres de production de ces outils, et la réflexion sur la domination épistémique du monde hégémonique sur le monde non-hégémonique.

Dans la mutation que connaît l'enseignement supérieur saoudien, depuis une quinzaine d'années, l'enjeu est la reconnaissance de la qualité des enseignements dispensés par les universités. Le contexte est celui d'une forte demande sociale de formation au niveau

²⁸⁰ Les *learning outcomes* ou acquis de l'apprentissage sont des énoncés qui identifient ce qu'un apprenant saura et sera capable de faire à la fin d'un cours ou d'un programme de formation. Cf. Encadré n°6. Je choisis d'employer le terme anglais qui est le plus fréquemment utilisé par les personnes interviewées.

²⁸¹ Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO) est une étude de faisabilité pilotée par l'OCDE.

²⁸² Lila CHOULI, « Le néolibéralisme dans l'enseignement supérieur burkinabé », *op. cit*; Boris SAMUEL, « L'«Éducation pour tous» au Burkina Faso. Une production bureaucratique du réel » dans Béatrice HIBOU (ed.), *La bureaucratisation néolibérale*, Paris, La Découverte, 2013, p. 263-290.

universitaire et d'un mouvement de massification : de plus en plus de diplômés des universités saoudiennes arrivent sur le marché du travail et sont dans l'incertitude de trouver un emploi. En effet, en miroir de la construction du « problème » du chômage se met en place celle d'un secteur public aujourd'hui présenté par le régime saoudien comme saturé et d'un secteur privé qui préfère recruter des travailleurs non Saoudiens²⁸³.

Etudier la qualité implique de centrer le regard sur l'acteur chargé d'en énoncer les normes et de les faire appliquer. La NCAAA remplit cette fonction pour l'enseignement supérieur saoudien et, à cette fin, mobilise des références extérieures (des notions, des outils parmi lesquels la langue anglaise, des évaluateurs, des formateurs, des conseillers) pour répondre à des enjeux nationaux de massification de l'enseignement supérieur, de chômage des jeunes Saoudiens et de nationalisation des emplois. Pour saisir cette intrication des niveaux international et national, il est particulièrement pertinent de retracer la place prise par les *learning outcomes* au sein de la NCAAA, à partir de points de référence non saoudiens. Les *learning outcomes* constituent un outil d'action publique²⁸⁴ visant à mesurer l'apport de formations, en particulier au regard de besoins présumés du marché du travail, exprimés en termes de compétences, définies selon diverses échelles et taxonomies. Les personnes interviewées voient dans les *learning outcomes* la manière adéquate de répondre à deux « problèmes » spécifiques : celui relatif à la qualité de l'enseignement supérieur, qui prend de l'ampleur suite au développement de classements d'universités qui ne comprennent pas d'universités saoudiennes ou les classent parmi les dernières (Cf. Classement Webometrics en 2006), et celui du chômage des Saoudiens, couplé à l'idée qu'il faut répondre aux attentes du marché national du travail. Elles légitiment ainsi le recours à la notion de *learning outcomes* et son transfert en Arabie saoudite. Cette notion constitue pour les acteurs rencontrés un moyen de répondre au problème du déficit de qualité et de mise en cause du système saoudien d'enseignement supérieur, par sa capacité supposée à créer de la légitimité et de l'employabilité. Les *learning outcomes* portent un enjeu particulier en Arabie saoudite étant

²⁸³ Cf. Laurence LOUËR, « Les enjeux des réformes des politiques de l'emploi dans les monarchies du Golfe », *op. cit.*

²⁸⁴ Cet outil d'action publique a été aussi repris par des acteurs privés, en particulier chargés d'évaluer et d'accréditer des formations d'enseignement supérieur.

données les conditions particulières de segmentation du marché du travail, entre Saoudiens et non Saoudiens²⁸⁵.

Les *learning outcomes* ont déjà fait l'objet de travaux académiques, en particulier pour montrer comment l'approche par les *learning outcomes* « augure le rapprochement des enseignements universitaires avec le monde du travail » et conduit à « l'affaiblissement de la libre initiative pédagogique des académiques » au profit des services pédagogiques²⁸⁶. Ces travaux soulignent aussi l'importance accrue accordée aux *learning outcomes* dans l'évaluation et l'accréditation des programmes de formation dans plusieurs pays (Danemark et Portugal par exemple)²⁸⁷. Mais les *learning outcomes* constituent aussi un cas pertinent d'illustration des transferts d'outils de politiques publiques. Il permet de montrer la manière dont un concept, élaboré à l'extérieur, circule dans des lieux spécifiques, comment des individus s'en saisissent et le transfèrent puis comment l'outil est ensuite intégré dans un processus local pour répondre à des « problèmes » locaux.

Les *policy transfer studies*²⁸⁸, désormais couramment mobilisées dans le cadre de l'analyse des politiques publiques et de l'action publique relèvent, dans des secteurs très variés, à l'échelle mondiale, l'existence de cas de convergence d'institutions, de normes, de politiques, de techniques administratives, d'instruments et d'outils d'action publique. Ce courant de recherche s'est d'abord intéressé aux processus de diffusion de politiques publiques²⁸⁹ puis au contenu des politiques transférées, expliquant la mise en place de

²⁸⁵ Laurence LOUËR, « Les enjeux des réformes des politiques de l'emploi dans les monarchies du Golfe », *op. cit.*

²⁸⁶ Sarah CROCHE et Miguel SOUTO LOPEZ, « Mise en ordre du travail académique par les learning outcomes » dans A. GORGA et J.-P. LERESCHE (eds.), *Disciplines académiques en transformation. Entre innovation et résistance*, Paris, Les éditions des archives contemporaines, 2015, p. 215-228.

²⁸⁷ Cristina SIN, « Les résultats d'apprentissage entre essor politique et pratiques disciplinaires » dans A. GORGA et J.-P. LERESCHE (eds.), *Transformations des disciplines académiques: entre innovation et résistance*, Paris, Les éditions des archives contemporaines, 2015, p. 183-194.

²⁸⁸ Cf. La présentation de ce courant de recherche par Thierry DELPEUCH, « L'analyse des transferts internationaux de politiques publiques : un état de l'art », *Questions de recherche*, 2008, n° 27 et les articles de Laurence DUMOULIN et Sabine SAURUGGER, « Les policy transfer studies : analyse critique et perspectives », *Critique internationale*, 2010, n° 48, pp. 9-24 ; Colin J. BENNETT, « What Is Policy Convergence and What Causes It? », *British Journal of Political Science*, 1991, vol. 21, n° 2, p. 215-233 ; David DOLOWITZ et David MARSH, « Who Learns What from Whom: a Review of the Policy Transfer Literature », *Political Studies*, 1996, vol. 44, n° 2, p. 343-357 ; David BENSON et Andrew JORDAN, « What Have We Learned from Policy Transfer Research? Dolowitz and Marsh Revisited », *Political Studies Review*, 2011, vol. 9, n° 3, p. 366-378.

²⁸⁹ Jack L. WALKER, « The Diffusion of Innovations among the American States », *The American Political Science Review*, 1969, vol. 63, n° 3, p. 880-899.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

certaines politiques publiques par la variable transfert ou s'interrogeant sur l'occurrence des transferts. Dès lors, les travaux se sont focalisés sur plusieurs aspects du transfert qui constituent autant d'angles d'étude²⁹⁰.

L'usage qui est fait de l'outil *learning outcomes* par la NCAAA permet d'étudier un mécanisme de transfert, c'est-à-dire un processus « by which knowledge of policies, administrative arrangements, institutions and ideas in one political system (past or present) is used in the development of policies, administrative arrangements, institutions and ideas in another political system »²⁹¹. A l'appui des travaux conduits par David Dolowitz et David Marsh²⁹², je mettrai en évidence quelques variables clé qui renvoient à deux constituants du transfert : l'importation et l'appropriation qui est faite de l'outil transféré.

Ce chapitre porte sur la première phase du transfert, l'importation²⁹³. Je m'attache à étudier les acteurs engagés dans la circulation et l'importation des *learning outcomes*, en particulier les « *policy entrepreneurs/experts* » qui diffusent cet outil d'action publique. Si je n'identifie pas nécessairement de « communautés épistémiques »²⁹⁴, j'observe toutefois des réseaux interpersonnels qui amplifient la diffusion et la circulation des *learning outcomes*. Le rôle de certaines organisations internationales est également mis en évidence dans ce transfert. Je m'intéresse aussi aux conditions et raisons qui poussent les acteurs observés à choisir et à importer un outil, les *learning outcomes* qui, dans les systèmes où il a été conçu, est inséré dans des dispositifs de politique publique plus vastes²⁹⁵. Je cherche à retracer le circuit emprunté par ce dernier, à partir des sources du transfert et des facteurs le favorisant.

²⁹⁰ Cf. La typologie des objets d'études relevés dans la littérature relative au *policy transfer studies*, proposée par David P. DOLOWITZ et David MARSH, « Who Learns What from Whom », *op. cit.* : acteurs impliqués, transferts volontaires ou contraints, objets du transfert, sources du transfert, etc.

²⁹¹ David P. DOLOWITZ, « Introduction », *Governance*, 2000, vol. 13, n° 1, p. 1-4, p. 3.

²⁹² David P. DOLOWITZ et David MARSH, « Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making », *Governance*, 2000, vol. 13, n° 1, p. 5-24 ; David DOLOWITZ, *Policy Transfer and British Social Policy*, Buckingham, Philadelphia, Open University Press, 2000.

²⁹³ La seconde phase, l'appropriation, fait l'objet d'un développement dans le chapitre 3 où je montre comment elle se matérialise par l'installation de la NCAAA en intermédiaire. Je m'intéresse alors au processus d'internalisation, aux justifications discursives et aux effets produits localement, en Arabie saoudite

²⁹⁴ Peter M. HAAS, « Introduction: epistemic communities and international policy coordination », *International Organization*, 1992, vol. 46, n° 01, p. 1-35. Peter M. HAAS, « Do Regimes Matter? Epistemic Communities and Mediterranean Pollution Control », *International Organization*, 1989, vol. 43, n° 3, p. 377-403.

²⁹⁵ Je fais notamment référence au processus de Bologne et à la politique européenne de construction d'un espace de l'enseignement supérieur européen, dans lequel les *learning outcomes* ne forment qu'un élément.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

Le questionnement relatif au transfert des *learning outcomes* m'amène à considérer ce cas d'importation d'un outil d'action publique comme s'inscrivant dans une évolution plus globale du secteur de l'enseignement supérieur, par la mobilisation de ressources internationales et nationales. Cette réflexion me conduit à caractériser des mécanismes de construction du national par l'international et à identifier des dynamiques d'hybridation, enchâssées dans le transfert des *learning outcomes*²⁹⁶.

A partir du cas du transfert des *learning outcomes* en Arabie saoudite, j'interrogerai les catégories « international » et « national » ainsi que leur articulation. Je mettrai au jour une tension dans le recours à des modèles de politiques publiques, construits à partir de paradigmes issus de prescriptions internationales, en vue de repositionner le secteur auxquelles ces politiques sont appliquées, dans une centralité « internationale ». En mettant l'accent sur la mobilisation d'instruments d'action publique internationaux, je montrerai aussi la plurivocité de la notion d'international. Il n'y a pas un international mais des internationaux, réajustés et réinventés par les acteurs au fur et à mesure du transfert de l'outil d'action publique observé alors même qu'il y a au départ la volonté, par l'importation des *learning outcomes*, de conformer le système d'enseignement supérieur saoudien à un modèle international, construit et diffusé par un « monde hégémonique ». Ce « monde hégémonique » auquel les acteurs saoudiens se réfèrent est composé de quelques institutions internationales telles que l'OCDE ou l'Unesco, d'acteurs européens (commission européenne, agence d'assurance qualité britannique et institutions d'accréditation européennes, universités au Royaume-Uni) et nord-américains (institutions d'accréditation et universités). Par ce questionnement, je cherche en fait à montrer la « complexité des processus de diffusion des instruments de politiques publiques [...] » et comment les circulations de politiques publiques passent par des « processus de réinterprétation et d'adoption sélective. [...] Même dans des systèmes de relation où la « dépendance » semble prévaloir, le système importateur dispose d'une forte autonomie et de capacités de réappropriation et d'hybridation »²⁹⁷. L'hybridation

²⁹⁶ L'hybridation désigne ici l'adaptation, par les acteurs du transfert, d'un outil d'action publique importé à un contexte local. Cette notion d'hybridation n'est pas nouvelle en matière d'étude des transferts de politiques publiques. Richard Rose a déterminé cinq modes d'appropriation spécifiques au transfert, notamment celui de l'hybridation (Richard ROSE, *Lesson-drawing in Public Policy: A Guide to Learning Across Time and Space*, Londres, Chatham House Publishers, 1993., p. 132-134). A côté de l'hybridation, il identifie la copie, la synthèse, l'inspiration, et l'émulation.

²⁹⁷ Dominique DARBON et Olivier PROVINI, « « Penser l'action publique » en contextes africains, *op. cit.*, p. 9-29.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

dans l'usage que les acteurs font des *learning outcomes* révèle un mécanisme qui combine assimilation au « monde hégémonique » et ancrage de cet outil d'action publique dans des cadres élaborés par des acteurs saoudiens, en réponse à des « problèmes » qui ont une résonance en Arabie saoudite.

Les résultats que je me propose de présenter sont issus de sources diverses : d'abord, d'entretiens effectués, principalement, auprès de responsables en fonction à la NCAAA et au ministère de l'enseignement supérieur ainsi qu'avec une universitaire britannique plusieurs fois engagée dans des missions en Arabie saoudite (formation et évaluation), aux côtés de la NCAAA. Ensuite, la documentation officielle produite par la NCAAA et le ministère forme un corpus de littérature grise sur lequel l'analyse relative aux *learning outcomes* repose également. De même, sont mobilisés de la documentation élaborée par d'autres acteurs - *British Council* et *Quality Assurance Agency*²⁹⁸ – et des documents de travail issus d'archives personnelles – dont certains sont mis en ligne sur Internet. Enfin, des travaux académiques, fournissant des informations d'ordre empirique, complètent mon corpus de sources.

Je montrerai, dans un premier temps, d'où et comment sont transférés les *learning outcomes* en identifiant ce qui est spécifique au cas saoudien, et, dans un second temps, ce que révèle le choix de les importer, sous l'angle de la mobilisation de l'international et du national, dans l'enseignement supérieur en Arabie saoudite.

A - De la circulation au transfert

Pour retracer la manière dont la commission se saisit de la notion de *learning outcomes*, je dois expliciter comment cette notion s'inscrit dans un circuit de circulation puis d'importation, en provenance du niveau international vers la NCAAA. La mobilisation par la NCAAA de la notion de *learning outcomes* rend compte de la manière dont circule cet outil de politique publique, du rôle joué par certains acteurs dans sa circulation entre l'international, le national et le local, du positionnement intellectuel des individus qui, à

²⁹⁸ Institution gouvernementale britannique dont la mission est de développer les relations culturelles – non seulement apprentissage de la langue anglaise mais également actions de coopération dans les domaines de l'éducation, des arts - entre le Royaume-Uni et d'autres pays, le *British Council* est présent dans plus de cent pays, en particulier au Moyen-Orient qui, entre la fin des années 1930 et des années 1950, accueille de nombreux bureaux et instituts locaux, signe de l'importance stratégique de cette zone pour le Royaume-Uni (Égypte, Lybie, Maroc et États du Golfe arabo-persique). *Quality Assurance Agency* est l'agence britannique d'évaluation de l'enseignement supérieur.

l'échelle nationale, s'en sont emparé, l'ont imposé et transféré. Les implications de l'usage des *learning outcomes* se situent à trois niveaux : au niveau local, celui des institutions d'enseignement supérieur (dans les modules, les cours, les programmes), au niveau national, celui des agences de régulation (dans les systèmes d'assurance qualité et les cadres de certifications/*qualification frameworks*) et au niveau international, celui des organisations internationales et des réseaux (pour la reconnaissance des diplômes et des certifications). L'exemple de l'usage des *learning outcomes* par la NCAAA révèle la mobilisation de ces trois niveaux.

L'intérêt présenté par cet outil tient à son histoire, dont je souhaiterais restituer quelques étapes en montrant, d'une part, comment la NCAAA se construit en s'adossant au phénomène de circulation des idées et, d'autre part, comment cette circulation met en jeu plusieurs acteurs en position de « passeurs »²⁹⁹. De surcroît, il convient de relever que si l'outil transféré est parfois déterritorialisé dans l'usage qui en est fait dans certaines instances et processus internationaux où il circule, ce dernier fait l'objet d'une localisation, dans la mobilisation qui en est faite par la NCAAA, dans son dispositif.

1. Une importation dans un contexte de circulation

Les *learning outcomes* offrent un bon exemple des jeux d'influence et de transfert qui sont à l'œuvre en matière d'enseignement supérieur. L'usage du terme « jeu » renvoie à l'idée que des acteurs se saisissent, mobilisent et refondent la notion de *learning outcomes*. En retraçant rapidement l'histoire de l'outil *learning outcomes*, je montrerai comment il a acquis une centralité dans le champ au sein duquel il circule.

Pour cela je m'intéresserai d'abord à l'invention des *learning outcomes* et à l'inscription de cette notion dans une histoire spécifique qui lui confère une valeur d'outil de politique publique. Puis, j'aborderai le rôle de certaines instances et processus internationaux,

²⁹⁹ Le terme passeur, et d'autres employés dans un sens équivalent – courtier, entrepreneur institutionnel, entrepreneur de transfert, opérateur de transfert, médiateur - est en particulier mobilisé dans des « espaces théoriques ou thématiques » (Laurence DUMOULIN et Sabine SAURUGGER, « Les policy transfer studies : analyse critique et perspectives », *op. cit.*) qui composent les *policy transfer studies*, dont l'objet est de traiter de la circulation et du transfert de concepts, d'idées, d'outils de politique publique, etc. Pour une typologie des *policy transfer studies*, voir Thierry DELPEUCH, « L'analyse des transferts internationaux de politiques publiques : un état de l'art », *op. cit.*)

dans l'élaboration de notions et d'outils qui intéressent mon cas d'étude et dans leur circulation entre les scènes internationale et saoudienne.

1.1. L'invention des *learning outcomes* : un outil pour mesurer l'apprentissage

L'origine du mot *learning outcomes*³⁰⁰ est liée à l'œuvre d'Ivan Pavlov (1849-1936) et aux travaux de « l'école behavioriste », créée par Watson et Skinner (1904-1990) qui ont conduit à la production d'une recherche importante en matière d'enseignement, d'apprentissage et de méthode de formation dans les secteurs de l'industrie et des forces armées. Ces travaux ont mis l'accent sur la mesure de l'apprentissage et le besoin de produire des résultats observables et chiffrables. Ils ont conduit à l'invention d'objets mesurables, les *learning outcomes*. De nombreux auteurs définissent les *learning outcomes* comme quelque chose qui peut être observé, démontré et mesuré³⁰¹.

Encadré n°6 : Les learning outcomes ou acquis de l'apprentissage

Même s'il n'y a pas de définition officielle du terme, qui serait partagée dans le cadre d'un accord ou d'une convention internationale, le sens qui lui est attaché est généralement le même (Adam, 2006). Ainsi, le cadre européen des certifications définit les « acquis de l'éducation et de la formation » comme « l'énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'éducation et de formation »³⁰². De même, selon le projet européen *Tuning*, « les acquis de l'apprentissage sont la formulation de ce que l'apprenant est censé savoir, comprendre et être capable de mettre en œuvre au terme d'une expérience d'apprentissage. Les acquis de l'apprentissage s'expriment en termes de niveau de compétence devant être atteint par l'apprenant. Les compétences sont une combinaison dynamique des aptitudes cognitives et méta-cognitives, du savoir et de la compréhension, des aptitudes relationnelles, intellectuelles et pratiques, et des valeurs éthiques »³⁰³.

³⁰⁰ Stefen ADAM, « An introduction to learning outcomes: A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area » dans Eric FROMENT ET AL. (eds.), *EUA Bologna Handbook - Making Bologna Work*, Berlin, Raabe Verlag, 2006, p. ; D. NUSCHE, « Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: a comparative review of selected practices », *OECD Education Working Papers*, 2008, n° 15.

³⁰¹ William G. SPADY, « Organizing for Results: The Basis of Authentic Restructuring and Reform », *Educational Leadership*, 1988, vol. 46, n° 2, p. 4-8 ; Reginald MELTON, « Learning outcomes for higher education: Some key issues », *British Journal of Educational Studies*, 1996, vol. 44, n° 4, p. 409-425.

³⁰² Source : Recommandation du parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2008/C 111/01), *Journal officiel de l'Union européenne*, C 111, p. 1-7, Luxembourg, Office des publications, 2008 ; <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex:32008H0506%2801%29> (consulté le 22 mars 2016).

³⁰³ Source : Julia GONZÁLEZ et R. WAGENAAR, « Tuning educational structures in Europe: final report of the Socrates project (Phase 1): glossary ». <http://www.unideusto.org/tuningeu/documents/glossary-of-terms.html> (consulté le 22 mars 2016).

Il est admis que cette notion désigne ce qu'un étudiant a appris à l'issue d'une formation, en insistant sur la dimension exécution, concrétisation, acquis de l'étudiant plutôt que sur les intentions de l'enseignant (Adam, 2004). De surcroît, les *learning outcomes* sont généralement divisés en plusieurs catégories : des acquis qui renvoient à la discipline enseignée et à la connaissance et aux compétences directement liées à cette discipline et des acquis qui ne sont pas liés à la discipline – savoir écrire, s'exprimer à l'oral, travailler en équipe, utiliser les technologies de l'information par exemple. Cette définition axée sur le résultat est conforme au traitement qu'en fait la NCAAA dans son dispositif : « The term learning outcomes is commonly used to refer to the learning that results from a course or program undertaken by students. Learning outcomes are the result of the teaching process »³⁰⁴.

La littérature relative aux *learning outcomes* est produite par des universitaires, dans le cadre de projets académiques, mais elle s'est aussi développée en réponse à des attentes formulées par des acteurs politiques, dans le cadre de programmes ou sur commande (par exemple l'OCDE et ses programmes DeSeCo et *Assessment of Higher Education Learning Outcomes* (AHELO)³⁰⁵, le gouvernement britannique et le rapport Dearing de 1997 sur le système d'enseignement supérieur britannique ou le rapport Otter de 1992 sur les *learning outcomes* dans l'éducation continue des adultes). Les documents consultés permettent d'identifier cette double origine intellectuelle, étant entendu que les auteurs sont généralement tous des universitaires. La littérature sur les *learning outcomes* est par conséquent composée de publications scientifiques mais également de documents officiels (rapports, études et présentations). Elle est partisane, le plus souvent, et montre que la valeur de cette notion ne fait pas consensus³⁰⁶, est débattue et nourrit des analyses critiques³⁰⁷.

³⁰⁴ Source : *Handbook for Quality Assurance and Accreditation in Saudi Arabia, Part 1, THE SYSTEM FOR QUALITY ASSURANCE AND ACCREDITATION*, juillet 2011, p. 32. Cf. Annexe 2.

³⁰⁵ DeSeCo est un programme de définition et sélection des compétences (1997) et AHELO est une étude de faisabilité relative à l'évaluation des *learning outcomes* dans l'enseignement supérieur (2008).

³⁰⁶ Julian STANLEY, « Learning Outcomes — From Policy Discourse to Practice », *European Journal of Education*, 2015, vol. 50, n° 4, p. 404-419. L'auteur cite une conférence organisée par le Cedefop, *The shift to learning outcomes and its impact: taking stock of European policies and practices* (November 2013) pour illustrer l'absence de consensus.

³⁰⁷ Jonathan WINTERTON, « Competence across Europe: highest common factor or lowest common denominator? », *Journal of European Industrial Training*, 2009, vol. 33, 8/9, p. 681-700 ; Jörg MARKOWITSCH et Karin LUOMI-MESSERER, « Development and interpretation of descriptors of the European Qualifications Framework », *European Journal of Vocational Training*, 2008 2007, n° 42-43, p. 33-58 ; Manuel SOUTO-OTERO, « Making learning visible or making knowledge veiled? The shift to learning outcomes. Learning outcomes: good, irrelevant, bad or none of the above? », *Journal of Education and Work*, 2012, vol. 25, n° 3, p. 249-258.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

La caractéristique de cette littérature est de fabriquer des savoirs techniques matérialisés, notamment, par de nombreuses classifications qui cherchent à définir et catégoriser le résultat d'un processus d'apprentissage³⁰⁸. La plupart s'inspirent de la taxonomie des objectifs éducatifs de Bloom, de 1956, qui produit un cadre général d'acquis que l'éducation est censée développer, au-delà de la connaissance factuelle et de la compréhension, incluant des compétences académiques comme la synthèse, l'analyse et l'évaluation. Certains auteurs opèrent une distinction entre les acquis cognitifs et les acquis non cognitifs³⁰⁹ (croyances, valeurs, attitudes, responsabilité sociale) et soulignent l'importance des activités extracurriculaires (tutorat, activités associatives, activités sportives) dans le développement de certains acquis, d'autres différencient les compétences générales - aptitudes mobilisables dans un large éventail de situations - des compétences professionnelles - aptitudes nécessaires à l'emploi sur un poste spécifique³¹⁰. La notion de compétence professionnelle introduit celle d'employabilité quand certains auteurs estiment que le principal rôle de l'enseignement supérieur est de préparer les étudiants à être compétents dans le monde professionnel³¹¹. Ils soulignent que les institutions du supérieur sont soumises à une pression croissante pour faire en sorte que les capacités et aptitudes de leurs étudiants rencontrent les besoins de l'industrie, du commerce et autres institutions du tertiaire³¹². Le développement, dans le supérieur, de compétences valorisées dans le travail entre dans ce type

³⁰⁸ Par exemple Robert GAGNÉ, *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*, New-York, Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1977 ; David A. KOLB, « Experiential Learning Theory and The Learning Style Inventory: A Reply to Freedman and Stumpf », *Academy of Management Review*, 1981, vol. 6, n° 2, p. 289-296. G.O. KLEMP, « The Three Factors of Success » dans D.W. VERMILYE (ed.), *Relating Work and Education*, San Francisco, Jossey-Bass, 1977; Michael ERAUT, « Identifying the Knowledge which Underpins Performance » dans H. BLACK et A. WOLF (eds.), *Knowledge and Competence: Current Issues in Education and Training, Careers and Occupational Information Centre*, Londres, Employment Department, 1990; Robert J. MARZANO, *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives. Experts in Assessment*, Thousand Oaks, Corwin Press, 2001.

³⁰⁹ Peter EWELL, « Applying learning outcomes concepts to higher education: An overview » ; J. Fredericks VOLKWEIN, « Implementing Outcomes Assessment on your Campus », *Research and Planning E-Journal*, 2003, vol. 1, n° 1., working paper préparé pour le Hong Kong University Grants Committee, 2007. J. Fredericks VOLKWEIN, « Implementing Outcomes Assessment on your Campus », *Research and Planning E-Journal*, 2003, vol. 1, n° 1 Dominique Simone RYCHEN, « Key Competencies for All: An Overarching Conceptual Frame of Reference », papier préparé dans le cadre du programme DeSeCo de l'OCDE, 2004.

³¹⁰ Sue OTTER, *Learning Outcomes in Higher Education. A Development Project Report*, Londres, Department of Employment, Unit for the Development of Adult Continuing Education, 1992.

³¹¹ Howard R. BOWEN, *Investment in Learning*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1977.

³¹² Liz SEAGRAVES, Michael J. OSBORNE et Ian J. KEMP, « Are academic outcomes of higher education provision relevant to and deliverable in the workplace setting? », *Higher Education*, 1996, vol. 32, n° 2, p. 157-176.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

d'argumentation³¹³. Ces définitions multiples et les variations dans le traçage des frontières catégorielles renvoient à des rapports de force entre acteurs qu'il est important de prendre en compte pour comprendre comment certaines définitions s'imposent ou, à l'inverse, sont contestées. Dans le cas saoudien, on verra que l'approche par des compétences générales – en nombre réduit – vise à produire une vision englobante de l'enseignement post-secondaire, au service d'un projet de supervision par la NCAAA, du secteur universitaire mais aussi de celui des formations professionnelles, et que cette prétention génère des tensions.

La question de la commensurabilité, celle de la calculabilité sont presque consubstantielles à la notion de *learning outcomes* car ils se prêtent à l'établissement de catégories, de nomenclatures ou d'échelles à partir desquelles on peut, par exemple, essayer de calculer le niveau d'acquisition des *learning outcomes* pour chaque étudiant d'une même formation et les comparer entre eux. Il est attendu des *learning outcomes* qu'ils produisent de la commensurabilité en transformant l'apprentissage, un processus éminemment qualitatif, aléatoire et incertain (chaque individu produit un processus unique d'apprentissage dont on ne sait pas s'il deviendra, *in fine*, un acquis conforme à une attente initiale) en processus quantifiable et standardisé, censé résorber la contingence et l'incertitude pour donner à l'apprentissage une intelligibilité particulière, simplifiée et décontextualisée³¹⁴. Cette décontextualisation, portée par une définition générique et théorique des *learning outcomes*, offre une grande variété de possibilités dans la manière de mettre en œuvre cette notion, que ce soit par exemple pour mesurer l'apprentissage, définir un programme/une formation, élaborer une méthode d'évaluation des étudiants, construire une nomenclature des qualifications/certifications. Cette flexibilité constitue un argument pour les promoteurs des

³¹³ Ron DEARING, *Higher Education in the learning society*, Londres, The National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997.

³¹⁴ Cf. Les articles de Wendy Nelson ESPELAND et Mitchell L. Stevens, « Commensuration as a Social Process », *op.cit.* ; Wendy Nelson ESPELAND et Michael SAUDER, « Rankings and Reactivity », *op. cit.* qui définissent la commensurabilité (*commensuration*) comme un mécanisme qui « simplifie et réduit l'information, standardise la similarité et la différence et suscite chez les gens l'examen de la signification des nombres » (« Rankings and Reactivity: How Public Measures Recreate Social Worlds », p. 22). Ces auteurs incluent dans la notion de commensurabilité celles de mesure et de mises en nombres qui semblent la réduire à un processus technique. En réalité, ces auteurs mettent en évidence sa fonction sociale, sa dimension politique et symbolique. Ils la jugent cruciale pour comprendre « comment nous catégorisons et donnons du sens au monde » (« Commensuration as a Social Process », p. 314).

learning outcomes qui l'invoquent pour souligner leur capacité à accommoder n'importe quels sujets ou disciplines et n'importe quel niveau de formation³¹⁵.

Cette double dimension, de mesure et de plasticité, est primordiale pour comprendre comment les *learning outcomes* sont devenus un véritable outil méthodologique et de travail, pour de nombreux acteurs évoluant dans le secteur de l'éducation au sens large (enseignement supérieur mais aussi secondaire et enseignement professionnel), dont la nature, le niveau d'intervention, les périmètres et les modalités d'actions sont extrêmement divers mais où les acteurs européens occupent une place centrale : organisations internationales, comme l'OCDE ; institutions européennes, comme la commission européenne, le Parlement et le Conseil ; agences institutionnelles européennes comme le centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP) ; dispositifs européens comme les processus de Bologne et de Copenhague ou les programmes « Education et Formation » 2010 puis 2020 ; institutions et programmes interuniversitaires comme l'association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA) ou le projet *Tuning*³¹⁶, organisations nationales comme les agences nationales d'évaluation de l'enseignement supérieur (par exemple *Quality Assurance Agency* au Royaume-Uni) ou le *British Council*, des universités, des départements et des enseignants. Tous promeuvent l'outil, en font un usage diversifié mais qui présente un invariant idéologique : mettre en adéquation les formations avec les besoins du marché du travail.

De surcroît, la centralité des notions de mesure, de résultat, de comparaison de performances qui découlent de la combinaison de la calculabilité et de la commensurabilité, dans l'approche de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation par les *learning outcomes*, rencontre plusieurs « composants doctrinaux » du NPM, tels qu'ils sont proposés

³¹⁵ Rachel SWEETMAN, Elisabeth HOVDHAUGEN et Hilde KARLSEN, « Learning outcomes across disciplinary divides and contrasting national higher education traditions », *Tertiary Education and Management*, 2014, vol. 20, n° 3, p. 179-192.

³¹⁶ Projet financé par la commission européenne dans le cadre des programmes Socrates et Tempus, à partir de 2000, conduit par des universités européennes. L'objectif est de travailler à la mise au point d'une méthodologie de mise en œuvre concrète du processus de Bologne (concevoir et mettre en œuvre les programmes sur le fondement des 3 cycles, LMD), de définir des points de référence entre programmes et disciplines exprimés en termes d'acquis de l'apprentissage et d'identifier les compétences nécessaires pour l'insertion professionnelle des diplômés européens. Source : <http://www.unideusto.org/tuningeu/> et http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_French_version_final.pdf (consulté le 22 mars 2016).

dans la typologie de Christopher Hood³¹⁷ : doctrine relative à la mesure de la performance qui conduit à la définition d'objectifs, d'indicateurs de succès, exprimés quantitativement de préférence ; doctrine relative au contrôle des résultats/produits justifiée par le besoin de mettre l'accent sur la performance ; doctrine relative à l'introduction de la compétition dans la sphère publique. Si la particularité du NPM est de constituer un « puzzle doctrinal »³¹⁸, celle des *learning outcomes* est d'offrir un concentré de quelques une des pièces de ce puzzle.

1.2. Les *learning outcomes* acquièrent une centralité en tant qu'outil de politiques publiques

La préoccupation scientifique centrée sur les attendus mesurables et les résultats de l'apprentissage rencontre l'action publique, tout d'abord aux Etats-Unis dans les années 1970-80, où des programmes éducatifs sont élaborés en mobilisant l'approche par les *learning outcomes* : des énoncés décrivent de manière explicite ce qu'il est attendu de l'apprenant en termes de connaissance, de compréhension et de capacité de démonstration à l'issue de la phase d'apprentissage³¹⁹. Mise en œuvre dans l'enseignement secondaire puis dans le supérieur états-uniens, cette approche a ensuite été adoptée en Australie, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, avant de se diffuser dans d'autres pays de l'OCDE et d'Europe³²⁰. Le cheminement de cet outil, dans le discours politique et institutionnel et dans l'action publique, prend un tournant singulier lorsqu'il est imbriqué à un autre instrument d'action publique, le cadre de certifications ou *qualifications framework* (Cf. Encadré n° 7). Ce tournant se matérialise en Europe, à la fois dans le cadre de réformes conduites au Royaume-Uni et dans le processus européen de construction d'un espace de l'enseignement supérieur.

Encadré n°7 : Le cadre des certifications ou Qualifications framework

Le qualifications framework est un outil qui vise à définir une échelle des qualifications (diplômes, certifications, etc.). A chaque niveau de l'échelle sont associés des éléments

³¹⁷ Christopher HOOD, « A Public Management for All Seasons? », *op. cit.*

³¹⁸ Philippe BEZES, « Le renouveau du contrôle des bureaucraties. L'impact du New Public Management », *op. cit.*

³¹⁹ Stefen ADAM, « Using Learning Outcomes. A consideration of the nature, role, application for European education of employing learning outcomes at local, national and international levels. », Paper prepared for the United Kingdom Bologna Seminar, 1-2 July 2004, Heriot-Watt University, Edinburgh. Ecosse; Jonathan WINTERTON, « Competence across Europe », *op. cit.*

³²⁰ Stefen ADAM, « Using Learning Outcomes. A consideration of the nature, role, application for European education of employing learning outcomes at local, national and international levels. », *op. cit.*

caractérisant les qualifications : compétences, connaissances, volume horaire de cours, crédits, *learning outcomes*. Le *qualification framework* peut être national, infra national (dans un contexte d'état fédéré par exemple) ou supranational (dans un contexte d'union ou de coopération de plusieurs états).

En raison de l'influence du Royaume-Uni sur le cas saoudien, je resserrerai l'examen des *learning outcomes* à l'Europe. Le rôle de l'OCDE sera également pris en considération dans le traçage de la circulation des *learning outcomes* vers l'Arabie saoudite.

Le Royaume-Uni a eu un rôle pionnier dans le recours aux *learning outcomes* pour caractériser les certifications à partir du secteur professionnel. Dans les années 1980, dans un contexte d'augmentation du chômage, le gouvernement britannique crée une structure, la *Training Agency*, chargée de solliciter des représentants industriels, par secteur, pour élaborer des documents de référence mentionnant des listes de compétences requises pour la main d'œuvre et le personnel employés dans ces différents secteurs professionnels³²¹. La méthode de travail adoptée part de l'identification de compétences liées à des métiers (approche fonctionnelle) et connaît une progressive montée en généralité dans la caractérisation des compétences professionnelles, qui sont de plus en plus générales et englobantes (approche théorique)³²². Dans la construction de qualifications par le prisme des compétences, le recours aux *learning outcomes* rend compte du passage de l'approche fonctionnelle à une approche théorique où les compétences tendent vers l'abstraction et la généralité. Cette évolution donne

³²¹ Cf. Reginald MELTON, « Learning outcomes for higher education », *op. cit.* et G. JESSUP, *Outcomes: NVs and the emerging model of education and training*, Londres, Falmer Press, 1991.

³²² Le point de départ est une analyse fonctionnelle : à partir du métier ou de la fonction, sont identifiées les compétences nécessaires pour l'exercer ou l'occuper. Ce premier temps est suivi d'un second qui voit la création d'institutions chargées d'abord d'évaluer les compétences des individus, ensuite de les reconnaître par la délivrance de certificat professionnel/vocationnel, enfin d'attester que l'obtention de ces certificats correspond à l'acquisition de connaissances et d'aptitudes spécifiques à des secteurs entiers d'activité, non à des postes précis (G. JESSUP, « General National Vocational Qualifications », *Competence and Assessment*, 1991, 16, p. 3-7). L'attestation, qui constitue la dernière étape et la plus théorique dans ce processus de caractérisation, est énoncée sous forme de *learning outcomes*. La mise au point de ces attestations générales conduit au constat que nombre de compétences requises dans divers secteurs professionnels impliquent l'acquisition « d'un noyau d'aptitudes » (*core skills*) commun : aptitude à communiquer, à apprendre à apprendre, à travailler avec d'autres, à s'exprimer dans une langue étrangère, à utiliser les technologies de l'information, à effectuer des calculs. Ces aptitudes sont alors intégrées aux *learning outcomes* dans la formulation des attestations. La montée en généralité doublée de l'identification d'un noyau d'aptitudes commun conduit certains acteurs, dont Ron Dearing (Ancien chancelier de l'université de Nottingham, il est connu pour être l'auteur principal de rapports sur l'enseignement supérieur au Royaume-Uni, commandés par le gouvernement britannique et publiés en 1997), concernés à la fois par l'éducation générale et l'enseignement professionnel, à envisager que les attestations puissent constituer un moyen de couvrir à la fois l'enseignement supérieur et l'enseignement professionnel.

prise à certains acteurs pour décloisonner l'objectif initial focalisé sur l'enseignement professionnel et pour élargir leur cible au secteur de l'éducation générale, enseignement supérieur compris³²³.

En Europe, le processus de Bologne a joué un rôle fondamental dans la diffusion d'un modèle d'enseignement supérieur qui met l'accent sur les résultats, l'apprentissage et les compétences. Il a donné aux concepts de *learning outcomes* et d'assurance qualité une visibilité accrue. On sait que ce processus a eu un impact bien au-delà des pays européens initialement visés grâce à la promotion qu'en ont fait l'OCDE et l'Unesco en le décrivant comme exemple de bonne pratique³²⁴. Ainsi, les *learning outcomes* et les cadre de certifications, ont pu exercer une influence au-delà de l'Europe alors même que dans les pays européens, ce ne sont pas ces outils qui ont été les plus massivement adoptés et mis en œuvre³²⁵, ce qui ne semble pas avoir eu d'incidence sur leur diffusion.

En Europe, l'utilisation du terme *learning outcomes* et sa mobilisation dans l'action publique interviennent surtout dans le secteur de l'éducation et de la formation professionnelle/vocationnelle. En particulier, ils sont promus par le CEDEFOP³²⁶. Il prône, lui aussi, le décloisonnement des différents secteurs de l'éducation en lien avec le développement de certifications. Dans les années 2000, à l'appui de la stratégie de Lisbonne qui identifie la formation professionnelle comme un élément clé dans l'amélioration de la compétitivité et de

³²³ Ce cas est illustratif de la manière dont la division institutionnelle entre formation professionnelle et enseignement supérieur, le « schisme éducationnel » (Martin BAETHGE, « Das deutsche Bildungs-Schisma. Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. », *SOFI-Mitteilungen*, 2006, n° 34, p. 13-27.), est progressivement remise en cause par « un ensemble complexe de facteurs socioéconomiques interdépendants » (Lukas GRAF, « The rise of work-based academic education in Austria, Germany and Switzerland », *Journal of Vocational Education & Training*, 2016, vol. 68, n° 1, p. 1-16. Parmi ces facteurs, l'auteur cite notamment les changements des modèles de production, la définition de l'économie de la connaissance et des enjeux qu'elle contient, les réformes européennes incitant à la mobilité entre les secteurs de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur) conduisant à une demande croissante de compétences certifiées.

³²⁴ Jean-Emile CHARLIER et Sarah CROCHE, « Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices », *Education et sociétés*, 2003, vol. 12, n° 2, p. 13.

³²⁵ Dans le processus de Bologne, c'est le système LMD qui constitue l'outil ayant fait l'objet d'une diffusion importante dans les pays européens. Cf. Pauline RAVINET, « Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? La formulation de la vision de l'Espace européen d'enseignement supérieur en 1998 », *Education et sociétés*, 2009, p. 29-44. En Arabie saoudite, l'échelle des diplômes et le système des crédits sont calqués sur le dispositif américain (*bachelor*, master en 1 an et PhD) bien avant la création de la NCAAA. Les dirigeants de cette commission non seulement n'ont jamais eu l'intention de réformer cette organisation mais sont mêmes critiques envers le système LMD (licence en trois ans et Master en 2 ans).

³²⁶ Organe créé par le Conseil européen en 1975.

la croissance européenne³²⁷, le CEDEFOP produit un nombre important d'études et de rapports qui participent à accorder une centralité à la notion de *learning outcomes* et à l'insérer dans un argumentaire³²⁸ qui met en avant une double corrélation : *learning outcomes*, adéquation des formations aux besoins du marché du travail et employabilité, d'un côté ; *learning outcomes* et nécessité de considérer les diverses formes d'apprentissage (formation professionnelle, enseignement supérieur, reconnaissance d'acquis de l'expérience, etc.) comme relevant d'un même ensemble, en vue de la délivrance de certifications étalonnées sur un corpus de normes identiques (les cadres de certifications/*qualification frameworks*), de l'autre. L'argumentaire adéquationniste est aussi tenu pour le secteur académique³²⁹. Il entre également en convergence de vue avec l'OCDE dont les publications citent les travaux du CEDEFOP³³⁰.

En Europe continentale comme au Royaume-Uni, la mobilisation des *learning outcomes* conduit à caractériser les différents niveaux d'apprentissage et des diplômes, dans des cadres de certifications (*qualifications framework*). Les cadres de certifications confèrent

³²⁷ Julian STANLEY, « Learning Outcomes - From Policy Discourse to Practice », *op. cit.*

³²⁸ L'étude de 2008, *La transition vers les acquis de l'apprentissage* (<http://www.cedefop.europa.eu/node/11058>, consulté le 31 mars 2016), est exemplaire de ce travail argumentatif réalisé par le CEDEFOP. Le rapport, qui analyse la situation dans 32 pays participant au « programme Education et formation 2010 » (Programme de travail adopté par le Conseil européen en mars 2002 qui, dans le contexte de la stratégie de Lisbonne, établit un cadre pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation), fournit quelques illustrations éclairantes. Par exemple, le chapitre relatif à la revue de littérature : les approches par les *learning outcomes* en matière d'action publique y sont jugées avoir eu un réel impact, à partir du milieu des années 80 ; le chapitre qui traite des *learning outcomes* au regard du système d'apprentissage souligne que les perspectives européennes sont partagées par l'OCDE. Julian Stanley dans l'ouvrage cité précédemment, à propos de cette étude du CEDEFOP, écrit « the publication gave credence to the claim that the concept [*learning outcomes*] made possible an overarching strategy to the reform of education and training and that, at least potentially, it could be applied across many domains of education in many countries: school-based as well as work-based, general as well as vocational; higher as well as secondary; overarching as well as specific » (p. 405).

³²⁹ Par exemple, la Commission européenne, en 2006, s'exprime en ces termes : « Pour pouvoir surmonter les écarts durables entre la qualification des diplômés et les besoins du marché du travail, les cursus universitaires devraient être structurés de telle manière qu'ils augmentent directement l'employabilité des diplômés et contribuent à l'effort de formation de la main d'œuvre en général. Les universités devraient offrir des cursus innovants, des méthodes d'enseignement et des cours de formation continue ou de recyclage qui combinent des compétences générales utiles sur le marché du travail [...] » (Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen, *Faire réussir le projet de modernisation pour les universités : formation, recherche et innovation*, Bruxelles, Commission européenne, 2006. (COM (2006) 208 final). <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex:52006DC0208>, consulté le 1er avril 2016). De même, l'une des conclusions d'une conférence organisée par le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, en 2007, est que « la transition vers les acquis de l'apprentissage doit reposer sur le principe d'adéquation par rapport aux besoins » (*La transition vers les acquis de l'apprentissage*, p. 2)

³³⁰ OCDE. *Systèmes de certification : Des passerelles pour apprendre à tout âge*. Paris, OCDE, 2007. OCDE. *La définition et la sélection des compétences clés : résumé : projet DeSeCo*, Paris, OCDE, 2005.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

aux *learning outcomes* une triple fonction de mesure, mise en équivalence et commensuration des niveaux d'apprentissage³³¹. Ils font passer les *learning outcomes* de notion malléable et ajustable à divers discours politiques, à un outil de politique publique³³² et permettent de mettre en équivalence des niveaux de certification et des *learning outcomes*. Ainsi, des diplômes universitaires peuvent être mis en regard avec une liste d'acquis d'apprentissage considérés comme condition à l'obtention de ces diplômes. Dans ce cas, les *learning outcomes* constituent bien un outil d'évaluation et de mesure permettant de juger du niveau d'un individu qui, à l'issue d'une formation, prétend obtenir un diplôme. Dès lors qu'il y a mise en équivalence par l'association de *learning outcomes* et de diplômes, dans des cadres de certifications, il en découle la possibilité de comparer les diplômes entre eux mais également chaque diplômé. En conséquence, la combinaison *learning outcomes* et cadre des certifications produit de la commensurabilité. Cette combinaison constitue une étape clé où le discours politique relatif aux *learning outcomes* se structure autour d'un point nodal qui est

³³¹ En Europe, cadre des certifications et *learning outcomes* acquièrent ensemble une place centrale dans l'argumentaire qui vient à l'appui de la construction des espaces européens de l'enseignement supérieur (processus de Bologne : le communiqué de Berlin, de 2003, est la première déclaration ministérielle, dans le cadre du processus de Bologne, qui mobilise les *learning outcomes*, suivi du communiqué de Bergen, de 2005) et de la formation professionnelle (processus de Copenhague : le processus de Copenhague est l'équivalent du processus de Bologne pour la formation professionnelle). Le processus de Bologne vise, notamment, à mettre en place un processus de reconnaissance des diplômes, en particulier grâce au cadre européen des certifications. Dans le cadre du processus de Copenhague, à la même période, c'est le communiqué de Maastricht (2004) qui invoque les *learning outcomes*. La notion est systématiquement associée à l'idée d'élaborer des cadres de certifications nationaux et européens (Cf. http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Berlin_Communique1.pdf, p. 4, consulté le 5 avril 2016; http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen_Communique1.pdf, p. 2, consulté le 5 avril 2016; http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/maastricht_en.pdf, p. 4, consulté le 5 avril 2016).

³³² Cadre de certifications de l'espace de l'enseignement supérieur ou « cadre de Bologne » (Des *learning outcomes* y sont utilisées pour caractériser les trois niveaux/cycles de diplômes, LMD. Ils ont été adoptés à l'issue de la conférence de Bergen en 2005). Pour chacun des trois cycles (Licence, Master et Doctorat), les « descripteurs de Dublin » identifient les acquis de l'apprentissage, définis à l'intérieur de cinq catégories : connaissances et compréhension, application des connaissances et de la compréhension, capacité de former des jugements, savoir-faire en termes de communication, capacités d'apprentissage tout au long de la vie ; cadre européen des certifications (Le CEC est une recommandation conjointe du Conseil et du Parlement, adoptée en février 2008. Il constitue un « cadre de référence commun qui permet aux pays européens d'établir un lien entre leurs systèmes de certification. Il joue le rôle d'outil de transposition et de correspondance entre les différents systèmes européens, par l'établissement d'une référence commune européenne composée de huit niveaux, décrites en termes de *learning outcomes* (savoirs, aptitudes et compétences) qui couvrent la formation professionnelle et l'enseignement général, secondaire et supérieur jusqu'au doctorat (Cf. https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/broch_fr.pdf, consulté le 24 mars 2016). Il est remarquable de constater que les discours, qui tendent à converger vers une conception systémique de l'apprentissage post-secondaire, vu comme un continuum, entre le supérieur universitaire et le secteur de la formation professionnelle, sont remis en question par l'élaboration de deux cadres de certifications différents, sectorisés, issus des deux processus politiques.

l'établissement d'un lien de « reconnaissance » entre les certifications et les compétences³³³. Avec le cadre européen des certifications, les *learning outcomes* sont portés par un véhicule qui contribue à solidifier la notion autour d'un usage spécifique³³⁴ et qui repose un renversement du rapport de force entre offre et demande de formations, au profit de la demande³³⁵. En Europe, le cadre européen des certifications (*European Qualification Framework*), est adopté par le Conseil et le Parlement européens en 2008.

Le dernier exemple important de mobilisation et d'institutionnalisation des *learning outcomes* est celui de l'OCDE. D'autres organisations et institutions³³⁶ se sont saisis des *learning outcomes* mais l'OCDE est particulièrement intéressante car plusieurs travaux accordent à cette organisation une influence substantielle sur les politiques nationales³³⁷ dans

³³³ Dans la période qui précède, si la notion de *learning outcomes* irrigue les déclarations et politiques européennes (Commission, Parlement, Conseil, processus de Bologne et de Copenhague, CEDEFOP), les agendas auxquels elle est associée ou les situations dans lesquelles elle est employée sont variées (employabilité, croissance, compétitivité, harmonisation, formation tout au long de la vie, normes professionnelles...). Pour ces acteurs politiques, ce dont ils parlent « a à voir avec les *learning outcomes* » (Julian STANLEY, « Learning Outcomes — From Policy Discourse to Practice », *op. cit.*, p. 408) mais la manière de mobiliser la notion illustre une idée assez vague de ce qu'elle contient ce qui construit sa plasticité, sa flexibilité, sa capacité à s'adapter aux discours politiques.

³³⁴ C'est à ce moment que le Parlement et le Conseil adoptent une définition officielle des *learning outcomes* : « l'énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage; ces acquis de l'apprentissage sont définis sous la forme de savoirs, d'aptitudes et de compétences (Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, annexe 1, p. 11. https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_en.pdf (consulté le 1er avril 2016).

³³⁵ Cf. Michael YOUNG, « Qualifications Frameworks: some conceptual issues », *European Journal of Education*, 2007, vol. 42, n° 4, p. 445-457.

³³⁶ Je n'ai pas cherché à multiplier les cas montrant le recours croissant aux *learning outcomes* dans les discours et les réformes relatives à l'enseignement supérieur et à l'éducation en général mais d'autres exemples pourraient illustrer des évolutions analogues, en particulier au niveau des instances internationales. Cf. L'Unesco qui s'empare de la notion lors du Forum mondial pour l'éducation qui s'est tenu à Dakar en 2000. A l'issue de ce forum, un document est adopté, *The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments*, dans lequel plusieurs objectifs sont identifiés. La notion de *learning outcomes* y apparaît accolée à celle de qualité et de mesurabilité. « Improving every aspect of the quality of education, and ensuring their excellence so that recognized and measurable learning outcomes are achieved by all, especially in literacy, numeracy and essential life skills ». *The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments*, World Forum for Education, Dakar, 26-28 avril 2000, p. 17 (<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>, (consulté le 22 juillet 2013).

³³⁷ En particulier depuis la fin des années 90 quand l'OCDE développe des accords avec certains pays émergents (Chine, Inde, Afrique du Sud, Brésil, Indonésie...), en réponse à la critique de « club des nations occidentales et du Nord » (Carrie P. HUNTER, « Shifting themes in OECD country reviews of higher education », *Higher Education*, 2013, vol. 66, n° 6, p. 707-723.).

de nombreux secteurs, y compris celui de l'éducation³³⁸. Avec son programme *Assessment for Higher Education Learning Outcomes* (AHELO)³³⁹, l'outil *learning outcomes* a trouvé une voie de circulation et de transfert vers le niveau international et, on le verra, vers le niveau saoudien.

Dans son travail, consacré à l'étude des changements discursifs de l'OCDE, en matière de recommandations de réformes pour l'enseignement supérieur, Carrie P. Hunter³⁴⁰ montre comment à la fin des années 1990 les discours associent massification de l'enseignement supérieur et problèmes de chômage³⁴¹ et assignent une finalité professionnelle à l'enseignement supérieur : il doit préparer les étudiants à devenir de futurs travailleurs, en leur inculquant des compétences et des aptitudes requises par le marché du travail. La question de la qualité de l'enseignement est au cœur des recommandations formulées par l'OCDE. L'Etat doit en contrôler les résultats, par la mise en place de mécanismes d'assurance qualité, tout en garantissant une autonomie de gestion des institutions du supérieur.

L'OCDE n'a pas produit que des discours. Elle a aussi piloté des programmes et des études qui visent à produire des connaissances et des savoirs. En particulier, le programme AHELO (*Assessment for Higher Education Learning Outcomes*), centré sur les *learning*

³³⁸ Bob JESSOP, « Liberalism, Neoliberalism, and Urban Governance: A State-Theoretical Perspective », *Antipode*, 2002, vol. 34, n° 3, p. 452-472; R. MAHON et S. MCBRIDE, « Introduction » dans R. MAHON et S. MCBRIDE (eds.), *OECD and transnational governance*, Vancouver, UBC, 2008, p. 3-24; C.P. Hunter, « Shifting themes in OECD country reviews of higher education », *op. cit.*

³³⁹ AHELO est un programme de l'OCDE lancé en 2008 et mis en œuvre de 2010 à 2013. AHELO est une étude de faisabilité pour déterminer s'il est concrètement et scientifique possible de produire des outils internationaux de mesure des *learning outcomes*, dans l'enseignement supérieur pour évaluer ce que les étudiants savent et peuvent faire (les *learning outcomes*) à l'issue de l'obtention de leur diplôme. L'idée de cette étude a émergé lors de la réunion des ministres de l'éducation des états membres de l'OCDE à Athènes, en 2006, avec une perspective de quantification de la performance : « to develop better performance metrics in higher education, whether to support accountability reporting requirements or to assist leaders, teachers and learners to understand and position their work in increasingly complex environments ». Source : Karine TREMBLAY, Diane LALANCETTE et Deborah ROSEVEARE, *Assessment of Higher Education Learning Outcomes, Feasibility Study Report, Volume 1 – Design and Implementation*, Paris, OCDE, 2012., p. 34 (<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf>, consulté le 12 mars 2016).

³⁴⁰ C.P. HUNTER, « Shifting themes in OECD country reviews of higher education », *op. cit.*

³⁴¹ L'auteure explique qu'au cours des années 2000 le discours est ensuite fondé par « l'économie de la connaissance » dans un contexte de mondialisation avec comme postulat que les nations doivent accroître le développement de la connaissance et les capacités d'innovation pour être compétitives et maintenir leur croissance économique. Le problème n'est plus celui du chômage mais celui de la sous-qualification. Dans ce contexte, l'enseignement supérieur est invité à développer, chez les étudiants, des compétences susceptibles de les conduire à être innovants. Dès lors, l'excellence en matière de recherche devient un objectif central dans les recommandations de l'OCDE.

outcomes, qui mobilise l’outil comme modalité de mesure, à l’instar de l’utilisation qui en avait été faite dans les années 1970 et 1980, aux Etats-Unis puis en Australie, en Afrique du Sud et au Royaume-Uni. AHELO est lancé en 2008 mais s’inscrit davantage dans une continuité avec le discours de l’OCDE de la fin des années 1990, axé sur la massification dans l’enseignement supérieur, la mesure des résultats de l’apprentissage, la focalisation sur l’enseignement (plutôt que sur la recherche) et les mécanismes de contrôle de la qualité de l’enseignement. Le programme s’inscrit ouvertement dans le sillage de l’évolution européenne (Processus de Bologne et création de l’espace européen de l’enseignement supérieur) et, en particulier, souligne le lien entre *learning outcomes*, cadre de certifications, reconnaissance des diplômes et mobilité des étudiants et des travailleurs³⁴². Dans cette perspective, AHELO se concentre sur des *learning outcomes* génériques, censés être communs à tous les étudiants – quelle que soit leur spécialité - telles que la « réflexion critique », « le raisonnement analytique », « la résolution des problèmes » et la « communication écrite » et des *learning outcomes* spécifiques à deux disciplines, l’économie et l’ingénierie³⁴³.

Ainsi, la notion de *learning outcomes* connaît plusieurs vagues d’institutionnalisation, dans le secteur de l’éducation et de la formation, entre les années 1980 et la fin des années 2000, par sa mobilisation conjointe dans des discours politiques et dans des instruments d’action publique portés par des instances nationales et internationales, en particulier européens. Son usage l’oriente tantôt vers un outil de mesure, tantôt vers un outil de mise en équivalence puis de commensuration. Mise en équivalence et commensuration sont rendues possibles par l’insertion de l’outil *learning outcomes* dans un autre instrument, le cadre des certifications. Les cas présentés – Royaume-Uni, processus de Bologne et Copenhague, programme AHELO de l’OCDE – jalonnent l’institutionnalisation des *learning outcomes* à la fois aux échelons national et international et rendent compte des trois dimensions de l’outil (mesure, équivalence, commensuration).

³⁴² Karine TREMBLAY, Diane LALANCETTE et Deborah ROSEVEARE, *Assessment of Higher Education Learning Outcomes, Feasibility Study Report, Volume 1 – Design and Implementation, op. cit.*

³⁴³ Source : OCDE, <http://www.oecd.org/fr/edu/apprendre-au-dela-de-l-ecole/uneevaluationinternationaledesperformancesdesetudiantsetdesuniversitesahelo.htm>, (consulté le 12 mars 2016).

1.3. La rencontre entre les *learning outcomes* et les préoccupations saoudiennes

Les *learning outcomes* entrent en résonance avec la définition du « problème » des Saoudiens, vue dans le premier chapitre. Ainsi, l'importation des *learning outcomes* est justifiée par une rhétorique de mise en adéquation des formations du supérieur avec les besoins du marché du travail.

La lecture adéquationniste³⁴⁴, véhiculée par le cas britannique, où la construction des formations est conçue comme une réponse aux besoins de futurs employeurs, percole avec le problème des acteurs saoudiens : il s'agit de rendre sa légitimité à l'enseignement supérieur en lui conférant une « utilité » par sa capacité à concevoir des formations en adéquation avec les besoins du marché du travail, grâce à la mobilisation des *learning outcomes*, marqueurs de l'employabilité des diplômés saoudiens. De même, l'approche systémique de l'enseignement supérieur, où professionnel et académique sont fondus dans un même ensemble, permise par les *learning outcomes*, explique pourquoi la NCAAA se saisit de cet outil d'action publique, dans un contexte saoudien de tension entre cette institution et une autre, *Technical and vocational training corporation* (TVTC), en charge de l'enseignement professionnel, pré et post-baccalauréat. Les deux cas divergent néanmoins s'agissant du positionnement du secteur professionnel. Dans le cas britannique ce secteur est favorable à son assimilation à l'université tandis que dans le cas saoudien, TVTC conteste l'autorité et la légitimité de la NCAAA sur l'accréditation des formations professionnelles, par refus de voir le secteur professionnel assimilé au secteur universitaire.

De surcroît, le projet des premiers dirigeants et membres de la NCAAA³⁴⁵, au moment de l'installation de cette institution (2003-2008), quand ils transfèrent les *learning outcomes*,

³⁴⁴ J'emploie le terme adéquationniste dans le cas saoudien pour souligner la volonté des acteurs de faire se rencontrer l'élaboration et la description de formations au regard d'attentes supposées des employeurs en Arabie saoudite en matière de compétences. Au Royaume-Uni, on perçoit un glissement d'une lecture adéquationniste spécifique (compétences spécifiques / besoins du marché du travail) quand la rhétorique sur les *learning outcomes* est déployée concernant les formations professionnelles à une lecture adéquationniste plus généraliste (compétences générales / besoins du marché du travail) quand le spectre est élargi à l'enseignement supérieur académique. L'usage fait ici du terme adéquationnisme diverge de celui qui est généralement mobilisé pour caractériser le système français où l'adéquation se fait par les savoirs disciplinaires ou techniques et non par les compétences.

³⁴⁵ Ils sont peu nombreux et tous universitaires : il y a le secrétaire général, un secrétaire général adjoint, deux à trois universitaires saoudiens qui occupent les fonctions de « conseillers », dont une Saoudienne qui inscrit son passage par la NCAAA dans une trajectoire professionnelle particulière et que j'ai retrouvée à *Alpha Uni* lorsque *Elsa Bedos* – « *L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique* » -

rejoint les analyses du CEDEFOP concernant la double corrélation promue : *learning outcomes*, marché du travail et employabilité ; *learning outcomes* et cadre de certifications reposant sur des normes identiques. En Arabie saoudite, le cadre national des certifications (*National qualifications framework*) est élaboré en 2009, soit un an après l'adoption par l'Union européenne du cadre européen de certifications.

La rencontre des analyses et discours diffusés par les institutions précédemment citées avec la perception des interviewés saoudiens de la situation de l'enseignement supérieur en Arabie saoudite explique comment certains ont pu les créditer - en particulier l'OCDE à travers son programme AHELO centré sur un outil d'action publique, les *learning outcomes* - d'une capacité à résoudre les problèmes saoudiens d'employabilité des diplômés locaux et de reconstruction d'une légitimité de l'enseignement supérieur en Arabie saoudite. C'est ce qu'il faut maintenant étudier. Pour mieux le saisir, il est nécessaire de centrer l'attention sur les sources du transfert des *learning outcomes*, dans leur manière de façonner cet outil d'action publique.

2. Une importation qui transite par deux canaux

Deux principales voies de transfert et d'importation ont été empruntées par les Saoudiens, à partir du milieu des années 2000. L'une prend sa source à l'OCDE et l'autre au *British Council*.

2.1. Une première voie qui se fonde sur des relations personnelles

Établir l'effectivité de ce premier transfert suppose, à la fois, d'analyser les mécanismes sociologiques à l'œuvre, qu'ils soient fixés sur des individus ou des organisations, et d'identifier des marqueurs, permettant de jalonner ce transfert, depuis l'OCDE jusqu'à la NCAAA.

Entre 2008 et 2013, dans la continuité des évolutions en cours en Europe, qui ont conduit à une réflexion et un travail relatifs aux *learning outcomes*, l'OCDE lance donc son étude AHELO, mais l'Arabie saoudite n'est pas membre de cette organisation internationale, ni partie prenante des processus de Bologne et de Copenhague. Pourtant, c'est notamment par

j'y ai conduit mon enquête, un « conseiller » australien, recruté spécialement pour aider ce petit noyau d'universitaires saoudiens à construire le dispositif d'évaluation et d'accréditation de l'enseignement supérieur.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

ce canal qu'elle est amenée à se saisir des *learning outcomes*, au travers de sa participation à l'étude AHELO, en tant que pays observateur³⁴⁶. Sa participation aux travaux contribue à construire l'Arabie saoudite en acteur de la circulation des *learning outcomes*.

Cette importation est le résultat d'une circulation qui s'est faite par contacts personnels³⁴⁷ : quelques individus, peu nombreux, des « passeurs », aux profils similaires et dont les positions institutionnelles, en Arabie saoudite, permettent le transfert. Ce sont des Saoudiens, occupant des fonctions élevées dans l'administration ministérielle, ayant effectué des études supérieures à l'étranger (le plus souvent aux Etats-Unis), anglophones, diplômés des mêmes universités saoudiennes qui, par contacts personnels et en raison de leur insertion dans des réseaux internationaux et nationaux, sont en mesure d'opérer des choix en matière de politique publique puis mobilisent les ressources (une direction dans un ministère, une position élevée dans une université, la direction d'une agence) dont ils disposent au niveau national pour importer ces choix en Arabie saoudite. Dans le cas du transfert des *learning outcomes* à travers le programme AHELO de l'OCDE, on retrouve certains des facteurs mis en évidence par Yves Dezalay et Bryant G. Garth³⁴⁸ pour expliquer la réussite d'un transfert d'idées : l'homologie des positions, à la fois professionnelle et intellectuelle, occupées par les acteurs impliqués dans le transfert, tant du côté de l'exportation que de celui de l'importation. Ainsi, l'Arabie saoudite était représentée par un ou deux hauts dirigeants du ministère de l'enseignement supérieur, un vice-ministre et un de ses proches collaborateurs. L'un de ces « passeurs » est un haut cadre du ministère. Sa position professionnelle, au moment où se tient le programme, et son parcours antérieur montrent qu'il a connu, à différentes étapes de sa vie, les mêmes expertises professionnelles que celle des autres participants au programme. AHELO³⁴⁹ réunit en effet des responsables ministériels dans le domaine éducatif, des représentants de structures publiques relevant du champ de l'enseignement supérieur

³⁴⁶ <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/countriesparticipatingintheahelofeasibilitystudy.htm> (consulté le 26 janvier 2016).

³⁴⁷ Olivier NAY et Andy SMITH, « Les intermédiaires en politique. Médiation et jeux d'institutions » dans Olivier NAY et Andy SMITH (eds.), *Le gouvernement du compromis : courtiers et généralistes dans l'action publique*, Paris, Economica, 2002, p. 1-21.

³⁴⁸ Yves DEZALAY et Bryant G. GARTH, *La Mondialisation des guerres de palais*, Paris, Seuil, 2002. Ces deux auteurs proposent une analyse de l'importation par des états d'Amérique latine de politiques et formes d'action publiques venues des Etats-Unis, sous l'angle de l'impérialisme symbolique.

³⁴⁹ <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf> (consulté le 12 mars 2016).

(agences, comités et conseils d'évaluation, de qualité, de certification, de planification, de budgétisation...), des représentants d'universités. Comme eux, le passeur du ministère de l'enseignement supérieur saoudien est universitaire (enseignant pendant vingt ans, dans le département de physique de l'université saoudienne dont il est diplômé), il a acquis une expérience et une expertise en matière de pédagogie (formateur en stratégies d'apprentissage et d'auto développement de compétences), il a exercé des responsabilités administratives dans son université (doyen de la recherche puis des études supérieures), il a occupé des postes administratifs de haut niveau au ministère de l'enseignement supérieur saoudien (chef du projet ayant abouti à l'élaboration en 2007 du « Plan stratégique [à 25 ans] de l'Arabie saoudite pour l'enseignement supérieur »³⁵⁰, intitulé *Afaaq* (Horizons), et nommé, la même année, vice-ministre de l'enseignement supérieur).

L'extrait d'entretien conduit avec cet acteur révèle qu'il établit un lien direct entre les *learning outcomes* et l'approche de l'enseignement supérieur par son adéquation au marché du travail. Il construit aussi un enchaînement logique qui le conduit de la NCAAA, à l'évaluation, puis à l'accréditation et enfin au programme AHELO de l'OCDE :

Moi : « Pourquoi la NCAAA a-t-elle été créée ?

Hicham : *La question de l'enseignement est fondamentale pour le développement. [...] Ce que nous voulons c'est que les programmes soient au niveau des standards internationaux. Par exemple l'ingénierie au MIT, on veut appliquer les mêmes standards ici mais évidemment en tenant compte des demandes locales du marché du travail.*

[...]

Moi : *Pourquoi l'évaluation est-elle devenue importante dans l'enseignement supérieur ?*

Hicham : *Je pense que j'ai répondu en partie à la question. Le royaume veut proposer un enseignement de qualité. On ne croit pas au rankings³⁵¹ comme tool of quality. Le ranking n'est pas le target. Le target c'est la qualité c'est ça l'objectif fondamental. On est pris dans la*

³⁵⁰ Le plan est composé de neuf programmes, dont un intitulé « Consolider le système d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur » qui vise à « renforcer l'activité de la NCAAA », « améliorer la performance académique et la qualité de l'enseignement supérieur » et « mettre en œuvre le processus d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur sur un format institutionnel » et deux qui sont dédiés au développement des compétences des étudiants dans une perspective de réponse aux besoins du marché du travail. L'une des actions proposées est de « maximiser la compatibilité entre les *learning outcomes* des collèges et le marché du travail saoudien » (https://www.moe.gov.sa/ar/Ministry/Deputy-Ministry-for-Planning-and-Information-affairs/The-General-Administration-of-Planning/Documents/plans_to_achieve_excellence.pdf, consulté le 12 mars 2016).

³⁵¹ Les termes anglais en italiques de cet extrait sont en anglais dans le texte.

compétition mondiale avec le programme des boursiers à l'étranger et des étudiants étrangers qui viennent dans le royaume. On veut un enseignement supérieur en adéquation avec le marché du travail c'est-à-dire que l'enseignement supérieur propose des résultats de l'apprentissage [learning outcomes] excellents ». [...]

Il y a un projet en cours très important qui vise à tester les résultats de l'apprentissage [learning outcomes] dans toutes les spécialités.

[...]

On a engagé un processus pilote pour l'ingénierie puis ensuite on passera à toutes les autres spécialités.

Moi : Quel est l'objectif de ce projet ?

Hicham : Vérifier que les résultats de l'apprentissage are meeting the minimum academic requirements du marché du travail. C'est en plus de l'accréditation car l'accréditation ne te permet pas de vérifier et de mesurer directement l'effet de la qualité du programme sur l'étudiant. L'accréditation regarde le processus, l'administration, mais ne regarde qu'indirectement les effets sur les étudiants. The student is the most important thing. AHELO, Assessment for Higher Education Learning Outcomes, c'est le nom d'un programme piloté par l'OCDE. L'Arabie saoudite veut devenir pionnière dans ce domaine. Je vais à Paris le 15 mars pour une réunion des participants à ce programme » (Hicham, Vice-ministre de l'enseignement supérieur, 25 février 2013, entretien n° 33, traduit de l'arabe).

Le discours porté par ce « passeur » souligne un double mécanisme de circulation et d'appropriation. Il indique, à la fois, qu'il s'inscrit dans un positionnement intellectuel, conforme à la manière dont l'OCDE/AHELO entend l'enseignement supérieur et les *learning outcomes* (« On veut un enseignement supérieur en adéquation avec le marché du travail c'est-à-dire que l'enseignement supérieur propose des résultats de l'apprentissage [*learning outcomes*] excellents »), et, en même temps, qu'il oriente la définition de l'outil sur une lecture particulière, avec une approche clairement dirigée vers le marché du travail saoudien (« on veut appliquer les mêmes standards ici mais évidemment en tenant compte des demandes locales du marché du travail »).

Pour l'OCDE/AHELO, la prospérité économique et le bien-être social reposent sur les compétences et le capital humain. L'enseignement supérieur est considéré comme le facteur décisif dans la production de compétences et le développement de capital humain. Cette centralité accordée au savoir induit un changement de paradigme dans la manière de concevoir l'enseignement et l'apprentissage qu'expriment les *learning outcomes* : on passerait

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

d'une compréhension fondée sur l' « input » (nombre de cours suivis, temps consacré à étudier et charge de travail de l'étudiant) à une conception fondée sur l' « outcome »³⁵² (compétences, qualifications, aptitudes, connaissances). Dans le discours formulé par l'OCDE/AHELO, il n'y a pas de juxtaposition directe des notions de *learning outcomes* et de marché du travail. L'argumentation est plus générique dans la manière de spécifier l'entrée par les *learning outcomes*. Il est question d'économie et de société de la connaissance, de capital humain et de compétences, de prospérité, d'internationalisation, de concurrence, de nouveaux modes de gouvernance, d'équité et d'efficience, d'émergence de nouveaux acteurs... Le vice-ministre de l'enseignement supérieur saoudien développe un discours qui cadre avec celui de l'OCDE/AHELO et intègre la notion d'évaluation des *learning outcomes*, montrant le succès de la diffusion de cet outil auprès de cet acteur. L'effectivité du transfert, dans ces conditions particulières d'un cadrage très théorique par l'émetteur, rend compte de la notion de *theorization* développée par Strang et Meyer, dans un article où ils étudient comment des pratiques ou des réformes sont diffusées d'autant plus aisément qu'elles sont portées par des modèles généraux qui visent à « donner du sens au monde »³⁵³. Cette analyse est également développée par Bruno Jobert et Pierre Muller³⁵⁴ lorsqu'ils montrent comment le pouvoir politique - les hommes politiques et les « grands serviteurs de l'Etat » - construit une « représentation » de l'Etat et des politiques publiques, « un imaginaire social » du système sur lequel il veut intervenir, « une mise en scène », qui visent à produire de la légitimation en vue d'une action (les politiques publiques). Ces deux auteurs citent plusieurs fois J. Habermas³⁵⁵ pour appuyer l'idée de construction d'une représentation de la société, ou d'un secteur³⁵⁶, perçue non comme « un ensemble de systèmes » mais comme un « monde vécu » par ceux qui la composent. Cette construction s'appuie sur la mise au point de référentiels (global ou sectoriels). Ce sont des représentations, des construits sociaux par lesquels sont

³⁵² <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf>, p. 16 ; 34 à 36 (consulté le 12 mars 2016).

³⁵³ David STRANG et John W. MEYER, « Institutional Conditions for Diffusion », *Theory and Society*, 1993, vol. 22, n° 4, p. 487-511.

³⁵⁴ Bruno JOBERT et Pierre MULLER, *L'Etat en action : Politiques publiques et corporatismes*, Paris, Presses Universitaires de France, 1987.

³⁵⁵ Jürgen HABERMAS, *Raison et légitimité*, Paris, Payot, 1978.

³⁵⁶ Bruno JOBERT et Pierre MULLER en donnent la définition suivante : « Un secteur est assemblage de rôles sociaux structurés par une logique de fonctionnement en général professionnelle » (p. 55).

(ré)inventés « les termes dans lesquels se pense et agit la société », c'est-à-dire « l'image que la société se donne d'elle-même, et à travers laquelle elle va mettre en œuvre des processus de régulation de sa sectorialité »³⁵⁷. Précisément, le cadrage global proposé par l'OCDE permet chez cet acteur appropriation et reformulation, dans la manière qu'il a d'orienter spécifiquement l'interprétation et l'usage des *learning outcomes*. Il considère l'approche par l'évaluation des *learning outcomes* des étudiants comme centrale pour permettre à l'enseignement supérieur saoudien de répondre aux attentes de la société – bacheliers-étudiants et surtout marché du travail – en matière de formation des jeunes Saoudiens. Il en fait un élément constitutif de son discours sur la réforme de l'enseignement supérieur en Arabie saoudite, en complément indispensable de l'accréditation. Il est clairement inspiré par le programme AHELO, jusque dans le choix de l'ingénierie³⁵⁸ comme discipline pionnière pour tester cette approche.

Le choix du vice-ministre de l'enseignement supérieur saoudien d'opérer le transfert des *learning outcomes* rend compte de l'« encastrement » entre des « référentiels » d'action publique, une vision de l'enseignement supérieur et un outil de politique publique. Il révèle une représentation qui aligne la finalité imaginée pour l'enseignement supérieur (former des jeunes Saoudiens diplômés qui seront employables sur le marché du travail) et l'approche par les résultats ainsi que l'accent mis sur la fin du processus de formation, que propose l'outil. Il y a une rencontre entre la croyance d'un individu en une politique publique adossée à un système de valeurs particulier et les caractéristiques d'un outil de politique publique qui entrent en résonance avec cette croyance. Cela participe aussi à construire son choix de le transférer. L'explication par l'encastrement des référentiels ne suffit toutefois pas à rendre compte de la complexité des intentions de cet acteur à transférer l'outil *learning outcomes* en Arabie saoudite. Le transfert d'instruments et de politiques publiques pose également la question des motivations des acteurs impliqués dans cette opération. Elles ont fait l'objet d'études qui montrent l'intérêt de prendre en considération les caractéristiques sociologiques et institutionnelles des importateurs³⁵⁹, en particulier pour expliquer les cas de réussite de

³⁵⁷ Par exemple, la représentation du secteur de la défense autour de l'idée d'élite militaire professionnelle (référentiel sectoriel) ou la priorité donnée à la solidarité et à la justice sociale (référentiel global)

³⁵⁸ L'ingénierie est, avec l'économie, la discipline qui sert de sujet d'étude pour AHELO.

³⁵⁹ Cf. Marshall H. BECKER, « Sociometric Location and Innovativeness: Reformulation and Extension of the Diffusion Model », *American Sociological Review*, 1970, vol. 35, n° 2, p. 267-282.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

transferts, dont l'exemple des *learning outcomes* avec le vice-ministre de l'enseignement supérieur saoudien est une illustration. La première des motivations est celle de la préservation d'un intérêt individuel, celui de quelqu'un qui occupe une position centrale dans l'administration du ministère de l'enseignement supérieur. L'expertise sectorielle de ce haut fonctionnaire de l'administration de l'enseignement supérieur est reconnue par une rétribution exprimée en termes de position de pouvoir (il a été choisi pour élaborer le plan national pour l'enseignement supérieur puis a été nommé vice-ministre). En important un outil qu'il présente comme une innovation pour son pays (« L'Arabie saoudite veut devenir pionnière dans ce domaine ») et qu'il légitime par son usage au sein d'une instance internationale avec laquelle il est en interaction (« Je vais à Paris le 15 mars pour une réunion des participants à ce programme »), il cherche à conforter son double positionnement (haut fonctionnaire et expert inséré dans les réseaux internationaux qui comptent).

Deux commentaires clôturent ce passage relatif aux motivations des acteurs à transférer des outils de politique de publique. Premièrement, si les motivations et le positionnement social, institutionnel et intellectuel permettent de cerner les motivations des acteurs à effectuer un tel transfert, il n'en reste pas moins que ce processus comporte toujours aussi une part aléatoire qu'une enquête ne parvient pas nécessairement à mettre au jour. Par ailleurs, l'analyse des motivations ne doit pas conduire à surestimer le caractère intentionnel et rationnel des actions de transfert, contrairement à ce que veulent démontrer les travaux axés sur la notion de *lesson-drawing*³⁶⁰. Mon cas d'étude montre que le transfert des *learning outcomes* ne constitue pas le résultat d'un processus de sélection au cours duquel l'acteur interviewé aurait établi, *a priori*, le lien entre sa vision de l'enseignement supérieur, le problème qu'il dit vouloir traiter (l'insertion professionnelle des diplômés saoudiens sur le marché du travail) et la solution identifiée (les *learning outcomes*). Cet argumentaire est précisément une construction *a posteriori* qui offre l'image d'un transfert rationnel et cohérent.

³⁶⁰ Dans ces travaux, les dirigeants entrepreneurs institutionnels ou opérateurs de transfert sont présentés comme engagés dans des stratégies de collecte d'informations sur les expériences étrangères, de calcul des coûts et avantages à importer tel ou tel élément de politique publique, en tout objectivité, dans une perspective d'identification de la solution la plus efficace. Cf. Covadonga MESEGUER, « Policy Learning, Policy Diffusion, and the Making of a New Order », *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 2005, vol. 598, n° 1, p. 67-82. ; Richard ROSE, *Lesson-drawing in Public Policy*, *op. cit.*

Sur ce premier moment du transfert, l'acteur que j'observe est solitaire dans sa démarche. Il est secondé par un proche collaborateur mais c'est d'abord lui qui participe au programme AHELO et identifie les *learning outcomes*. En tant que vice-ministre de l'enseignement supérieur il dispose de ressources importantes, en particulier administratives (il supervise plusieurs directions). Mais plutôt que de s'appuyer sur elles pour opérer concrètement le transfert, il bifurque du ministère vers la NCAAA, plutôt dans une logique de « jeux bureaucratiques » où les choix des acteurs politiques sont encastrés dans des fonctionnements et une division du travail bureaucratiques³⁶¹. L'action et la reconnaissance de cet acteur, au ministère, sont d'abord fondées sur son travail de prospective et de planification pour le secteur de l'enseignement supérieur. Il a conçu le plan *Afaaq* – Horizons, qui constitue l'énoncé d'une politique publique à un niveau global et formule des principes généraux³⁶² : « Développer l'excellence et la créativité parmi les académiques », « Développer les compétences des étudiants », « Créer des formations appliquées », « Consolider le système d'assurance qualité de l'enseignement supérieur », « Partenariat avec l'industrie et le secteur des affaires », etc. Les *learning outcomes*, s'ils suscitent son intérêt supposent une mise en œuvre concrète, qui ne cadre pas avec ce qui construit sa réputation. Le fait de transférer les *learning outcomes* à la NCAAA plutôt qu'au ministère s'inscrit dans une division du travail étatique où, les activités de conception et de pilotage, « nobles », relèvent du ministère, au plus près de l'exécutif politique tandis que l'exécution, la mise en œuvre, le « sale boulot » est délégué à une agence spécialisée³⁶³. Le transfert vers une administration autonome, la NCAAA, permet de déléguer la responsabilité d'un choix dans la mise en œuvre concrète d'une politique publique. Cette mise en retrait du politique³⁶⁴, par le transfert interne d'un outil d'action publique, constitue une modalité bureaucratique de préservation du politique du

³⁶¹ Philippe BEZES et Patrick LE LIDEC, « Politiques de l'organisation », *Revue française de science politique*, 2016, vol. 66, n° 3, p. 407-433.

³⁶² MoHE, *Ministry of Higher Education's plan to Achieve Excellence in Science and Technology*, 2010, p. 24-29.

³⁶³ Le travail d'Oliver James sur la réforme *Next Steps* (Réforme de l'administration étatique, menée au Royaume-Uni, de 1988 à 1991, emblématique de la mise en agences de services ministériels) montre une situation analogue. Oliver JAMES, *The Executive Agency Revolution in Whitehall: Public Interest versus Bureau-Shaping Perspectives*, Basingstoke, Palgrave, 2003.

³⁶⁴ En miroir de la « mise à distance » du politique, relevée par Philippe BEZES et Patrick LE LIDEC, « Politiques de l'organisation », *op. cit.*, dans les justifications mobilisées pour promouvoir l'établissement d'agences autonomes, « censée[s] prévenir et « protéger le peuple » des comportements électoralistes » (p. 415).

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

risque d'échec et d'atteinte à la réputation, encouru par l'usage de cet outil³⁶⁵. On retrouve dans ce schéma une idée force du NPM dans la tentative, à travers l'agencification, de décentraliser et de distinguer l'élaboration, de l'exécution³⁶⁶.

Les travaux néo institutionnalistes s'attachent à examiner les conditions macrosociologiques des transferts (quels que soient les niveaux concernés, internationaux, nationaux ou locaux), c'est-à-dire à relever l'existence de structures pérennes (formes institutionnelles et organisationnelles, représentations dominantes, croyances et stéréotypes...) pour expliquer les opérations de transfert, de convergence, de diffusion et d'homogénéisation. Certains de ces travaux mettent l'accent sur les « phénomènes relationnels » et la « connexité »³⁶⁷ comme « principe explicatif insuffisant » pour rendre compte des transferts, au motif que les interactions entre acteurs peuvent autant conduire à de la similarité qu'à la genèse de conflit. Il convient toutefois de relever que, même quand des institutions sont en interaction sur la base de structures stables, les échanges entre elles sont assurés « au sein de réseaux plus ou moins souples, plus ou moins visibles, regroupant un nombre limité d'individus »³⁶⁸. Mon cas d'étude montre que si le transfert des *learning outcomes* est impacté par des conditions structurelles et institutionnelles, il s'appuie aussi sur des relations individuelles entre un petit nombre d'acteurs en fonction au ministère de l'enseignement supérieur et à la NCAAA. Ce sont des dirigeants, avec la particularité concernant la NCAAA, d'être en situation d'exécution d'une politique publique définie par le ministère et le conseil supérieur de l'enseignement supérieur.

³⁶⁵ Dans l'article précédemment cité, l'analyse des investissements politiques contenus dans la division du travail étatique, met souvent en exergue la question des enjeux électoraux. Les cas étudiés sont situés sur des terrains français et comparés à d'autres travaux fondés sur des cas européens et nord-américains. Cette approche pose question. Elle semble supposer que les cadres théoriques proposés à partir de ces cas ne pourraient pas être mobilisés pour analyser les (ré)organisations des appareils étatiques de régimes politiques non gouvernés par des cycles électoraux. La frontière théorique et empirique, implicitement posée, entre états démocratiques et non démocratiques, nécessite d'être questionnée par la comparaison plus systématique de cas. Mon hypothèse est que des comparaisons rendraient compte de convergences et d'hybridations qui, conduiraient peut-être à atténuer le rôle du mécanisme électoral dans la compréhension de l'Etat, des organisations et de la division du travail étatiques, et transcenderaient l'opposition états démocratiques/états non démocratiques afin de « restituer la complexité et les ambiguïtés [...] au cœur des réformes de structures et aussi de mieux comprendre comment se nouent des coalitions réformatrices autour des nouvelles architectures étatique » (*Ibid.*, p. 424).

³⁶⁶ En particulier dans une perspective d'« amincissement de l'Etat » central (qui se traduit souvent par une privatisation) et de lutte contre les lourdeurs hiérarchiques et bureaucratiques. Cf. P. Bezès, « Le renouveau du contrôle des bureaucraties. L'impact du New Public Management », *op. cit.*

³⁶⁷ David STRANG et John W. MEYER, « Institutional Conditions for Diffusion », *op. cit.*

³⁶⁸ Olivier NAY et Andy SMITH, « Les intermédiaires en politique. Médiation et jeux d'institutions », *op. cit.*

Ces derniers partagent trois points communs qui contribuent à créer les conditions du transfert. On constate tout d'abord qu'ils partagent des représentations et des croyances. Ils pensent que l'évaluation et l'accréditation sont des leviers de réforme de l'enseignement supérieur, que la formation universitaire doit mener à l'emploi et que les universités ont un rôle à jouer dans le développement économique de l'Arabie saoudite. Ensuite, le partage de ces croyances est renforcé par celui d'expériences analogues. Ils ont tous une formation universitaire : quel que soit le genre, ils ont tous obtenu un PhD aux Etats-Unis puis ont occupé un poste d'enseignant dans des universités saoudiennes, toutes situées dans les trois principaux centres urbains et comptant parmi les plus cotées. Leur carrière se prolonge par la prise de responsabilités administratives dans ces universités puis par des nominations, au sein d'administrations étatiques (MoHE et NCAAA). Aux premiers temps de la NCAAA, ils ont tous effectués des voyages hors d'Arabie saoudite pour nouer des relations avec des acteurs homologues ou perçus comme disposant d'une expertise et d'outils innovants mobilisables en Arabie saoudite. Ces voyages passent par trois pays anglophones, Etats-Unis, Grande-Bretagne et Australie, et par quelques institutions internationales, Bureau arabe de l'Unesco, OCDE, *British Council* (en Arabie saoudite et aux Emirats arabes unis), *Quality Assurance Agency*. L'extrait d'entretien ci-dessous illustre la manière dont deux personnes interviewées intègrent ce circuit international dans la présentation de leur expérience :

Moi : « Comment t'est venu l'intérêt pour l'assurance qualité ?

Dalil : Je suis professeur à l'université du roi Fahd pour le pétrole. C'est une des meilleures universités en Arabie et on est au courant de la question de l'assurance qualité.

Moi : C'est uniquement par ton université que tu as appris ?

Dalil : Non il y a aussi aux Etats-Unis, dans l'université où j'ai fait mon PhD. Là-bas ils sont depuis longtemps sur ce sujet.

Fady : Mais on a aussi appris les uns des autres depuis que la NCAAA a commencé ses activités.

Moi : C'est-à-dire ?

Fady : au début on a fait des visites dans plusieurs pays pour apprendre et se former. On est allé en Grande-Bretagne, auprès de QAA [Quality Assurance Agency], et puis en Australie aussi. On a travaillé avec le British Council ici à Riyad qui est porté sur la question de l'assurance qualité » (Dalil et Fady, secrétaire général (SG) et 1^{er} secrétaire général adjoint (SGA), NCAAA, 16 janvier 2013, entretien n° 4, traduit de l'arabe).

Il faut ajouter que certains (le vice-ministre et deux des trois membres de la direction de la NCAAA) ont entretenu des relations professionnelles antérieures ou concomitantes à la création de la commission : l'un de ses dirigeants a travaillé au ministère, dans une direction qui relève du secteur placé sous la responsabilité de ce haut dirigeant du ministère. L'autre cadre est diplômé de la même université saoudienne que le vice-ministre, où ils ont tous deux exercé des fonctions d'encadrement administratif (doyens des études supérieures et de la recherche, pour l'un, et des affaires étudiantes, pour l'autre). Signe de leur proximité, j'ai pu entrer en contact avec ce vice-ministre de l'enseignement supérieur parce que ce dirigeant de la NCAAA m'a suggéré de le rencontrer et que je me suis réclamée de ce dernier pour solliciter un entretien. Il existe un lieu formalisé d'échanges où ces acteurs se côtoient régulièrement. Il s'agit du conseil d'administration de la NCAAA, qui se réunit plusieurs fois par an (tous les 90 jours d'après le texte statutaire de la NCAAA). Sa présidence relève du ministre de l'enseignement supérieur mais, de fait, elle est assumée par son vice-président qui n'est autre que le même vice-ministre déjà évoqué. Le secrétariat de ce conseil d'administration est assuré par le secrétaire général de la NCAAA.

Enfin, ces acteurs partagent des corpus et savoirs communs comme le montre la récurrence des mêmes publications dans leurs écrits. Fonctionnant comme une « chambre d'écho »³⁶⁹, « la bibliographie orchestre la reprise des références, des terminologies, des expériences, dans un acte qui donne à voir un précédent en les inscrivant dans une lignée » et « situe le texte dans une chronologie textuelle ». L'ouvrage collectif, *Higher Education in Saudi Arabia* (2013), en fournit un exemple. Trois chapitres rédigés par le vice-ministre de l'enseignement supérieur et un cadre de la NCAAA montrent qu'ils appuient leurs argumentaires sur les écrits des uns et des autres et sur les mêmes sources institutionnelles internationales³⁷⁰. Ces bibliographies montrent que la congruence discursive de ces écrits repose aussi sur un mécanisme de connaissance partagée et de citation des mêmes écrits, qui

³⁶⁹ Florian CHARVOLIN, *L'invention de l'environnement en France. Chroniques anthropologiques d'une institutionnalisation*, op. cit.

³⁷⁰ Des rapports du PNUD et de l'Unesco, des *papers* présentés lors d'une conférence du bureau régional pour l'éducation dans les états arabes de l'Unesco, qui s'est tenue au Caire en juin 2009, dont un rédigé par le vice-ministre de l'enseignement supérieur (*Higher Education in Saudi Arabia 1998 - 2008: Towards Building a Knowledge Society*), un *paper* du secrétaire général de la NCAAA (*Higher education accreditation and quality assurance in the kingdom of Saudi Arabia*), présenté lors de la première conférence sur la qualité dans l'enseignement supérieur (Riyad, 2007).

fluidifie le transfert de savoirs théoriques. Les documents produits par l'OCDE dans le cadre du programme AHELO ne sont en revanche pas cités alors même que cette organisation constitue un point source dans le transfert de la notion d'évaluation des *learning outcomes*. Je l'explique de deux manières : d'une part, l'articulation entre l'OCDE/AHELO et la NCAAA transite par un acteur intermédiaire, le vice-ministre de l'enseignement supérieur, et ce sont ses écrits qui sont cités par les cadres de la NCAAA ; d'autre part, le transfert de la notion, dans le cadre national, montre un glissement dans sa formulation et dans sa mobilisation, par certains documents de la NCAAA, qui expliquent l'absence de référence à l'OCDE/AHELO.

Toutefois, on retrouve l'axialité de la notion de *learning outcomes* dans les documents de la NCAAA et dans des publications produites par certains membres de cette institution. Ainsi, ils sont insérés dans les critères d'accréditation (Référentiel d'accréditation : « Standards for Quality Assurance and Accreditation of Higher Education Programs »). La présence des *learning outcomes* dans ce document, central dans la mise au point de son dispositif, constitue un indice fort de l'axialité de cette notion. C'est le critère 4 « Learning and Teaching » qui mobilise le plus la notion d'évaluation des *learning outcomes* : des sous-critères y font directement référence, comme *Student Learning outcomes* ou *Student assessment*, et 18 bonnes pratiques lui sont directement consacrées. Le critère 4 est particulièrement opérant dans la mesure où il est au fondement de l'évaluation des formations universitaires effectuée par la NCAAA mais, surtout, il oriente les universitaires dans leur travail pédagogique, en les incitant à prendre en compte la notion de *learning outcomes* dans la conception et la description des programmes, des cours, des examens, etc.

Standard 4: Learning and Teaching

Student learning outcomes must be clearly specified, consistent with the National Qualifications Framework and requirements for employment or professional practice. [...]

Requirements

4.1 Student Learning Outcomes

Intended student learning outcomes must be consistent with the National Qualifications Framework, and with generally accepted standards for the field of study concerned including requirements for any professions for which students are being prepared.

To satisfy these requirements:

- 4.1.1 *Relevant academic and professional advice should be considered when defining intended learning outcomes.*
- 4.1.2 *Intended learning outcomes should be consistent with the National Qualifications Framework. (covering all of the domains of learning at the standards required).*
- 4.1.3 *Programs leading to professional qualifications should develop learning outcomes that meet requirements for professional practice in the Kingdom of Saudi Arabia in the fields concerned. (These requirements should include local accreditation requirements and also take account of international accreditation requirements for that field of study, and any Saudi Arabian regulations or special regional needs.)*
- 4.1.4 *Any special student attributes specified by the institution for its graduates, or in the program, should be incorporated as intended learning outcomes in all relevant courses and required student activities, and appropriate teaching strategies and forms of student assessment used for them.*
- 4.1.5 *Appropriate program evaluation mechanisms including graduating student surveys, employment outcome data, employer feedback and subsequent performance of graduates should be used to provide evidence about the appropriateness of intended learning outcomes and the extent to which they are achieved. (see also sections 4.3 and 4.4 dealing with processes for program evaluation and verification of standards of student achievement)*

Source : NCAAA, *Standards for Quality Assurance and Accreditation of Higher Education Programs*, 2009, p. 16.

Les publications scientifiques d'une des conseillères de la NCAAA révèlent également l'infiltration profonde des *learning outcomes*. Enseignante saoudienne dans une université de Riyad, elle a participé à un ouvrage collectif, *Higher Education in Saudi Arabia* (2013), en co-rédigeant un chapitre intitulé *Assessment of Student Learning*. L'objet de ce chapitre concerne l'évaluation de l'étudiant, présentée comme un levier d'action central sur le processus d'apprentissage. Le raisonnement part de l'évaluation des étudiants dans l'enseignement supérieur et d'une corrélation opérée entre méthodes d'évaluation et méthodes d'enseignement. L'évaluation est présentée comme un domaine en souffrance, particulièrement dans le monde arabe. Ce constat est effectué à l'appui d'un rapport rédigé par une structure onusienne, le bureau des Etats arabes du Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD)³⁷¹. A l'appui de ce rapport, l'auteure souligne la prévalence « problématique », dans la plupart des pays arabes, Arabie saoudite incluse, de méthodes d'évaluation qui font essentiellement appel à des « capacités mémorielles de restitution de connaissances descriptives ». Elle ajoute l'idée d'une relation entre ces méthodes d'évaluation

³⁷¹ Programme des Nations Unies pour le développement, Bureau régional des états arabes, *Quality assessment of education programs in Arab universities: Regional overview report*, Higher Education Project, Enhancement of Quality Assurance and Institutional planning in Arab universities, New York, PNUD, 2006.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

et des « méthodes d'enseignement traditionnelles » (qui ne sont pas définies). L'évocation de la tradition sert à relever l'action conduite en contrepoint par le ministère de l'enseignement supérieur saoudien et la NCAAA pour réformer l'enseignement dans le supérieur, par l'évaluation des étudiants, et particulièrement l'évaluation des *learning outcomes* : le ministère de l'enseignement supérieur finance des projets spécifiques sur « les approches de l'enseignement et de l'évaluation centrés sur l'étudiant » et la NCAAA, en 2010, « a organisé et financé des séries de formations à destination de directeurs de la qualité de diverses universités saoudiennes qui traitent de l'évaluation des *learning outcomes* ». Enfin, les *learning outcomes* sont présentées comme au fondement des théories actuelles en matière d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur. L'une des raisons invoquées pour expliquer cette approche tient à l'importance croissante de l'accréditation académique qui se focalise sur l'apprentissage et l'évaluation de ce que les étudiants ont appris, conçus comme résultats du processus d'apprentissage. Le système saoudien d'accréditation et d'assurance qualité est qualifié de « promoteur d'un paradigme fondé sur les *learning outcomes* pour l'enseignement supérieur », qui, en mettant l'accent sur la question de l'évaluation des étudiants dans la conception des *curricula*, provoque des changements qui « coïncident avec le spectre plus large des domaines d'apprentissage requis tant par la NCAAA que par les employeurs ».

2.2. Une importation à partir du *British Council* qui se fonde sur une méthode de travail et une vision partagée de l'enseignement supérieur

Le transfert des *learning outcomes* est également le résultat d'une autre voie d'importation qui converge aussi vers la NCAAA et part du bureau du *British Council* à Riyad³⁷². Il illustre une autre forme de transfert qui repose sur une méthode de travail partagée avec la NCAAA, lors de *workshops* qui se tiennent dans des grands hôtels internationaux des principaux centres urbains d'Arabie saoudite (Riyad, Djeddah, Dammam) et des voyages d'étude (*tours*) au Royaume-Uni. Le *British Council* offre en effet à tous les pays intéressés un programme qui promeut une approche de l'enseignement supérieur par la question de l'employabilité, des compétences et des *learning outcomes*. Ce programme va rencontrer

³⁷² Pour rappel, le matériau mobilisé à l'appui de cette sous-section est majoritairement constitué de sources écrites. Les raisons présidant à la rareté des sources orales sont développées dans l'introduction de la thèse. Elles tiennent en particulier aux contraintes découlant de la domiciliation du *British Council* à Riyad.

l'intérêt des acteurs saoudiens. La présence du *British Council* sur le terrain universitaire de ce pays est ancienne. Elle remonte aux années 1970 quand le gouvernement saoudien paie cet organisme pour qu'il établisse un centre d'apprentissage de l'anglais au sein de l'université du roi Abdelaziz à Djeddah³⁷³. Les Saoudiens font à nouveau appel à lui dès 2005, peu après la création de la NCAAA. Dans le cadre de son projet *Excellence in Higher Education*³⁷⁴, le *British Council*, de 2005 à 2008, propose une dizaine de *workshops* dans différents pays du Golfe, dont quatre se sont tenus en Arabie saoudite. Le premier est organisé à Riyad en 2007 et traite de « planification stratégique pour l'amélioration de la qualité dans un établissement »³⁷⁵. Les autres thèmes abordés sont : « Assurance qualité et amélioration », « management de la qualité », « stratégies d'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage ». Près de 250 responsables d'universités saoudiennes, en particulier à la tête de centres d'assurance qualité, y participent. De 2006 à 2008, dans le cadre du même projet, le *British Council* organise plusieurs voyages d'étude au Royaume-Uni auxquels participent une trentaine de directeurs et vice-directeurs de centres de la qualité d'universités saoudiennes. Ces voyages comprennent la visite d'agences de qualité et des responsables de qualité de diverses institutions britanniques³⁷⁶. Ce travail collaboratif se poursuit depuis cette date selon les mêmes modalités. Plusieurs acteurs interviewés au sein de la NCAAA y font référence et la collaboration avec le *British Council* est suffisamment importante pour que le programme annuel des formations de la NCAAA mentionne les *workshops* proposés par le *British Council*, à côté des formations dispensées directement par les universitaires en poste à la NCAAA³⁷⁷. Le constat de cette collaboration du *British Council* et de la NCAAA est également confirmé par la consultation d'une dizaine de CV d'enseignants, mis en ligne sur

³⁷³ <https://www.britishcouncil.org/organisation/history/middle-east-and-north-africa-mena> (consulté le 17 août 2016).

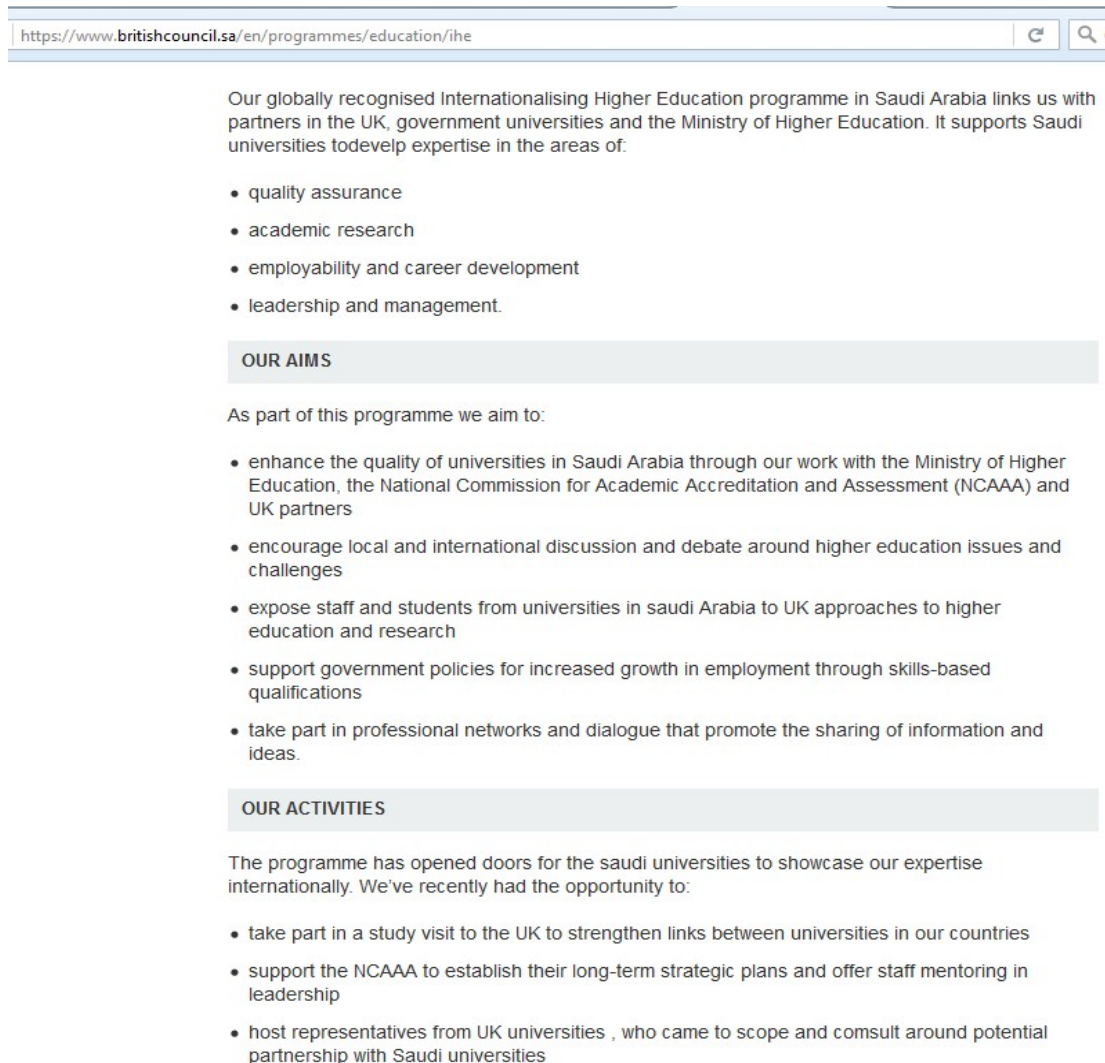
³⁷⁴ Cf. Eqbal Z. DARANDARI ET AL., « The Quality Assurance System for Post-Secondary Education in Saudi Arabia », *op. cit.*

³⁷⁵ The Saudi British Trade Directory, « BRITISH COUNCIL, NCAAA HOLD QUALITY IMPROVEMENT WORKSHOP », *Kingdom to Kingdom*, printemps 2008, p. 33.

³⁷⁶ Eqbal Z. DARANDARI ET AL., « The Quality Assurance System for Post-Secondary Education in Saudi Arabia », *op. cit.*, p. 45 et 47.

³⁷⁷ Elles sont de deux sortes : générales (proposées à toute institution intéressée) et particulières (proposées à une institution en particulier). L'acteur interviewé a bien voulu me montrer le programme du 1^{er} semestre 2013 (un tableau) et m'expliquer comment 3 couleurs sont assignées aux différentes formations pour distinguer les *workshops* généraux, particuliers et ceux du *British Council*. Je n'ai pas été autorisée à disposer d'une copie. (Entretien réalisé à la NCAAA le 24 février 2013).

les sites internet de plusieurs universités saoudiennes³⁷⁸. Cette collaboration est enfin attestée par le *British Council* d'Arabie saoudite, sur son site internet³⁷⁹.



The screenshot shows a web browser window with the URL <https://www.britishcouncil.sa/en/programmes/education/ihe>. The page content includes:

Our globally recognised Internationalising Higher Education programme in Saudi Arabia links us with partners in the UK, government universities and the Ministry of Higher Education. It supports Saudi universities to develop expertise in the areas of:

- quality assurance
- academic research
- employability and career development
- leadership and management.

OUR AIMS

As part of this programme we aim to:

- enhance the quality of universities in Saudi Arabia through our work with the Ministry of Higher Education, the National Commission for Academic Accreditation and Assessment (NCAAA) and UK partners
- encourage local and international discussion and debate around higher education issues and challenges
- expose staff and students from universities in Saudi Arabia to UK approaches to higher education and research
- support government policies for increased growth in employment through skills-based qualifications
- take part in professional networks and dialogue that promote the sharing of information and ideas.

OUR ACTIVITIES

The programme has opened doors for the Saudi universities to showcase our expertise internationally. We've recently had the opportunity to:

- take part in a study visit to the UK to strengthen links between universities in our countries
- support the NCAAA to establish their long-term strategic plans and offer staff mentoring in leadership
- host representatives from UK universities, who came to scope and consult around potential partnership with Saudi universities

Dans un mail, qui m'est adressé, émanant d'un personnel du *British Council*, partiellement reproduit ci-dessous, l'importance du partenariat *British Council*-NCAAA est soulignée et l'idée que la collaboration est fondée sur les *workshops* et les voyages d'étude est réitérée.

³⁷⁸ King Saud University, King Faisal University, Salman bin Abdul Aziz University. Le site internet du *British Council* en Arabie saoudite confirme que ces universités, aux côtés de la NCAAA, sont des partenaires spécifiques du *British Council*. <https://www.britishcouncil.sa/en/partnerships/our-partners> (consulté le 26 avril 2016).

³⁷⁹ <https://www.britishcouncil.sa/en/programmes/education/ihe> (consulté le 26 avril 2016).

« *yes we are working with NCAAA since 2006 and helping them on quality assurance among the Saudi institutions, [...], which required a hard works assuring the quality of HE in Saudi , through our partnership with NCAAA we arranged for many workshops related to quality assurance with the newly established universities and preparing institutions for national and international accreditations for the well-established one , a series of workshops delivered through these period , also we arranged for study tours to share good practice with their UK counterparts , as a result of our continues support to NCAAA , ten universities got accreditations from NCAAA , with the help of QAA UK and other international accredited bodies* » (Mail daté du 7 mai 2015, Education project manager, *British Council* de Riyad).



Ce document révèle plus concrètement comment la méthode de travail des *workshops* et des voyages d'étude sert d'appui à un travail d'intermédiation du *British Council*, dans l'établissement d'une relation entre la NCAAA et l'agence britannique d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur, *Quality Assurance Agency* (QAA). Le *British Council* de Riyad sert aussi d'interface entre la NCAAA et l'agence britannique d'évaluation de l'enseignement supérieur, *Quality Assurance Agency* (QAA) : par l'organisation régulière de voyages d'étude auxquels est systématiquement associée QAA, en particulier depuis que cette agence et le *British Council* ont signé un protocole d'accord relatif à un partenariat stratégique en 2013³⁸⁰ ; par la transmission, à la requête de la NCAAA, de noms d'universitaires britanniques, en poste à QAA ou collaborant avec cette agence, pour participer à des *workshops* en Arabie saoudite, en tant que formateurs travaillant au profit de la NCAAA, ou évaluer des formations saoudiennes. L'information concernant le rôle d'intermédiaire du *British Council*, recueillie au cours d'un entretien avec un membre de QAA, est confirmée par plusieurs autres sources. Par exemple, le magazine *Kingdom to Kingdom*, édité par le *Saudi British Trade Directory*, dans son numéro du printemps 2008, rapporte que la NCAAA et le *British Council* co-organisent un *workshop*. Le nom des deux formateurs britanniques, chargés de conduire ce *workshop*, est également mentionné. L'un d'entre eux est présenté comme directeur de la qualité d'une université britannique. Il est également directeur d'une société de prestation de services (conseil et formation), dans le domaine du management de la qualité dans le secteur académique. Sur le site internet de cette société, il se présente comme

³⁸⁰ <http://www.qaa.ac.uk/en/AboutUs/Documents/Memorandum-of-Understanding-with-the-British%20Council-QAA.pdf> (consulté le 20 avril 2016).

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

un évaluateur régulier de QAA (il a participé à 25 audits). Autre exemple, deux présentations PPT, réalisées à l'appui de *workshops* proposés en Arabie saoudite en 2011 et 2012, et qui m'ont été transmises, attestent aussi de la connexion établie entre la NCAAA, le *British Council* et QAA. Quatre planches sont reproduites ci-dessous. La série 1 est constituée des planches d'introduction et la série 2, des planches de présentation des orateurs (Seules leurs initiales sont reproduites).

National Commission for Academic Accreditation and Assessment



" Learning Outcomes "
in program planning, delivery and evaluation

Facilitators: Prof C. M. & Prof Y. A.-N.
Conveyor:
**National Commission for Academic Accreditation & Assessment
& the British Council**

November 2011

National Commission for Academic Accreditation and Assessment



" Learning Outcomes "
in program planning, delivery and evaluation
based on National Qualifications Framework

Facilitators: Prof G. W. & G. J.
Conveyor:
**National Commission for Academic Accreditation & Assessment
& the British Council**

October 2012

Who are we?

Professor C. M. – formerly **Dean of Student Experience and Quality Enhancement** and Professor of Professional Practice, University A, UK (now Emeritus Professor); **currently working for the UK Quality Assurance Agency** as an Institutional Reviewer and as a consultant.

Professor Y. A.-N. - Director of Research and Director of Graduate School, University B, UK; Fellow of the HE Leadership; **QAA Subject Specialist Reviewer**; Member of the University College's Academic Board and Management Group.



Who are we?

Professor G. W. -Head of Centre for Learning and Teaching, Professor higher education & contemporary literature, University C: National Teaching Fellow, Fellow Royal Society of Arts, Senior Fellow Staff & Educational Development Association, Fellow English Association; **University's Academic Standards committee**; Editor *Innovations In Education and Teaching International* journal .

G. J. – Worked in Scotland, Wales, Northern Ireland and England. **National level Quality Improvement**: Former Head of Policy and Partnerships (Wales and Northern Ireland) Higher Education Academy **working with the QAA**; Head of Learning and Teaching; **Fellow of the Higher Education Academy**; **Member of the University Academic Quality and Standards Board** and Senior Management Group. Director Open Learning Foundation. Professional Coach.



Ces diapositives non seulement corroborent la collaboration entre le *British Council* et la NCAAA, mais attestent également du fait que les orateurs/formateurs sont enseignants dans des universités britanniques, disposent d'une expérience dans le domaine de l'assurance qualité et qu'ils exercent ou ont exercé des responsabilités auprès de QAA³⁸¹. Elles montrent aussi la centralité du thème des *learning outcomes* dans les *workshops* co-organisés par ces deux institutions. Cette thématique occupe également une place notable parmi les différents *workshops* mentionnés (un *workshop* sur deux environ) dans les CV d'enseignants consultés : Writing Intended Learning Outcomes Workshop (2010), Program and Course Learning Outcomes Based On National Qualifications Framework (2011); Programme and course learning outcomes based on National Qualifications Framework for medical, science, engineering and humanities (Novembre 2011); Programme and courses learning outcomes based on National Qualifications Framework (Avril 2012); Intended Learning Outcomes based on National Qualifications Framework (2015). Cette centralité des *learning outcomes* se double d'une montée en puissance de la notion dans le discours des représentants de la NCAAA et dans leur documentation. En effet, c'est à cette même période que la NCAAA construit l'un des piliers de son dispositif normatif, le cadre saoudien des certifications, articulé autour des *learning outcomes*, dont la version finale est publiée en 2009. C'est également au même moment que l'OCDE lance son programme *Assessment of Higher Education Learning Outcomes* (2008) dont j'ai montré précédemment qu'il constitue une voie de transfert parallèle de l'outil *learning outcomes*.

Dans le dispositif normatif et sémantique de l'agence britannique QAA, les *learning outcomes* sont présents et remplissent plusieurs rôles. Tout d'abord, ils servent à expliciter la finalité, l'objectif pédagogique d'un programme. Ce rôle est développé dans la documentation relative aux modalités de spécification/caractérisation d'un programme³⁸². Ensuite, les *learning outcomes* sont utilisés pour déterminer ce que prend en compte une institution d'enseignement supérieur pour délivrer des certifications (qualifications) et des crédits

³⁸¹ Dans la série 2, c'est moi qui surligne, en rouge, la mention d'expérience ou de responsabilité en matière d'assurance qualité en matière d'enseignement supérieur, et, en bleu, la référence à une collaboration avec QAA.

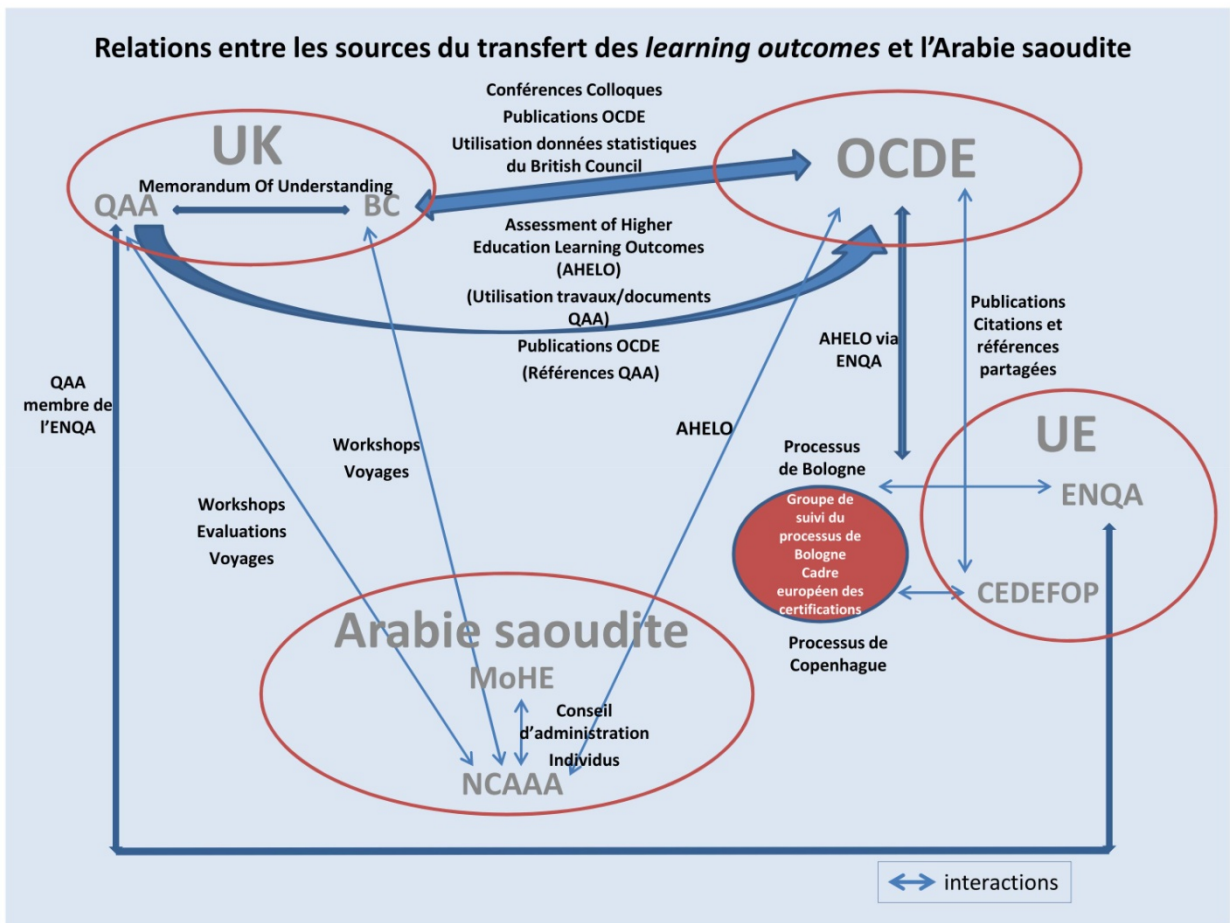
³⁸² The Quality Assurance Agency for Higher Education, *Guidelines for preparing programme specifications*, 2006.

attachés à des modules ou à des programmes³⁸³. Enfin, ils doivent permettre l’alignement des programmes sur les cadres nationaux de certifications dans lesquels ils s’insèrent³⁸⁴. Toutefois, si cet outil est communément mobilisé par QAA, il n’est qu’un des dispositifs portés par cette agence. A l’inverse, pour la NCAAA, à l’appui du cadre national des certifications, les *learning outcomes* sont centrales par leur mobilisation dans une fonction spécifique – construire l’employabilité des diplômés saoudiens - qui rend compte d’une approche de l’enseignement supérieur singulière par les acteurs saoudiens. Le matériau empirique dont je dispose ne me permet pas de déterminer si le recours aux *learning outcomes* dans les *workshops* atteste d’une influence particulière de QAA sur le dispositif normatif de la NCAAA ou si, à l’inverse, les formateurs de QAA ont répondu à une demande formulée par les représentants de cette commission. Il est certain en revanche que l’organisation, par le *British Council* et la NCAAA, de formations centrées sur les *learning outcomes* et le fait que les formateurs identifiés soient évaluateurs pour QAA, ne sont pas fortuits.

En conséquence, il existe bien un double transfert des *learning outcomes* convergeant vers la NCAAA, l’un dont l’origine est l’OCDE/AHELO et l’autre, dont la source est le *British Council* à Riyad. Le schéma ci-dessous permet de visualiser comment cette circulation s’inscrit dans une structuration plus générale des relations entre ces institutions.

³⁸³ The Quality Assurance Agency for Higher Education, *Academic credit in higher education in England - an introduction*, 2009 et The Quality Assurance Agency for Higher Education, *The UK Quality Code for Higher Education Overview and the Expectations*, 2015.

³⁸⁴ The Quality Assurance Agency for Higher Education, *The UK Quality Code for Higher Education Overview and the Expectations*, 2015.



La voie de transfert par le *British Council* révèle une politique globale du *British Council*, au sein de laquelle l'Arabie saoudite ne constitue qu'une pièce.

Le texte, issu du site Internet du *British Council* à Riyad, précédemment cité³⁸⁵, établit en effet comment le *British Council* adopte des postures et modalités d'interaction chaque fois adaptées aux différents acteurs de l'enseignement supérieur en Arabie saoudite. Avec les universités saoudiennes, le *British Council*, au plus près du terrain, est en position d'intermédiaire, prosélyte du système académique britannique : « expose staff and students from universities in Saudi Arabia to UK approaches to higher education and research » ; « take part in a study visit to the UK to strengthen links between universities in our countries ». Avec les autorités gouvernementales saoudiennes, notamment la NCAAA, il est en position de conseil mais également d'appui politique dans la mesure où il se présente

³⁸⁵ <https://www.britishcouncil.sa/en/programmes/education/ihe> (consulté le 26 avril 2016).

comme soutien d'actions publiques, porteuses d'orientation et de convictions partisanes : « support the NCAAA to establish their long-term strategic plans and offer staff mentoring in leadership » ; « support government policies for increased growth in employment through skills-based qualifications ». Avec les universités britanniques, il se constitue en facilitateur et amplificateur d'échanges et de contacts : « host representatives from UK universities, who came to scope and consult around potential partnership with Saudi universities ».

Ce texte montre aussi comment le *British Council* axe son travail collaboratif avec la NCAAA sur les thèmes, l'assurance qualité et l'employabilité, chers aux acteurs saoudiens. Un autre document confirme cette approche : il s'agit du discours du directeur du *British Council* pour la région Moyen-Orient et Afrique du nord, tenu lors d'un symposium organisé au Caire en janvier 2015 et intitulé *Employability, Skills and Opportunities for Young People in the Arab World* : « Employability of young people is one of the most significant social and economic challenges gripping the region. For the British Council we have been sharing the UK's language, education and culture for nearly 80 years in this region. This announcement is a continuation of our commitment to creating educational opportunities for young people, and our desire to partner with governments, education institutions and business to support young people by giving them the skills they need to get the jobs they aspire to »³⁸⁶. A l'instar de ce qui a été montré dans le cas du premier transfert depuis l'OCDE, ce discours montre comment la collaboration entre la NCAAA et le *British Council* se fonde sur une analyse partagée de la situation : l'employabilité vécue comme le problème central à résoudre pour l'enseignement supérieur ; les compétences à acquérir considérées comme la clé d'accès à l'emploi.

A cette analyse partagée, s'ajoute une préoccupation commune qui fonde l'analyse du problème et la solution choisie. Elle est relative à la causalité établie entre chômage des jeunes et stabilité des sociétés. Le discours précédemment cité l'énonce. D'autres documents produits par le *British Council* la répercutent. Par exemple, le texte ci-après proposé sur le site internet du *British Council*, à la page « compétences et employabilité » : « In countries around the world, youth unemployment and skills gaps are threatening the growth of economies, the stability of societies and the wellbeing and prospects of individuals. We build trust and international opportunities that support efforts to enhance the skills and employability of

³⁸⁶ <http://www.britishcouncil.org/eg/en/symposium/press/key-research-supporting-employability-arab-world> (consulté le 22 avril 2016).

young people »³⁸⁷. Ces deux extraits montrent comment le *British Council* se saisit de la problématique du chômage de la jeunesse, particulièrement celle du monde arabe, et de l'analyse qui l'a désigné comme menace pour la stabilité des sociétés, dans la continuité de celle qui faisait du même chômage le facteur explicatif du terrorisme, dans les années 2000³⁸⁸. Après les contestations populaires qu'ont connues plusieurs pays de cette zone géographique, entre 2010 et 2013, nombreuses ont été les voix qui ont désigné le chômage comme l'élément catalyseur des contestations, en particulier en Tunisie et au Maghreb et, parfois même, comme constituant, conjugué aux difficultés économiques de ces pays, le « vrai » problème mis en cause pour expliquer ces contestations. L'analyse des « révoltes arabes » par le chômage est complétée par l'identification d'un constituant de ce chômage : il touche massivement les jeunes diplômés du supérieur³⁸⁹. Ce cadrage analytique est mobilisé dès l'événement déclencheur des protestations en Tunisie, l'immolation d'un jeune vendeur ambulancier à Sidi Bouzid. Il est présenté comme victime d'un système qui « gâche » ses jeunes, en les condamnant à être des « chômeurs diplômés »³⁹⁰, oxymore inacceptable pour tous les commentateurs (journalistes comme politiques et académiques), car ce « gâchis » est révélateur d'un autre problème patent : les systèmes d'enseignement supérieur des pays

³⁸⁷ <https://www.britishcouncil.org/education/skills-employability> (Consulté le 21 avril 2016).

³⁸⁸ La corrélation entre chômage et terrorisme connaît un regain d'intérêt, notamment dans des publications de la Banque mondiale : Shanta DEVARAJAN ET AL., *Economic and Social Inclusion to Prevent Violent Extremism*, Washington, Banque mondiale, 2016 ; Elena IANCHOVICHINA et Youssouf KIENDREBEOGO, « Who Supports Violent Extremism in Developing Countries? Analysis of Attitudes Based on Value Surveys ».

³⁸⁹ L'étude du chômage des jeunes, en particulier diplômés, dans les pays arabes, est largement antérieure à la période 2010-2013. Elle fait l'objet de travaux anciens et plus récents. Par exemple, Fatima Mernissi, *Causes et conséquences du chômage des jeunes dans la région arabe : statut social des jeunes, leurs réponses au chômage et stratégie de recherches futures*, Paris, Unesco, 1985 ; Montserrat BADIMON EMPERADOR, « Diplômés chômeurs au Maroc : dynamiques de pérennisation d'une action collective plurielle », *L'Année du Maghreb*, 2007, n° 3, p. 297-311 ; Hassen BOUBAKRI, « Tunisie - Migration, marché du travail et développement », *Projet de recherche de l'Institut international d'études sociales « Faire des migrations un facteur de développement : une étude sur l'Afrique du Nord et l'Afrique de l'Ouest »*, 2010.

³⁹⁰ Christophe AYAD, « Face au gâchis social, la Tunisie ose s'insurger », *Libération*, 21 décembre 2010 : « Bouazizi est un « diplômé chômeur », l'incarnation d'un gâchis. Celui de toute une génération incitée à poursuivre des études supérieures mais qui ne trouve pas d'emploi sur le marché du travail » et Audrey PELE, « Tunisie : décès du jeune homme immolé par le feu », *Le Figaro*, 5 janvier 2011 : « L'immolation de ce jeune vendeur ambulancier de fruits et légumes sans permis, diplômé mais au chômage [...] ». Même si l'information s'est ultérieurement avérée fautive, elle montre combien l'image du chômeur diplômé structure la construction de l'effet catalyseur de cet événement tragique. En 2015, un article remémorant l'acte de ce jeune Tunisien, bien que ne reprenant pas l'information qu'il était un diplômé chômeur, propose pourtant une analyse de la situation de la Tunisie, cinq ans après, par le chômage, en particulier celui des jeunes diplômés : « la Tunisie peine à décoller sur le plan économique. En effet, le taux de chômage dépasse les 15 % et culmine à 32 % chez les jeunes diplômés. Un chiffre qui grimpe à plus de 46 % dans le gouvernorat de Sidi Bouzid » (France24 et AFP, « Il y a cinq ans, Mohamed Bouazizi s'immolait par le feu en Tunisie », 17 décembre 2015).

arabes produisent des diplômés qui ne parviennent pas à s'insérer sur le marché du travail. La conjugaison du chômage et d'un enseignement supérieur inadéquat forme un schéma interprétatif central dans l'explication des soulèvements en Tunisie, et dans d'autres pays arabes. Le *British Council* s'empare de ce schéma interprétatif et construit son discours autour. Surtout, ce discours présente un chômage déconnecté de tout environnement politique : les régimes qui dirigent ces sociétés ne sont pas évoqués, ni leurs actions, ni le contexte socio-économique et politique. Face à ce donné factuel, le *British Council* se présente comme pourvoyeur de solutions techniques, tout à la fois apolitiques, dans la mesure où il n'est pas question de conduire une analyse du donné factuel pris en considération, et politiques puisqu'il s'agit de résorber le risque de déstabilisation de la société que présente ce donné. La solution est exprimée en termes simples - résorber le risque en dotant les jeunes gens de compétences car ce sont elles qui ouvrent le marché du travail - et acceptable pour les régimes concernés parce qu'elle ne cherche pas à remettre en question leur légitimité politique, voire séduisants par la capacité que cette solution puisse renforcer cette légitimité, grâce à la disposition du *British Council*, à savoir créer de la « confiance » (« We build trust »)³⁹¹.

Face aux contestations populaires survenues dans deux états de la péninsule Arabique (Yémen et Bahreïn) et aussi en Arabie saoudite, le gouvernement saoudien est à la fois enclin à réprimer par l'usage de la force armée tout mouvement de protestation politique (cas des manifestations qui se déroulent dans la région de Qatif, à l'est du pays, de janvier à avril 2011³⁹²), y compris hors de ses frontières (cas de l'intervention de l'armée saoudienne au

³⁹¹ Considérer l'aide au développement comme un moyen de contribuer à légitimer les régimes de certains états musulmans n'est pas une idée que le *British Council* serait seul à défendre. Par exemple, on trouve ce même raisonnement dans un ouvrage écrit en 2010 par un chercheur de la Brookings Institution - devenu depuis adjoint à l'administrateur de USAID - qui en fait un outil de lutte contre le terrorisme et de légitimation de certains états : Corinne GRAFF, « Poverty, Development, and Violent Extremism in Weak States » dans Corinne GRAFF, Susan E. RICE et Carlos PASCUAL (eds.), *Confronting Poverty Weak States and U.S. National Security*, Washington, Brookings Press, 2010, p. 42-89. : « Far too little thinking has gone into how to use foreign U.S. assistance policy and development to help prevent and diminish the appeal of violent extremism, and to help increase the legitimacy of key Muslim-majority states ». L'auteure centre son analyse sur la causalité entre terrorisme et absence de développement économique (en lien avec la mise en exergue du problème de la faiblesse des états où le terrorisme tend à se déployer), l'accent étant porté, notamment, sur la question du chômage des jeunes gens.

³⁹² « Arabie Saoudite : manifestation à Al-Qatif », <http://fr.euronews.com/2011/03/11/arabie-saoudite-manifestation-a-al-qatif> (consulté le 15 septembre 2016).

Bahreïn, en mars 2011³⁹³), et attentif à juguler toute situation qui pourrait encourager de tels mouvements sur le sol saoudien, par l'injection exceptionnelle de fonds publics. Ainsi, le gouvernement saoudien débloque 36 milliards de dollars en février 2011 pour augmenter le salaire des fonctionnaires et construire des logements puis une seconde enveloppe en mars, qui porte à près de 70 milliards ces dépenses additionnelles, pour l'octroi d'une aide mensuelle aux chômeurs, d'une prime de deux mois aux fonctionnaires, des investissements dans le secteur de la santé et annonce le recrutement de 60.000 fonctionnaires au ministère de l'Intérieur et des promotions parmi les forces armées et de police³⁹⁴. Ces dépenses publiques considérables sont censées contrer toute propagation des protestations. Même si les fonctionnaires d'Etat interviewés (au ministère de l'enseignement supérieur et à la NCAAA notamment) ne mentionnent pas les mouvements protestataires en Arabie saoudite, ni n'évoquent la situation politique du Bahreïn et d'autres pays arabes, la formulation du problème de l'enseignement supérieur par le prisme de l'employabilité des jeunes diplômés saoudiens reflète leur préoccupation, et celle du régime saoudien, de se prémunir du risque d'un mouvement de contestation sociale, portée par la jeunesse saoudienne, à la fois forte démographiquement³⁹⁵ et affectée par le chômage³⁹⁶. La collaboration entre le *British Council* et la NCAAA est aussi bâtie sur le raisonnement partagé de construire l'employabilité des jeunes diplômés saoudiens pour des raisons de maintien de l'ordre social, économique et sécuritaire, en vue d'assurer la stabilité du régime³⁹⁷.

³⁹³ « Les forces saoudiennes pénètrent à Bahreïn », *Le Figaro*, 14 mars 2011.

³⁹⁴ « Riyad annonce des aides sociales et un renforcement de la police », *Le Monde*, 19 mars 2011 et « Arabie: le roi annonce un renforcement de la police, des milliards d'aide sociale », *L'Express*, 18 mars 2011.

³⁹⁵ Environ 31 millions d'habitants en 2014 selon l'Unesco ; 29,2 millions, dont 9,4 millions d'expatriés selon le recensement saoudien de 2010. Selon l'Unesco, la population entre 0 à 24 ans représente 14 millions, soit plus de 45% de la population totale. La répartition de la population en âge de scolarisation montre que le niveau tertiaire (post-baccalauréat) rassemble près de 2,5 millions de personnes, soit plus de 8% de la population totale (Sources : Unesco, <http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/country-profile.aspx?code=SAU®ioncode=40525> et ministère français des affaires étrangères, <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/arabie-saoudite/presentation-de-l-arabie-saoudite/>, sites consultés le 15 septembre 2016).

³⁹⁶ De 10 à 30% selon les données. Cf. Laurence LOUËR, « Les enjeux des réformes des politiques de l'emploi dans les monarchies du Golfe », *op. cit* ; Martin BALDWIN-EDWARDS, « Labour Immigration and Labour Markets in the GCC Countries : National Patterns and Trends », *op. cit*.

³⁹⁷ L'existence de mouvements contestataires en Arabie saoudite est continue, leur volonté d'ébranler la stabilité du régime saoudien récurrente, depuis la création du troisième royaume saoudien en 1932. On peut citer, notamment, les mouvements de grèves au sein d'Aramco à la fin des années 1940, dans les années 1950 et 1960 ; la sédition et tentative de coup d'état, dans les années 60, fomentées par le groupe des « princes libres », *Elsa Bedos* – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

L'interaction du *British Council* avec la NCAAA, en Arabie saoudite, doit aussi être comprise à l'aune d'une politique d'influence du *British Council* qui dépasse l'Arabie saoudite. Elle s'articule à de multiples autres actions de formation et de conseil conduites par cet organisme, non seulement dans les autres pays du Golfe, mais aussi au Liban, en Egypte, au Maroc et dans des pays d'Asie (Indonésie, Thaïlande, etc.)³⁹⁸. La question de l'évaluation et de l'accréditation de l'enseignement supérieur, et son entrée par la NCAAA, constitue un moyen pour le *British Council* de conforter une position institutionnelle dans différents pays du Golfe, en particulier en Arabie saoudite. Il développe un discours relatif à l'employabilité et aux compétences des jeunes et appuie son travail par l'usage de la langue anglaise. Elle constitue un medium privilégié de cette collaboration, non seulement comme moyen de communication (les échanges entre les cadres de la NCAAA, qu'ils soient de nationalité saoudienne ou pas, ceux du *British Council* et les formateurs de QAA, de même que les formations dispensées par ces derniers, se font en anglais³⁹⁹) mais également comme ressource éducative. L'anglais est présenté par le *British Council* comme l'une des compétences construisant l'employabilité des jeunes en formation. Ainsi, à l'appui de la présentation de recherches relatives à l'usage et à l'enseignement de l'anglais dans la région moyen-orientale, le directeur du *British Council* établit un lien entre l'aptitude à s'exprimer en anglais et l'emploi : « Individuals, governments and business in the region recognise that English is a 21st Century skill and is important when creating job opportunities for young people »⁴⁰⁰. Plusieurs universitaires saoudiens interviewés, travaillant à la NCAAA ou dans des universités, abondent dans ce sens en concevant la maîtrise de l'anglais comme un élément essentiel de la réforme de l'enseignement supérieur saoudien (souvent associée à la

acquis au nationalisme arabe promu par Nasser ; l'attaque contre la grande mosquée de La Mecque et la prise d'otages en 1979 par des opposants au régime, saoudiens et égyptiens ; attentats du jihad islamique dans les années 1980, l'opposition islamiste des années 2000, consécutive aux 2^{ème} et 3^{ème} guerre du Golfe (1991 et 2003, la 1^{ère} étant la guerre Iran-Irak / 1980-1988) et alimentée par les anciens combattants de la guerre menée en Afghanistan contre les troupes soviétiques.

³⁹⁸ Programme « *Improving learning outcomes in Lebanon* », programme « *The Relationship between English and Employability in MENA* [Middle East and North Africa] », programme « *Share* » financé par l'UE à destination des pays de l'ASEAN, notamment, dans le but de créer un cadre des certifications et une agence d'assurance de la qualité pour l'enseignement supérieur, de l'ASEAN, etc.

³⁹⁹ Il arrive que les supports PPT proposent un texte en langue arabe, voire un texte en anglais et sa traduction en arabe, tandis que les orateurs s'expriment en anglais.

⁴⁰⁰ <http://www.britishcouncil.org/eg/en/symposium/press/key-research-supporting-employability-arab-world> (consulté le 25 mai 2016).

maîtrise des outils informatiques et des mathématiques), dans la perspective d'augmenter l'employabilité des étudiants. Ces universitaires eux-mêmes parlent anglais couramment, en raison notamment de séjours d'études prolongés aux Etats-Unis ou au Royaume-Uni⁴⁰¹. L'intégralité de la documentation de la NCAAA est rédigée en anglais puis traduite en arabe. L'usage des langues anglaise et arabe, tant dans la documentation, qu'à l'oral, est déterminant au regard de la transmission du dispositif d'évaluation et d'accréditation de la NCAAA aux universités saoudiennes. En offrant ses services, le *British Council* de Riyad, participe à renforcer l'influence britannique, dans le secteur de l'enseignement supérieur, volontairement par l'importation d'universitaires britanniques experts de l'assurance qualité pour former des universitaires saoudiens, par l'envoi d'académiques saoudiens se former dans le domaine, au Royaume-Uni, ainsi que par l'imposition de l'anglais comme mode de communication et ressource éducative, et involontairement par le transfert d'un outil, les *learning outcomes*, qui occupe une part significative des échanges entre les acteurs issus des deux pays.

L'examen du transfert d'un outil de politique publique par la NCAAA interroge l'analyse classique et récurrente d'une élite saoudienne massivement influencée par des schémas et modèles de pensée américains. Dans son ouvrage, *The History of Saudi Arabia*, Alexei Vassiliev montre très bien le rôle central du Royaume-Uni dans la péninsule Arabique au début du XXIème siècle, en particulier dans la création du troisième Etat saoudien en 1915, et comment ensuite s'opère progressivement un basculement, du Royaume-Uni vers les Etats-Unis. Il se concrétise sur le terrain de l'alliance militaire, financière, économique et diplomatique avec le régime saoudien. Ce basculement commence dans les années 1920-1930, correspondant au moment de la conquête territoriale engagée par le futur roi Abdelaziz Saoud, qui a besoin d'armes et de soutien financier. Il se poursuit durant les années de Guerre Froide, quand les Etats-Unis cherchent à empêcher l'URSS d'accéder aux mers chaudes, (doctrine Truman de 1947, doctrine Eisenhower de 1957, accord secret de coopération économique et militaire signé entre le président Ford et le roi Khalid en 1977) et accroissent leur emprise sur l'exploitation des ressources pétrolières saoudiennes à travers la compagnie

⁴⁰¹ Il n'est pas rare qu'ils y aient passé huit à dix ans, dans le cadre de l'obtention d'un master puis d'un PhD. Bien souvent, ils y résident avec leurs familles, les épouses pouvant, elles aussi, suivre des formations au même moment.

Aramco⁴⁰² tandis que le gouvernement saoudien cherche une protection extérieure, notamment pour se préserver des mouvements nationalistes arabes des années 1960. Dans certains ouvrages de sciences politiques⁴⁰³, la progressivité de ce basculement est souvent occultée au profit d'une analyse qui donne l'impression d'un revirement rapide, notamment en raison de la focalisation sur un événement : le pacte du Quincy⁴⁰⁴, scellé entre le roi Abdelaziz Saoud et le président Roosevelt, peu après la conférence de Yalta, par lequel les Etats-Unis s'engagent à protéger militairement le régime saoudien en échange de l'exploitation des ressources pétrolières. Cet événement est certes important et constitue une figure illustrative de l'influence grandissante des Etats-Unis dans cette région du monde mais il est aussi symptomatique d'une lecture qui tend à aplatir la complexité des faits historiques et des mécanismes sociaux, en expliquant la politique diplomatique et économique saoudienne, le développement de l'administration et de l'élite du pays, etc. par le seul prisme de la relation avec les Etats-Unis qui fonctionne comme un paradigme explicatif d'un grand nombre de mécanismes politiques, économiques et sociaux.

Toutefois, dans le cas du transfert des *learning outcomes*, le paradigme de l'alliance fondatrice et exclusive avec les Etats-Unis n'a pas fonctionné. Il s'agit cependant d'un transfert particulier, centré sur un élément autonome, c'est-à-dire séparable d'une politique publique sectorielle dans laquelle il est intégré dans un autre contexte politique. Il ne s'agit pas d'importer, clé en main, un modèle complet d'évaluation et d'accréditation de l'enseignement supérieur comme cela semble être davantage le cas dans les états du Golfe qui ont accueilli des branches d'établissements étrangers, notamment états-uniens. En effet, Noori et Anderson, dans un article de 2013⁴⁰⁵ proposent un concept de lecture, le *New Medievalism*, pour analyser la manière dont sont gouvernées les institutions d'enseignement supérieur sur le modèle américain dans plusieurs états du Moyen-Orient (Emirats arabes unis – Sharjah, Abu

⁴⁰² D'abord American company standard oil of California qui devient, en 1944, Arabian American Oil Company puis, en 1988, Saudi Arabian Oil Company (Saudi Aramco), après nationalisation complète intervenue en 1980.

⁴⁰³ Pierre BLANC et Jean-Paul CHAGNOLLAUD, *Violence et politique au Moyen-Orient*, op. cit. ; Gilles KEPPEL, *Fitna : Guerre au cœur de l'islam*, Paris, Gallimard, 2004.

⁴⁰⁴ Pour une remise en perspective du pacte du Quincy voir Steven EKOVIČ, « L'Arabie saoudite et les États-Unis : une alliance ambivalente et pérenne », *Confluences Méditerranée*, 2016, n° 97, p. 101-116.

⁴⁰⁵ Neema NOORI et Pia-Kristina ANDERSON, « Globalization, Governance, and the Diffusion of the American Model of Education: Accreditation Agencies and American-Style Universities in the Middle East », *International Journal of Politics, Culture, and Society*, 2013, vol. 26, n° 2, p. 159-172.

Dhabi et Dubaï – Irak de l’après intervention américaine de 2003). Ils désignent en particulier les antennes, dont les enseignants sont Américains ou formés aux Etats-Unis, les manuels conçus et publiés aux Etats-Unis et les grands principes – critères d’admission, majeures proposées - calqués sur le modèle américain, mais aussi l’accréditation de ces institutions et de leurs formations par des agences d’accréditation américaines. Ils proposent alors une analyse des « mécanismes par lesquels des pratiques organisationnelles sont transférées » et adaptées localement et montrent, tout d’abord, que les universités (doyens, dirigeants administratifs et enseignants) ont tendance à faire appel à des agences américaines d’accréditation pour asseoir leur légitimité locale, vis-à-vis des autres établissements et des tutelles ministérielles. Ils expliquent, ensuite, comment cela contribue à la construction/fixation d’un modèle universitaire américain dans les pays étudiés, par le travail de « traduction de pratiques organisationnelles dans l’action locale », réalisé par les agences d’accréditation. Enfin, cet article souligne comment ces dernières renforcent l’influence américaine en matière d’enseignement supérieur, à travers les évaluateurs, des critères d’accréditation conçus pour des établissements implantés aux Etats-Unis et l’absence de prise en compte aucune d’une quelconque spécificité des universités dans le Golfe.

En définitive, la présence d’antennes universitaires américaines, dans certains pays du Golfe, conduit plutôt à l’importation d’un modèle américain d’accréditation complet. L’analyse du cas saoudien montre, au contraire, que l’absence d’antennes américaines conduit à des transferts qui prennent la forme d’un « shopping » globalisé d’éléments qui peuvent être des outils, par exemple les *learning outcomes*, ou des individus, par exemple des conseillers (venus d’Australie et des Etats-Unis), du personnel administratif (la coordinatrice australienne, chargée de l’ingénierie de l’évaluation⁴⁰⁶), des évaluateurs (ils viennent du Royaume-Uni, des Etats-Unis, d’Australie, de Nouvelle-Zélande - mais aussi d’autres zones géographiques et linguistiques, selon la spécialité des formations à évaluer : par exemple, pour les disciplines liées à l’étude du Coran et des textes religieux, les évaluateurs sont choisis dans des pays musulmans). Les dirigeants de la NCAAA et les concepteurs de son dispositif ont sélectionné des éléments jugés pertinents pour construire un instrument national d’évaluation et d’accréditation de l’enseignement supérieur qui réponde aux attentes de ses concepteurs. Le transfert d’éléments sécables et en provenance de divers systèmes

⁴⁰⁶ Organisation de l’évaluation dans ses dimensions logistique et processuelle.

Elsa Bedos – « L’enjeu de la qualité dans l’enseignement supérieur saoudien. L’instrumentation de l’action publique » -

d'évaluation et d'enseignement supérieur me conduisent à qualifier le dispositif de la NCAAA de syncrétique, sous influence britannique et européenne.

3. L'Arabie saoudite, entre suivisme et singularité

Je souhaite maintenant montrer que dans le cas étudié, le transfert de la notion de *learning outcomes* informe sur un contexte saoudien qui entre en résonance avec la rationalité/justification (massification, chômage, employabilité, vision systémique du post-secondaire...) produite par les sources du transfert (Royaume-Uni /*British Council-Quality Assurance Agency*-Universités britanniques, Europe et OCDE/AHELO). Le transfert des *learning outcomes* révèle également comment le cas saoudien se distingue, notamment du modèle britannique pourtant si présent dans ce transfert.

3.1. Un discours adéquationniste commun

La création de la NCAAA et le recours à l'évaluation et à l'accréditation rendent compte d'une lecture du problème éducatif, par la mise en adéquation des formations et du marché du travail. Nous avons vu dans le chapitre 1 que cette lecture est portée par le Dialogue national conjointement au processus de technicisation de la question éducative. Le recours aux *learning outcomes* non seulement s'inscrit dans cette construction du problème mais rappelle les discours et les rationalités qui ont présidé à la promotion des *learning outcomes* dans les cas britanniques et européens.

Plusieurs acteurs, tant au sein de la NCAAA que dans des universités ou dans des établissements étroitement liés au secteur de l'enseignement supérieur, quand on les interroge sur les origines ou la signification du terme « qualité », montrent dans leurs réponses qu'ils adhèrent à cette lecture adéquationniste.

Entretien 1

Moi : « Pourquoi l'accréditation est-elle importante ?

Imad : pour la qualité, ça signifie que vraiment tu as un system [en anglais dans l'entretien], un système d'enseignement basé sur des critères de qualité. A la fin, tu diplômes un groupe [d'étudiants] pour le marché du travail et tu sais que ces diplômés sur le marché du travail sont compétents et aptes à la concurrence » (Imad, Vice-doyen de la qualité, Alpha Uni, 21 janvier 2013, entretien n° 6, traduit de l'arabe).

Entretien 2

Moi : « D'où vient l'idée de qualité en Arabie saoudite ?

Jamil : Ça vient de l'université du roi Fahd [KFUPM]. Elle a une réputation, **ses diplômés sont dotés de compétences**. Elle est liée à Aramco [...].

Moi : Et King Saud University (KSU) ?

Jamil : KSU est la plus vieille université et la plus importante. Elle est grosse mais **ses diplômés ne sont pas compétents**. Les ingénieurs **sont recrutés à la sortie de l'université du roi Fahd, pas ceux qui sortent de la KSU. Les programmes doivent répondre au marché du travail et permettre aux Saoudiens d'accéder à un travail, surtout depuis la « saoudisation »**.

Il y a un problème ici en Arabie c'est que **les learning outcomes, sauf pour l'université du roi Fahd, ne répondent pas au besoin** ». (Jamil, Conseiller du vice-président recherche, KACST, 30 janvier 2013, entretien n° 13, traduit de l'arabe).

Entretien 3

Moi : « Ça veut dire quoi la qualité ?

May : c'est un environnement sain. Il se distingue par sa qualité, c'est à dire l'enseignement et l'administration doivent être justes sur tous les critères. Les critères sont nombreux, en particulier ceux qui concernent les enseignants dans leur relation avec les étudiants et dans **la qualité des outcomes** [en anglais dans l'entretien]. La qualité c'est par exemple un enseignant excellent, qui sait s'exprimer, qui **dote les étudiants de compétences** grâce à son enseignement, qui sait utiliser les outils électroniques, c'est comment il interagit avec les étudiants. C'est l'université qui se concentre sur les **acquis de l'apprentissage : elle dote les étudiants de compétences pour le marché du travail** » (May, Conseillère, NCAAA, 4 février 2013, entretien n°15, traduit de l'arabe).

Dans les trois extraits d'entretiens cités, les personnes interviewées développent un raisonnement qui fonde la qualité de l'enseignement supérieur sur l'articulation entre les formations et les besoins du marché du travail, d'un côté, et compétences et employabilité des étudiants, de l'autre, et qui dénonce le manque d'adéquation en Arabie saoudite. Cette analyse est relayée dans la presse saoudienne qui, périodiquement, souligne ce hiatus⁴⁰⁷. Elle est également partagée par plusieurs chercheurs, qui considèrent, en effet, que les attentes des Saoudiens se focalisent sur l'« efficacité » du système éducatif⁴⁰⁸, que c'est la conjonction

⁴⁰⁷ « Wide gap persists between university degrees and job opportunities », *Arab News*, <http://www.arabnews.com/saudi-arabia/news/767041> (consulté le 10 novembre 2015).

⁴⁰⁸ Pascal MENORET, *L'énigme saoudienne. Les Saoudiens et le monde, 1744-2003*, op. cit., p. 225-227.
Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

d'une pression démographique et d'une pression économique (chômage) qui pousse le gouvernement saoudien à la réforme du système éducatif⁴⁰⁹, en particulier de l'enseignement supérieur, et que l'un des enjeux est l'insertion professionnelle des diplômés sur le marché du travail. « Le problème de l'éducation est avant tout économique et non pas idéologique ou religieux »⁴¹⁰.

Pour répondre à la question de l'emploi, la NCAAA cherche à construire l'employabilité des diplômés saoudiens en centrant son travail sur les certifications/qualifications. A l'instar de ce qui a été analysé pour le Royaume-Uni et dans les processus de Bologne et de Copenhague, la NCAAA mobilise les *learning outcomes* dans un objectif de caractérisation des certifications - en l'occurrence il s'agit des diplômes délivrés dans l'enseignement supérieur - répartis sur une échelle de six niveaux⁴¹¹. Cette caractérisation par les *learning outcomes* est permise par leur insertion dans un cadre des certifications saoudien, le *National Qualifications Framework for Higher Education in Saudi Arabia* (NQF). Au moment du terrain d'enquête (2013), ce document n'a pas encore reçu l'approbation officielle du ministère de l'enseignement supérieur, mais il lui a été transmis et la commission le fait largement circuler dans les universités⁴¹². Les diplômes préexistent à la NCAAA et au NQF. Ce document ne vise pas à créer de nouveaux titres et diplômes ni même à définir une nouvelle échelle. Tout cela existe. L'objectif est de caractériser chaque diplôme en s'appuyant sur trois éléments considérés comme centraux : les « niveaux », les « crédits » et les *learning outcomes*. La contribution de la commission est de normer la nomenclature en se concentrant sur ces trois éléments. Les niveaux, associés à chaque diplôme, « décrivent l'exigence intellectuelle croissante et la complexité de l'apprentissage requis » au fur et à mesure de la progression dans les niveaux. Les crédits « décrivent la quantité de travail ou le volume d'apprentissage requis » pour chaque diplôme. Enfin, les *learning outcomes* sont rassemblés au sein d'une nomenclature composée de cinq « domaines », ou catégories, qu'une

⁴⁰⁹ Michaela PROKOP, « Saudi Arabia », *op. cit* ; Michaela PROKOP, « Education in Saudi Arabia - The challenge of reforming the system and adapting the message », *op. cit*.

⁴¹⁰ Pascal MENORET, *L'énigme saoudienne. Les Saoudiens et le monde, 1744-2003*, *op. cit*.

⁴¹¹ L'échelle des diplômes est la suivante : niveau 1 = *Associate diploma* ; niveau 2 = *diploma* ; niveau 3 = *bachelor* ; niveau 4 = *higher diploma* ; niveau 5 = *master* ; niveau 6 = doctorat. Source : NCAAA, *National Qualifications Framework for Higher Education in Saudi Arabia*, 2009, p. 3.

⁴¹² J'ai pu le vérifier au cours de mes entretiens réalisés dans des universités : plusieurs interviewés m'ont en effet transmis le *National Qualifications Framework* (NQF) parmi les divers documents remis.

formation prétend développer pour l'obtention de chaque diplôme : « connaissance, compétences cognitives, compétences interpersonnelles et responsabilité, compétences en communication, technologie de l'information et numérique et compétences psychomotrices⁴¹³ ». Dans la présentation introductive relative aux catégories de *learning outcomes*, ils sont une quinzaine et définis de manière générique, sous forme de listes de points souvent introduits par un verbe. Par exemple, dans la catégorie connaissance : « connaissance de concepts, principes et théories » ; dans la catégorie compétences cognitives : « appliquer des procédures mobilisant l'esprit critique et la résolution créative de problème » ; dans la catégorie compétences interpersonnelles : « travailler en groupe efficacement », « agir de manière responsable dans ses relations personnelles et professionnelles » ; dans la catégorie compétences en communication : « savoir communiquer à l'écrit et à l'oral », etc. Dans le corps du document qui, en particulier, s'attache à décliner ces *learning outcomes*, diplôme par diplôme, ils sont repris selon la structure présentée en introduction (connaissance, compétences cognitives, etc.) mais sont davantage détaillés, présentés sous forme de phrases et de paragraphes. Toutefois, la formulation reste générique. Par exemple, s'agissant du niveau 3, diplôme du *bachelor* : « Compétences cognitives. Il [le diplômé de *Bachelor*] est capable de conduire des investigations, de saisir et évaluer de nouvelles informations, concepts et preuves émanant de diverses sources, de tirer des conclusions sur un large éventail de questions et de problèmes, sous une supervision limitée ; d'examiner des problèmes relativement complexes en mobilisant les technologies de l'information et d'autres sources, recommander des solutions créatives et innovantes en tenant compte des connaissances théoriques pertinentes, de l'expérience pratique et des conséquences découlant des décisions prises ; d'appliquer ces compétences et idées dans des contextes académiques et professionnels pertinents pour l'étude ou le champ investigué ; mobilise des procédures de routine de manière appropriée, tout en sachant identifier des situations requérant des solutions innovantes et s'inspirer, pour y apporter une réponse, d'idées théoriques et pratiques adéquates ». L'identification d'un nombre finalement réduit de *learning outcomes*, une quinzaine, et leur formulation générique rendent compte d'une volonté de rester à un niveau général, dans une approche abstraite et englobante. Cette

⁴¹³ Cette dernière catégorie est, selon le NQF, réservée aux programmes où la dextérité manuelle est un élément extrêmement important comme par exemple, la chirurgie, la musique, les domaines artistiques.

approche est renforcée par le centrage du NQF sur les diplômes, plutôt que sur des formations précises ou des filières disciplinaires. Le contenu de l'enseignement, des enseignements, ne constitue pas un sujet. Il n'entre pas dans la représentation que se font les acteurs, au sein de la NCAAA notamment, des caractéristiques de l'enseignement supérieur et des formations. Le dispositif de caractérisation porté par le NQF est donc à vocation générique et déconnecté des formations elles-mêmes, de leur contenu et de leur diversité. Ce choix est à analyser au regard de la question des frontières entre les secteurs de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle. On a vu dans le cas britannique que des acteurs s'en sont saisis pour prôner une compréhension systémique de la formation et de l'enseignement couvrant les deux secteurs, au moment où une partie des *learning outcomes* était définie sous forme de compétences générales et partagées (*core skills*), préalables à l'acquisition de compétences spécifiques à une spécialité (disciplinaire ou liée à un métier). Cette compréhension systémique de l'enseignement supérieur se rattache à une conception expansive de l'université et de ses missions. En effet, les acteurs qui prônent l'approche systémique promeuvent également l'intégration des établissements professionnels dans les universités. On retrouve cette question dans les travaux relatifs à l'accroissement et à la diversification des missions de l'université (« mission stretch »)⁴¹⁴ et aux tensions engendrées par des définitions partiellement contradictoires⁴¹⁵, académique d'un côté et en termes de professionnalisation non académique, de l'autre. Ces tensions ont des incidences sur la délimitation des frontières entre secteurs de formation, académique d'une part et professionnel/vocationnel, d'autre part. La manière dont la NCAAA traite la question de l'employabilité des diplômés, en se focalisant sur les certifications construites, par l'usage des *learning outcomes*, comme valeurs de référence générique, peut être lue comme une tentative de résoudre ces tensions avec lesquelles elle est aux prises.

⁴¹⁴ Jürgen ENDERS et Harry DE BOER, « The mission impossible of the European university: Institutional confusion and institutional diversity » dans *European integration and the governance of higher education and research*, Dordrecht, Springer Netherlands, 2009, p. 159–178 ; Jürgen ENDERS et Christine MUSSELIN, « Back to the future? The academic professions in the 21st century », *Higher Education to 2030*, 2008, vol. 1, p. 125-150.

⁴¹⁵ W. Richard SCOTT, *Institutions and Organizations: Ideas and Interests*, New York, SAGE, 1995; B. C. CLARK (ed.), *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Oxford ; New York, Pergamon Press, 1998.

3.2. Une singularité saoudienne dans le positionnement des acteurs universitaires

Dans les cas britannique et européen, le secteur de la formation professionnelle a joué un rôle central dans l'approche fonctionnelle et adéquationniste des formations et de l'apprentissage et dans la promotion des *learning outcomes* de plus en plus génériques. Cette approche est combattue par les universitaires qui souhaitent, pour des raisons à la fois professionnelles et symboliques, le maintien d'une frontière entre ces deux secteurs tandis que le rapprochement, voire l'introduction du secteur professionnel dans les universités, est soutenu par les acteurs de ce secteur qui y voient une promotion. En Arabie saoudite, c'est un schéma différent qui est à l'œuvre. D'abord, l'approche adéquationniste est portée par des acteurs issus de l'enseignement supérieur, sans qu'il soit possible d'identifier une influence particulière du secteur de la formation professionnelle. Ensuite, ces acteurs ont d'emblée une approche englobante : ils revendiquent une (et disposent réglementairement d'une) compétence sur l'ensemble du périmètre (académique et professionnel). Enfin, les *learning outcomes* sont, dès le départ, définis sous forme générique ce qui permet de mettre en avant une dimension commune et partagée du processus d'apprentissage. Ce schéma s'inscrit dans le contexte d'une lutte d'autorité et de légitimité, entre la NCAAA et l'organisation en charge du secteur de la formation professionnelle, *Technical and Vocational Training Corporation*.

Encadré n°8 : Technical and Vocational Training Corporation (TVTC)

L'enseignement professionnel est organisé, supervisé et dispensé par un organisme public, *Technical and Vocational Training Corporation*. Créé en 1980, TVTC est autonome (non rattaché à un ministère) mais son conseil d'administration est présidé par le ministre du travail. TVTC exerce son autorité sur des dizaines d'établissements, instituts et *colleges* techniques, répartis sur le territoire saoudien et qui délivrent des formations professionnelles à plus de 100000 étudiants. L'enseignement professionnel couvre le secondaire et le supérieur. Au niveau supérieur, il délivre surtout des diplômes de niveaux 1 (*Associate Diploma*) et 2 (*Diploma*) mais parfois de niveau 3 (*Bachelor*). TVTC est également responsable de la formation des futurs enseignants du secteur professionnel.

Contrairement à la NCAAA, les cadres administratifs saoudiens qui composent cette structure ne sont pas des universitaires. En revanche, ils sont détenteurs du titre de docteur et ont, comme la plupart des acteurs saoudiens rencontrés dans le secteur universitaire, effectué ce doctorat hors de l'Arabie saoudite, le plus souvent aux Etats-Unis et au Royaume-Uni.

Tout d'abord, le discours des acteurs, les documents élaborés par la NCAAA et la réglementation montrent que le positionnement de cette commission est exclusif et englobant. Les formations post-baccalauréat sont considérées comme un ensemble et les acteurs

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

responsables du secteur de la formation professionnelle, ignorés voire écartés, comme le montre le texte réglementaire, définissant la mission et le fonctionnement de la NCAAA, ainsi que les documents produits par cette structure. L'idée est exprimée par l'usage du terme « post-secondaire ». La seule exclusion explicite est celle des formations militaires.

« Article trois : La commission [NCAAA] est l'autorité responsable de tout ce qui est relatif à l'accréditation académique dans les institutions post-secondaires, excepté l'enseignement militaire [...] »⁴¹⁶.

« The National Commission for Academic Accreditation & Assessment has responsibility under its By-law for establishing standards and for accreditation of all postsecondary institutions and all postsecondary programs other than military education »⁴¹⁷.

Par conséquent, la NCAAA a autorité pour évaluer les établissements et les formations du secteur des formations professionnelles. Pourtant, TVTC, l'acteur qui supervise ces établissements et formations, n'a pas été associé à leur élaboration. Ce secteur, en particulier l'organisme qui le supervise, TVTC, n'est pas un interlocuteur central, ni pour la NCAAA, ni pour les universités. Il est absent des discours sur cette lecture de l'enseignement. De même, tout montre qu'il l'est également de la réforme de l'enseignement supérieur par l'évaluation et l'accréditation et de son processus d'institutionnalisation, par l'instauration de la NCAAA. TVTC n'a pas participé au processus de création de la NCAAA, qui s'est déroulé au sein du ministère de l'enseignement supérieur. TVTC n'a pas contribué à l'élaboration des documents de normes de la NCAAA (le cadre national des certifications et le référentiel des critères d'évaluation et d'accréditation des formations). Aucun représentant de TVTC n'est prévu au conseil d'administration et la composition du personnel de la NCAAA montre qu'aucun représentant du secteur de la formation professionnelle n'y travaille. La structure est dirigée exclusivement par des universitaires, majoritairement saoudiens⁴¹⁸ (sur une quinzaine de

⁴¹⁶ Source : Statuts de la NCAAA. Ce texte m'a été transmis le 16 janvier 2013 par le SG de la NCAAA. L'extrait est traduit de l'arabe. Ce document est joint en annexe 5.

⁴¹⁷ NCAAA, *Handbook for Quality Assurance and Accreditation in Saudi Arabia, part 1, op.cit.*, p. 4.

⁴¹⁸ Quelques conseillers ne sont pas saoudiens mais ils sont universitaires.

conseillers, 12 à 13 sont saoudiens ainsi que le secrétaire général et ses deux adjoints), et détachés de leurs universités pour une période de quelques années⁴¹⁹.

L'acception post-secondaire révèle un projet qui vise à évincer de l'évaluation et de l'accréditation tout autre acteur que la NCAAA. Le terme post-secondaire matérialise ce projet de deux manières. Il signifie que l'autorité de la NCAAA non seulement s'étend au secteur de l'enseignement académique comme à celui de la formation professionnelle mais aussi aux établissements placés sous la tutelle du ministère de l'enseignement supérieur comme à ceux relevant d'autres ministères ou agences gouvernementales (éducation, santé, TVTC⁴²⁰...). Dès lors, ce n'est pas uniquement l'éviction de TVTC qui est en jeu dans la création de la NCAAA et dans l'élaboration de son corpus normatif. C'est aussi une tentative de mettre hors-jeu tout autre ministère que celui de l'enseignement supérieur, en matière d'enseignement post-secondaire, quel qu'il soit. C'est en particulier le cas du ministère du travail, directement concerné par les formations professionnelles, dans la mesure où, notamment, il assure la présidence du conseil d'administration de TVTC. D'autres ministères sont visés : la santé, l'éducation... Cette mise hors-jeu s'est traduite par des changements organisationnels importants, dans le secteur des formations de techniciens en santé (niveau *diploma* en deux ans), par exemple, où des institutions ont changé de tutelle ministérielle, passant de la santé à l'enseignement supérieur. Plusieurs acteurs rencontrés y ont fait référence, qu'ils soient enseignants dans des universités ou cadres administratifs au ministère de l'enseignement supérieur et à TVTC.

Documents et entretiens, cités ci-dessous, montrent les deux significations du terme post-secondaire.

Document 1

« The objective is to ensure good international standards in all postsecondary institutions and in all programs offered in Saudi Arabia. [...] The standards apply to programs in all public and private universities and

⁴¹⁹ Plus de la moitié provient des quatre mêmes universités : toutes publiques et parmi les plus anciennes d'Arabie saoudite (fondées entre les années 50 et 70), King Saud University, King Abdulaziz University, Al-Imam, KFUPM, réparties dans trois grands centres urbains, Riyad, Jeddah et Dammam. KFUPM est en réalité située à Dhahran, à proximité du siège d'Aramco, à quelques kilomètres au Sud de Dammam.

⁴²⁰ Seules les formations militaires font l'objet d'une exclusion explicite, formulée dans le règlement établissant la mission et le fonctionnement de la NCAAA, repris dans toute la documentation de la NCAAA (référentiels d'accréditation, brochures, guides, etc.).

colleges, including those responsible to the Ministry of Higher Education and to any established or regulated by other ministries or agencies »⁴²¹.

Document 2

« Postsecondary education programs are provided by many different types of institutions, some designed for different types of programs such as technical training or higher education »⁴²².

Entretien

Dalil : « Il y a 5 ans [en 2008], il a été demandé à la NCAAA d'évaluer 50 collèges relevant du ministère de la santé qui délivraient des diplômes de deux ans, diploma. A l'issue de l'évaluation, la situation était mauvaise. La décision prise a été de tous les transférer dans les universités.

Moi : Pourquoi ?

Dalil : C'est une tendance aujourd'hui en Arabie : toutes les institutions [de formation] rejoignent les universités. Par exemple, les collèges des filles qui relevaient du ministère de l'éducation, les collèges de formation des enseignants, les collèges du ministère de la santé. Il y a un rapport de la NCAAA qui va proposer que les établissements de TVTC soient également transférés dans les universités.

Fady : Nous sommes passés de la France avec des établissements sous tutelles diverses à la Grande-Bretagne où tout l'enseignement post-secondaire relève du même ministère » (Dalil et Fady, SG et 1^{er} SGA, NCAAA, 16 janvier 2013, entretien n°4, traduit de l'arabe).

Le dispositif normatif et le processus d'évaluation et d'accréditation constituent ainsi un levier de redéfinition organisationnelle du champ des formations post-baccalauréat, à partir de l'idée qu'elles forment un ensemble cohérent, que le terme « post-secondaire » répercute. Signe de la tension que génère la désignation de la NCAAA comme autorité exclusive en matière de qualification et de labellisation de la qualité des formations, TVTC a pris la décision de créer⁴²³, en son sein, un centre d'évaluation et d'accréditation chargé d'évaluer et d'accréditer les établissements et formations professionnelles, relevant de sa responsabilité. Cette relation conflictuelle entre la NCAAA et TVTC est également pointée dans l'entretien précédemment cité. La mention d'un rapport proposant de transférer la tutelle des établissements de formation professionnelle aux universités fait échos à la contestation, par

⁴²¹ NCAAA, *Standards for Quality Assurance and Accreditation of Higher Education Programs*, novembre 2009, p. 1. Cf. Annexe 6.

⁴²² NCAAA, *Handbook for Quality Assurance and Accreditation in Saudi Arabia, Part 1, op.cit.*, p. 10.

⁴²³ En mars 2013, quand je réalise mes entretiens auprès de TVTC, un cadre haut placé m'informe qu'une décision émanant du conseil du roi a acté la création de ce centre et qu'il reste à en constituer le conseil.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

TVTC, de l'autorité de la NCAAA sur l'accréditation des formations professionnelles, manifestée par la création de la structure d'évaluation et d'accréditation, interne à TVTC.

Ce conflit est relativement étouffé dans les entretiens conduits avec les différents acteurs. L'examen de la documentation de la NCAAA montre sans ambages le parti pris d'embrasser tout le secteur éducatif « post-secondaire » mais révèle aussi des concessions, faites au secteur de la formation professionnelle, perceptibles dans des ajustements procéduraux. La commission amende son discours en matière de processus : elle admet un traitement différencié des formations professionnelles par l'élaboration de documents spécifiques.

« Statements of standards for special situations are being progressively developed. These include [...] standards for technical training for use with technical training programs [...]. Separate statements of standards for technical training will also be provided »⁴²⁴.

Ces ajustements, comme la référence à un rapport proposant un transfert de tutelle, témoignent de l'existence d'un enjeu et d'une tension dans la délimitation de l'autorité et de la compétence de la NCAAA par rapport au secteur de la formation professionnelle. C'est le signe d'un conflit de frontières organisationnelles et de légitimité à les dessiner, à l'appui de l'évaluation et de l'accréditation.

La tension entre la NCAAA et TVTC indique que ces deux instances ne manifestent leur opposition ni dans la conception idéologique et la vision des finalités de l'enseignement post-secondaire ni dans l'approche du processus d'évaluation et d'accréditation. En effet, toutes deux partagent une perspective adéquationniste de l'enseignement, comme le montre cet interviewé de TVTC.

Wahib : « La première mission [du centre d'évaluation et d'accréditation de TVTC] est de préparer les critères professionnels. C'est le point nodal du processus. Ils illustrent les spécifications, les skills, les compétences des étudiants en fonction du marché du travail. L'important c'est le dessin du plan pédagogique en fonction de ce que vont acquérir les étudiants en termes de knowledge, d'aptitudes et de compétences pour le marché du travail » (Wahib, Vice-président de la planification, TVTC, 13 mars 2013, entretien n°39, traduit de l'arabe).

⁴²⁴ NCAAA, *Handbook for Quality Assurance and Accreditation in Saudi Arabia, Part 1, op.cit.*, p. 4.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

Dans le même ordre d'idée, NCAAA et TVTC s'accordent à reconnaître que la différence entre les formations académiques et professionnelles s'exprime d'abord en référence à la question de l'applicabilité dérivée de métiers : l'une est davantage orientée vers les savoirs et l'autre vers des savoir-faire. C'est donc encore la perspective adéquationniste qui sert d'étalon définitionnel.

Document

« Programs in vocational and technical training are largely competency based with competencies directly derived from employment requirements for particular trades and occupations. Higher education programs are based to a major extent on research and the development of generalizable knowledge in a field of study »⁴²⁵.

Entretien

Wahib : « L'université est vouée au knowledge, à la connaissance plus qu'au savoir-faire. [...] Si je prends l'exemple de l'ingénierie à l'université, l'université se concentre sur la science et applied science. Chez TVTC, la dimension appliquée est plus importante » (Wahib, Vice-président de la planification, TVTC, 13 mars 2013, entretien n°39, traduit de l'arabe).

De même, NCAAA et TVTC se rejoignent dans la méthode de travail et dans la conception du processus, jusque dans la combinaison d'un exercice d'évaluation et d'une décision d'accréditation. Le séquençage temporel et les processus sont similaires : phase d'élaboration interne des critères d'accréditation ; diffusion des critères à l'extérieur, auprès des établissements ; étape d'auto-analyse du futur évalué sur sa conformité aux critères ; rédaction par l'évalué d'un rapport d'autoévaluation ; constitution du comité d'évaluateurs par l'entité en charge du processus d'évaluation ; visite sur site et entretiens ; axialité de la preuve ; liste de questions préétablies et expression formatée de réponse binaire (oui/non) et de taux de réalisation (25%, 50%, 75% et 100%) ; rédaction d'un rapport d'évaluation par le comité d'évaluateurs ; séparation de l'évaluation (responsabilité des évaluateurs) et de la décision d'accréditation (responsabilité de l'entité en charge du processus

⁴²⁵ NCAAA, *National Qualifications Framework for Higher Education in the Kingdom of Saudi Arabia*, mai 2009, p. 6-7.

d'évaluation) ; effet potentiel de cette décision sur l'établissement (fermeture d'établissement envisagée comme conséquence).

La divergence fondamentale porte donc sur la définition du périmètre de responsabilité en matière d'évaluation des formations. Pour la NCAAA, il s'agit de mettre l'accent sur les similarités des secteurs académiques et professionnels, exprimées par le recours aux compétences générales et aux *learning outcomes* pour légitimer son approche systémique de l'enseignement supérieur.

*« However there are also similarities. In both sectors there are important bodies of knowledge and students are expected to develop capacity for **thinking and problem solving, personal qualities of responsibility, integrity and capacity for continuing learning** [...] It is also important to recognize that programs in the same fields in the two sectors may include a lot of similar material »⁴²⁶.*

Pour TVTC, il s'agit de montrer que l'absence de formations professionnelles à l'université invalide l'évaluation de ces formations, conduite par une structure, la NCAAA, qui est dirigée par des universitaires et qui, par conséquent, ne dispose pas des ressources humaines appropriées pour évaluer les formations professionnelles :

Wahib : « [...] pour certaines spécialités comme la maintenance des voitures, l'entretien des maisons, la maintenance des téléviseurs et des radios, il n'y a pas de programmes correspondant à ces spécialités à l'université, même au sein du collège d'ingénierie. La NCAAA n'a pas le potentiel pour accréditer ces programmes. Dans ce cas c'est le centre [d'évaluation et d'accréditation de TVTC] qui s'en chargera dans le cadre de l'accréditation institutionnelle. Plombier, menuisier, il n'y a pas de programmes pour ça dans les universités » (Wahib, Vice-président de la planification, TVTC, 13 mars 2013, entretien n°39, traduit de l'arabe).

A l'appui de leurs prétentions en matière d'autorité sur l'évaluation des formations professionnelles, NCAAA et TVTC convoquent des usages sémantiques qui visent à tracer les frontières de leur légitimité. Ainsi, la NCAAA, tout en ayant la prétention de couvrir l'ensemble du post-secondaire, délimite une frontière entre secteur académique et secteur professionnel par l'intitulé du diplôme. Plusieurs documents focalisent l'attention sur le risque d'un mésusage dans l'énoncé des diplômes délivrés, à l'issue d'un programme de formation

⁴²⁶ NCAAA, *National Qualifications Framework...*, *ibid.*, p. 7

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

professionnelle ou d'enseignement supérieur. Ces documents montrent que c'est par la sémantique que se configure la frontière entre champ académique/universitaire et champ professionnel, par l'usage du terme « technique » dans l'énoncé des diplômes et certifications.

« Where the same or similar titles are used for programs in technical training and higher education, as in the case of diplomas, one of the terms “technology”, “technological”, “of technology”, or “technical” should be used in the title for the technical qualification »⁴²⁷.

« To ensure that the distinction between technical and higher education is preserved in the titles of qualifications the word technical should not be used in the titles of higher education qualifications »⁴²⁸.

Le clivage par le diplôme est compréhensible dans la mesure où il forme, pour la NCAAA, la clé de voûte dans la construction de l'employabilité des diplômés saoudiens et que la NCAAA, en élaborant le cadre national des certifications, se présente en garant de la nomenclature des diplômes et des *learning outcomes* associés. Cette double responsabilité produit deux arguments contradictoires : la nomenclature des *learning outcomes* caractérisant les diplômes par niveaux (Diploma, Bachelor, Master, PHD...) constitue le moyen de réunir enseignements académique et professionnel dans une approche systémique du post-secondaire et dans le même temps le diplôme, par son énoncé, sert à départager les étudiants issus des filières académiques et professionnelles. L'intitulé du diplôme et l'usage circonscrit du terme technique expriment un revirement de la NCAAA par rapport à sa stratégie initiale d'englobement. Cette posture contradictoire est illustrative des tensions au sein même de cette institution, que révèlent des définitions concurrentes concernant la matérialisation de frontières entre des secteurs académique et professionnel/vocationnel et qui apparaissent bien dans les documents de la NCAAA alors que les entretiens, à l'opposé, les ont effacées et mettent l'accent sur le conflit extérieur avec TVTC.

A son tour, c'est par la sémantique que TVTC choisit de construire la frontière entre secteur académique/universitaire et secteur de l'enseignement professionnel pour fonder son jugement sur l'illégitimité de la NCAAA et l'invalidité de son évaluation en matière de formations professionnelles. Quelques entretiens conduits auprès de TVTC ont confirmé que

⁴²⁷ NCAAA, *Handbook for Quality Assurance and Accreditation in Saudi Arabia, Part 1, op.cit.*, p. 10.

⁴²⁸ NCAAA, *National Qualifications Framework...*, *op.cit.*, p. 7.

l'acception « post-secondaire » n'était pas admise parmi les responsables de cette institution qui considèrent que ce terme ne saurait recouvrir les formations professionnelles. A l'appui de ce raisonnement, les acteurs rencontrés distinguent la formation universitaire de la formation professionnelle. Ils fondent cette distinction par l'usage de termes chargés de délimiter la frontière : « enseignement » (*ta'lim*) et académique (*'akādīmī*) désignent les programmes dispensés à l'université tandis que les termes « formation, entraînement » (*tadrīb*) et « professionnel » (*mihnī*) désignent les programmes professionnels, dispensés dans les établissements de TVTC. Le sens des racines dont sont dérivés *ta'lim* et *tadrīb* permettent de comprendre pourquoi les acteurs rencontrés choisissent ces termes pour délimiter les champs. *ta'lim* est issu de la racine arabe qui donne les mots science, savoir, savants (oulémas) tandis que *tadrīb* provient de la racine qui donne les mots entraînement, répétition, préparation, exercice. Par leur étymologie, ces mots constituent des marqueurs de frontière, d'autorité et de légitimité à l'appui desquels sont développées des convictions sur la validité de l'évaluation rendue pour des programmes. Cette validité n'est absolument pas tributaire d'un processus ou de procédures. La validité (ou l'invalidité) est exprimée à partir d'une opposition établie entre l'université, d'un côté, et TVTC, de l'autre, considérés comme deux sources alternatives en matière de production de diplômés. Si la NCAAA utilise le diplôme pour délimiter son autorité, ce n'est pas le cas de TVTC pour qui le diplôme ne constitue pas la frontière de compétence : le fait qu'une formation professionnelle débouche sur un *bachelor* ne donne pas autorité à la NCAAA. C'est la qualification de la formation, académique ou professionnelle, qui détermine cette frontière. Cette opposition est au fondement du conflit entre TVTC et la NCAAA.

Moi : « Quelle différence entre ta'lim et tadrīb ?

Wahib : L'université est vouée au knowledge, à la connaissance plus qu'au savoir-faire. L'organisation [TVTC] c'est 50% / 50%, parfois 40% tadrīb et pratique et 60% connaissance. Le marché du travail ne veut pas avoir un diplômé à former pendant un an. Ils n'ont pas la patience, ils veulent quelqu'un qui soit prêt » (Wahib, Vice-président de la planification, TVTC, 13 mars 2013, entretien n°39, traduit de l'arabe).

Dans cette opposition, le marché du travail est invoqué comme un arbitre dont l'unique critère de jugement serait la détermination du caractère mature du diplômé, c'est-à-dire disposant, avant même son embauche, d'une expérience de la pratique du métier pour lequel il

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

est recruté, qui exonère l'employeur d'un effort de formation supplémentaire. L'opposition université/TVTC est construite sur celle qui place en regard connaissance (*ma'rifa't*) et savoir-faire (*mahāra't*) avec comme corollaire le contraste entre théorie (*naẓariyā't*) et pratique (*taṭbīq*), la pratique résultant de l'entraînement (*tadrīb*) plus que de l'enseignement (*ta'līm*). L'identification de frontières par l'usage de sémantiques particulières recouvre le conflit d'autorité entre la NCAAA et TVTC, dans la responsabilité en matière d'évaluation. Cette responsabilité s'exprime à travers l'énoncé d'une vision similaire de l'enseignement, dans le constat qu'il doit conduire à l'emploi en s'adaptant aux besoins du marché du travail, et d'une divergence sur la manière de rendre compte de cet objectif.

Contrairement au Royaume-Uni, où l'on part du secteur de la formation professionnelle - maillon fondamental dans la mobilisation de des *learning outcomes*⁴²⁹ - pour insérer les *learning outcomes* dans une description des métiers avant de les remodeler en compétences génériques et, à partir de là, en conclure qu'il est possible d'englober aussi le supérieur dans la démarche⁴³⁰, en Arabie saoudite, le schéma est inversé. L'acteur chargé de l'évaluation et de l'accréditation du « post-secondaire » est situé dans le monde universitaire. Il a d'emblée l'ambition de couvrir tout le spectre de la formation et mobilise les *learning outcomes* génériques, caractérisés par leur transférabilité intersectorielle et interdisciplinaire, dans le cadre national des certifications, pour mieux légitimer son ambition : dans cette configuration, c'est le secteur de la formation professionnelle qui lui conteste son ambition. Cette démarche

⁴²⁹ Cf. Julian STANLEY, « Learning Outcomes — From Policy Discourse to Practice », *op. cit.*

⁴³⁰ Cette évolution a conduit à la production de travaux académiques relatifs aux *learning outcomes*, certains contestant le travail de dissolution disciplinaire qui accompagnerait la diffusion de cet outil car l'adéquation se construit désormais par les compétences et non plus par les savoirs disciplinaires (Rachel SWEETMAN, Elisabeth HOVDHAUGEN et Hilde KARLSEN, « Learning outcomes across disciplinary divides and contrasting national higher education traditions », *op. cit.* « In many quarters, attempts are underway to identify learning outcomes in higher education which are context-neutral or 'generic'; such measures could provide new ways to assess and compare outputs from higher education. This paper considers potential challenges in using such broad learning outcomes across contrasting disciplinary and national settings. An empirical contribution is provided by an analysis of data from the international REFLEX survey for Norwegian and English bachelor's degree graduates. This sheds some light on the relationships between graduates' broad learning outcomes (general competencies), their national contexts and their disciplinary area. It finds variations in competencies across subjects and countries, suggesting that general competencies of the type often suggested as generic learning outcomes may be unstable and problematic to compare across contrasting settings »), d'autres saluant en cet outil un moyen de dépasser les cloisonnements disciplinaires (Reginald MELTON, « Learning outcomes for higher education », *op. cit.* : « [...] we need now to focus on the needs of higher education, and the type of learning outcomes to which we should give more consideration. One of the problems in higher education in the past has been that objectives have all too often been stated in subject specific terms with little attention being paid to some of the underlying skills that are often developed within particular subject areas – despite the fact that many of the skills developed may well be generalizable beyond the boundaries of the subject » (p. 415).).

saoudienne s'explique par le fait que, contrairement au Royaume-Uni, les universités saoudiennes et les universitaires ne jouissent pas, à l'exception de quelques isolats disciplinaires (King Fahd University of Petroleum and Minerals en ingénierie, la faculté de droit et de sciences politiques, celles de médecine et d'odontologie de King Saud University, Prince Sultan University spécialisée dans le droit et les affaires...), d'une réputation de qualité, en particulier s'agissant de leur capacité à former de futurs travailleurs. La perspective de passer sous l'autorité d'une structure perçue comme universitaire, la NCAAA, est d'autant plus rejetée par les cadres dirigeants de TVTC, qu'ils sont, comme ceux de la NCAAA, docteurs et que ce titre, bien plus que la profession d'enseignant à l'université, est porteur de prestige social et symbolique.

Au final, la NCAAA et TVTC montre plusieurs choses. D'abord, la NCAAA n'a que partiellement réussi⁴³¹ à englober le professionnel dans ses missions. Le recours aux *learning outcomes*, dans une acception générique et englobante, lui a effectivement permis de solidifier sa légitimité institutionnelle sur l'évaluation et l'accréditation des formations professionnelles, confirmée par une décision émanant du conseil du roi (*al-diwān al-malkī*) en 2013⁴³². Mais dans le même temps, des entretiens conduits à TVTC montrent que cet organisme a réussi à obtenir, par la même décision, un arbitrage favorable pour récupérer l'évaluation et l'accréditation institutionnelles, légitimant le maintien de l'évaluation des institutions de formation professionnelle dans le giron de TVTC et du ministère de l'emploi, à l'écart des universités et du ministère de l'enseignement supérieur. Cette opposition de TVTC à la NCAAA, fondée sur l'idée qu'il existe deux sources distinctes de production de diplômés, l'université et les instituts techniques et professionnels, matérialisées par l'emploi des termes « enseignement » (*ta'lim*) et « entraînement » (*tadrīb*), est en effet aussi une compétition politique ; celle d'acteurs institutionnels (NCAAA, TVTC mais aussi ministères de l'enseignement supérieur et de l'emploi) et professionnels (universitaires, qu'ils soient

⁴³¹ Du moins sur la période de l'enquête qui a concerné la NCAAA et TVTC, jusqu'en décembre 2014. En consultant le site internet de TVTC, au printemps 2016, je n'ai pas trouvé trace du Centre d'évaluation et d'accréditation de cette structure ce qui m'amène à interroger l'évolution du rapport de force entre TVTC et la NCAAA, d'une part, les ministères de l'enseignement supérieur et du travail, d'autre part, au-delà de la période de recueil du matériau, en particulier dans le contexte des remaniements ministériels successifs, ayant précédé et succédé au décès du roi Abdallah, en janvier 2015. Les ministères du travail et de l'enseignement supérieur ont été plusieurs fois réattribués et le ministère de l'enseignement supérieur a subi des modifications de périmètre (fusion avec le ministère de l'éducation).

⁴³² Information transmise au cours d'un entretien conduit avec un haut cadre de TVTC le 13 mars 2013.

enseignants ou cadres administratifs, et cadres administratifs non universitaires) dans la fabrication du diplômé saoudien employable. La résistance de TVTC à soumettre les formations professionnelles au dispositif de la NCAAA s'explique par cette course, menée par les universités, la NCAAA, le ministère de l'enseignement supérieur, d'un côté, et TVTC, les instituts techniques et professionnels, le ministère du travail, de l'autre, pour se prévaloir d'avoir réussi à faire en sorte que le secteur privé⁴³³ cherche à recruter des Saoudiens et à donner corps à l'objectif de saoudisation des emplois dans le privé. Les bénéfices politiques, sociaux, symboliques mais également financiers d'une telle réussite seraient considérables pour ceux qui y parviendraient.

B - L'international pour construire du national

La rencontre des *learning outcomes* avec l'approche adéquationniste des acteurs interviewés et l'existence de « passeurs » en relation les uns avec les autres ne suffit à expliquer ni pourquoi les acteurs s'emparent de cet outil, ni comment ils parviennent à l'imposer. Eclairer l'importation des *learning outcomes* - et du discours de promotion d'une réforme de l'enseignement supérieur par l'évaluation et l'accréditation qui l'accompagne - implique de s'intéresser à la manière dont les acteurs observés se situent vis-à-vis de la connaissance et du savoir et comment cette disposition s'articule au positionnement de ces derniers entre centralité et périphérie, entre mondes hégémonique et non hégémonique. M'appuyant sur des travaux qui associent l'étude des relations internationales et celle du développement des sciences et de la connaissance, je souhaite montrer que ce rapport participe à orienter la sélection opérée et que les discours des interviewés relatifs aux nationalités véhiculent une certaine conception de la division du travail.

Il s'agit par conséquent d'étudier le cas du transfert des *learning outcomes* dans l'enseignement supérieur saoudien au prisme de la question de la domination épistémique entre centre hégémonique et périphérie. Je pourrai ensuite revenir ce que signifie

⁴³³ Le secteur privé recrute des Saoudiens mais sous la contrainte de dispositif réglementaire mis en place par le ministère du travail pour établir des quotas de recrutement. Politique *Niṭāqāt* (secteurs), de classement des entreprises (rouge-orange-vert) selon le niveau de respect des quotas de Saoudiens parmi les employés. Selon un chef de programme, dans une grande entreprise de BTP, cette politique correspond au versement d'un impôt à l'Etat car tout recrutement d'un Saoudien s'accompagne de celui d'un ressortissant non-saoudien qui sera chargé de faire le travail du Saoudien. D'après cette personne interviewée, des villages entiers de l'Asir (sud de l'Arabie saoudite) vivaient de la rente que leur assure cette politique publique.

« internationalisation » dans ce secteur, avant de présenter la construction, dans les discours, de catégories dichotomiques qui s'imposent aux individus, en particulier dans le travail.

1. Importer pour se positionner dans une centralité et trouver une légitimité

Dans ses travaux, Walter Mignolo propose une analyse philosophique et géopolitique de la connaissance. Il fonde son argumentation sur l'existence de deux récits historiques : celui de la modernité universelle, conçue comme « récit hégémonique de la civilisation occidentale »⁴³⁴, et celui de la « décolonialité », modernités alternatives (subalternes aux yeux de la modernité universelle), issue du mouvement des non-alignés dont l'objectif est de sortir des « deux macro-récits occidentaux », capitaliste et communiste. Au-delà du rejet des modèles politiques et économiques, Walter Mignolo montre que c'est sur le terrain épistémique que se façonne la décolonialité, dans sa déprise des projets d'occidentalisation et de désoccidentalisation renvoyés dos à dos en tant que participant tous deux à l'exercice d'une domination coloniale. La « désobéissance épistémique » constitue le soubassement de la décolonialité. Il s'agit de développer une pensée frontalière, à la fois indépendante des épistémès et paradigmes établis (modernité, postmodernité, altermodernité, etc.) et capable de les intégrer sans leur accorder le statut de références ou légitimités épistémiques. François Burgat⁴³⁵, dans son analyse de l'islamisme, dans les pays du Maghreb et en Egypte, propose une thèse proche de celle de Walter Mignolo. L'islamisme est conçu comme un ensemble pluriel de projets politiques qui dénoncent l'action politique de l'Occident, et des Etats-Unis en particulier, au Moyen-Orient ainsi que les régimes autoritaires soutenus par l'Occident dans cette région. Dans l'examen de la rhétorique islamiste, il propose de lire le recours aux catégories de la culture islamique comme une tentative de décolonisation intellectuelle, intervenant dans un troisième temps, après les décolonisations politique et économique. « Bien davantage qu'une hypothétique « résurgence du religieux », nous voulons redire ici que la matrice de l'islamisme n'est autre que la reformulation, avec un lexique plus endogène, de la vieille dynamique nationaliste ou anti-impérialiste arabe. L'apport du passage au

⁴³⁴ Walter MIGNOLO, « Géopolitique de la sensibilité et du savoir. (Dé)colonialité, pensée frontalière et désobéissance épistémologique », *Mouvements*, 2013, n° 73, p. 181-190. ; Walter MIGNOLO, « Géopolitique de la connaissance, colonialité du pouvoir et différence coloniale », *Multitudes*, 2001, vol. 3, n° 6, p. 56-71.

⁴³⁵ François BURGAT, *L'islamisme au Maghreb : La voix du Sud, Tunisie, Algérie, Libye, Maroc*, Paris, Karthala, 1988 ; François BURGAT, *L'islamisme en face*, op. cit.

langage « religieux » a [...] répondu au besoin des anciens colonisés de se (re)différencier de l'Occident »⁴³⁶.

Le territoire de l'Arabie saoudite contemporaine n'a certes pas été colonisé ni occupé par une puissance tutélaire comme l'ont été le Maghreb et le Proche-Orient, entre le XIX^e siècle et le XX^e siècle. Toutefois, l'Etat saoudien a été directement impliqué et partie prenante des rapports de force centraux qui ont configuré le monde et la région moyen-orientale au XX^e siècle : entre le Royaume-Uni et les Etats-Unis, entre le bloc occidental et le bloc soviétique, entre les républiques et les monarchies arabes, entre l'Iran et l'Irak, entre courants islamistes. De surcroît, le régime s'est placé sous la protection et l'influence des Etats-Unis, contre l'avis d'une partie de la population qui, depuis les années 1990, a mobilisé la rhétorique islamiste pour faire valoir son opposition sur le terrain politique mais également sur le terrain symbolique en dénonçant l'occidentalisation de la société saoudienne et de ses valeurs. A ce titre, l'Arabie saoudite, bien que n'ayant pas connu la colonisation, est aux prises avec la problématique du positionnement entre « modernité universelle », inventée et promue par le monde occidental hégémonique, et « décolonialité » ; entre centre et périphérie ; entre occidentalisation, par volonté d'assimilation au centre, et décolonisation intellectuelle, par aspiration à se démarquer de ce même centre et à prendre une place à l'échelle régionale et mondiale.

Philippe Losego et Rigas Arvanitis⁴³⁷ au sujet de la recherche scientifique dans « les pays non hégémoniques »⁴³⁸, ont montré comment, à partir des années 1990, la modification du contexte sociopolitique mondial va avoir un impact sur les politiques de recherche des

⁴³⁶ François BURGAT, *L'islamisme en face, op. cit.*, préface à l'édition de 2002, p. 6.

⁴³⁷ Philippe LOSEGO et Rigas ARVANITIS, « La science dans les pays non hégémoniques », *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2009, vol. 2, n° 3, p. 334-342.

⁴³⁸ A l'appui des éléments proposés par Philippe Losego et Rigas Arvanitis, cette notion renvoie à trois dimensions : 1. Des « pays dominés dans la division internationale du travail ». Dans mon cas il s'agit du travail de définition de ce qu'est l'enseignement supérieur, ses objectifs, son fonctionnement. Certes, les pays dominés participent à des programmes internationaux visant à traiter cette question mais ils ne sont pas moteurs (l'Arabie saoudite est observateur du programme AHELO de l'OCDE) ; 2. Des pays « qui n'ont pas d'instruments financiers capables d'agir sur les grandes tendances de production de savoir dans le monde ». Dans mon cas, ce savoir est celui généré autour de la question de l'enseignement supérieur. Le gouvernement saoudien mobilise des ressources considérables pour développer son système d'enseignement supérieur mais, pour le moment, l'Arabie saoudite ne compte pas en matière de production de connaissance ; 3. Cependant, il reste à ces pays des marges de manœuvre, pour élaborer une politique à l'échelle nationale et choisir leurs partenaires. C'est le cas de l'Arabie saoudite qui construit un système d'enseignement supérieur mais en empruntant à des modèles exogènes. C'est ce que fait notamment la NCAAA.

pays non hégémoniques (Russie et Afrique du sud sont les deux cas étudiés). Tout à la fois, ces pays se retrouvent en situation de domination scientifique par des pays ou des ensembles hégémoniques (Union européenne et Etats-Unis), en termes de production mais aussi de capacité à s'insérer dans des réseaux internationaux et à influencer sur leurs choix scientifiques, et ils développent des politiques de recherche qui montrent que ces états veulent prendre ou reprendre en main leur système scientifique (renforcement du financement public, rééquilibres institutionnels au bénéfice des universités). L'Arabie saoudite, dans sa manière de définir des politiques publiques d'enseignement supérieur, dans les années 2000, relève du groupe des pays non hégémoniques, en situation de domination scientifique mais travaillant à développer des actions publiques et des instruments de politique publique pour jeter les fondements d'un système autonome qui réponde à des problèmes nationaux. La domination scientifique se double d'une domination épistémique et symbolique, que révèlent les choix opérés par les acteurs étudiés. L'histoire de l'outil *learning outcomes* et son parcours jusque vers l'Arabie saoudite, illustre le cas d'un pays non hégémonique en situation de domination épistémique qui, dans le domaine de l'enseignement supérieur, s'insère dans un mouvement international - celui de l'évaluation et de l'accréditation et, au-delà, de l'introduction d'outils spécifiques au NPM dans le secteur de l'enseignement supérieur - adopte et importe des codes et des modèles produits ailleurs, par son inscription dans des réseaux internationaux.

Outils du NPM et *learning outcomes* sont des inventions venues du monde hégémonique. L'introduction dans l'enseignement supérieur saoudien d'outils du NPM - comme l'évaluation, l'assurance qualité, les indicateurs de performance, le *benchmark* - et l'approche adéquationniste de l'enseignement supérieur portée par l'importation des *learning outcomes* constituent les signes d'un positionnement intellectuel qui se considère comme périphérique par rapport à une configuration conceptuelle de référence. Ce qui relève du NPM et qui participe d'un modèle d'enseignement supérieur ajusté à un marché du travail, est perçu comme un attribut de cette configuration de référence, du monde central. Même si ce n'est pas verbalisé aussi clairement par les acteurs, c'est ce que je perçois quand, régulièrement, des personnes interviewées, à la NCAAA comme dans les universités, m'interpellent en ces termes : « vous, vous êtes Française, vous savez ce que c'est l'évaluation, l'assurance qualité. En Europe, vous savez, [...] mais ici ... c'est une question de culture ». L'Europe est perçue comme constitutive de la centralité en matière d'enseignement supérieur. L'évolution de la

stratégie discursive des instances européennes, en matière de politiques publiques relatives à l'enseignement supérieur, montre une dynamique de plus en plus nettement managériale, à partir des années 1990 et surtout depuis 2003 avec la reformulation de la stratégie de Lisbonne⁴³⁹. En Europe, l'idée que la managérialisation de l'enseignement supérieur, des universités en particulier, est la solution qui lui permettra de renouer avec la croissance et la compétitivité fait florès dans un contexte de crise économique et financière⁴⁴⁰. Ce même constat, doublé de l'intervention des grands bailleurs de fonds internationaux – FMI et Banque mondiale – pour conditionner leur aide à l'engagement de réformes de l'Etat par son désengagement des secteurs sociaux, comme l'éducation et l'enseignement supérieur, est établi dans le cas de pays africains, en particulier au Maghreb⁴⁴¹.

Les dirigeants de la NCAAA, ses cadres, qui se réfèrent au Royaume-Uni et à l'Europe reprennent la dimension managériale du discours de réforme européen et adoptent les outils d'action publique promus dans ce cadre alors même que l'Arabie saoudite des années 2000 ignore le contexte de production et de légitimation de ces politiques, qui est celui des contraintes budgétaires. L'Etat saoudien, notamment le secteur de l'enseignement supérieur, non seulement méconnaît les difficultés financières et budgétaires⁴⁴² et les bailleurs de fond internationaux mais connaît une phase d'expansion de la dépense publique⁴⁴³. Par conséquent et paradoxalement, la raison de l'introduction des outils du NPM – indicateurs de performance, benchmark...-, dans l'enseignement supérieur saoudien ne se trouve pas dans un diagnostic de faillite économique du pays et de manque de rigueur dans la gestion des finances publiques. La raison est à rechercher dans un choix des acteurs qui répond à un positionnement de l'Arabie saoudite et de son enseignement supérieur dans le rapport entre centre et périphérie, entre pays hégémoniques et non hégémoniques. Il s'explique par la volonté des acteurs de légitimer leur action publique par imitation du centre hégémonique, en

⁴³⁹ Pauline RAVINET, « La Commission européenne et l'enseignement supérieur », *Gouvernement et action publique*, 2014, n° 2, p. 81-102.

⁴⁴⁰ *Ibid.*

⁴⁴¹ Lila CHOULI, « Le néolibéralisme dans l'enseignement supérieur burkinabé », *op. cit.*; Sylvie MAZZELLA (ed.), *L'enseignement supérieur dans la mondialisation libérale : Une comparaison libérale (Maghreb, Afrique, Canada, France)*, Rabat, Institut de recherche sur le Maghreb contemporain, 2008.

⁴⁴² Sur la période étudiée dans le cadre de cette thèse, 2003-2015.

⁴⁴³ Andrys ONSMAN, « It is better to light a candle than to ban the darkness », *op. cit.*

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

important la caution attachée à des outils de politique publique et des concepts. Ce faisant, ils montrent que l'Arabie saoudite est bien en situation de domination épistémique et symbolique.

Inventés dans un pays hégémonique, les Etats-Unis, ayant circulé entre deux zones géographiques hégémoniques, les Etats-Unis et l'Europe, les *learning outcomes* ont été pris en mains par une organisation internationale, l'OCDE, et ont été importés par des acteurs saoudiens, dans le cadre d'une participation de l'Arabie saoudite au programme AHELO, en tant que pays observateur, en position périphérique vis-à-vis de l'OCDE. La centralité de cette organisation n'est pas fortuite. Cette organisation, historiquement, constitue un espace de rencontre entre représentants de pays hégémoniques⁴⁴⁴ et non hégémoniques⁴⁴⁵ et d'articulation de rapports de domination entre eux, autour de savoirs et d'outils d'action publique⁴⁴⁶. Les outils promus par cette organisation ne sont pas destinés au seul usage des pays membres. Son ancrage dans le réseau des organisations internationales lui offre une « capacité à exporter ses idées » et « grâce à sa souplesse organisationnelle et au large spectre des sujets qu'elle traite, elle peut se positionner rapidement face aux problèmes émergents dans les discussions internationales, et proposer des instruments de *soft law* pour les traiter »⁴⁴⁷. L'OCDE produit, accumule et diffuse des savoirs techniques qui la « placent à la tête d'une communauté épistémique »⁴⁴⁸, formée de pays hégémoniques et non hégémoniques. C'est précisément ce qu'elle fait avec les *learning outcomes*.

⁴⁴⁴ Etats-Unis, Australie, Nouvelle-Zélande, Japon, Corée du Sud, 22 pays issus de l'UE en tant que membres.

⁴⁴⁵ Non seulement des pays membres comme le Chili, le Mexique, l'Islande, la Turquie mais aussi des états qui participent ponctuellement à des programmes de l'OCDE grâce aux statuts d'observateurs et de partenaires. Pour le programme AheLO c'est le cas de l'Arabie saoudite et du Bahreïn, pays observateurs, et de la Colombie, de l'Egypte, du Koweït et d'Abu Dhabi en tant que partenaires.

⁴⁴⁶ Cette dimension découle d'une mutation de l'organisation sous l'impulsion des Etats-Unis, quand l'OEEC chargée de gérer le plan Marshall devient l'OCDE en 1961. Dès lors, elle consacre une partie de son activité aux questions de développement des pays du Tiers Monde pour contrer l'influence soviétique sur les politiques économiques de ces pays. L'aide occidentale au développement est alors corrélée à la promotion de concepts, de méthodes et une idéologie, notamment portés par des bonnes pratiques. Cf. Matthias SCHMELZER, *The Hegemony of Growth. The Making and Remaking of the Economic Growth Paradigm and the OEEC/OECD, 1948-1974*, Europa Universität Viadrina, p. 23-24, cité dans Samuel BEROUD et Thomas HADJUK, « L'OCDE et les bonnes pratiques. Une histoire inséparable » dans Asmara KLEIN, Camille LAPORTE et Marie SAIGET (eds.), *Les bonnes pratiques des organisations internationales*, Paris, Presses de Sciences Po, 2015, p. 61-77.

⁴⁴⁷ Samule BEROUD et Thomas HADJUK, « L'OCDE et les bonnes pratiques. Une histoire inséparable », *op. cit.*, p. 62.

⁴⁴⁸ Asmara KLEIN, Camille LAPORTE et Marie SAIGET, « Introduction » dans Asmara KLEIN, Camille LAPORTE et Marie SAIGET (eds.), *Les bonnes pratiques des organisations internationales*, Paris, Les Presses de Sciences Po, 2015, p. 21-37. Sur la notion de communautés épistémiques, voir Peter M. HAAS, « Introduction », *op. cit.*

En conséquence, le choix des « passeurs » saoudiens identifiés, d'emprunter le concept de *learning outcomes*, s'inscrit dans une évolution mondiale de l'enseignement supérieur et renvoie à cette configuration pays hégémonique/pays non hégémonique, centre/périphérie dans l'imaginaire développé par certains acteurs autour de ce secteur d'activité. Cependant, le processus de Bologne et l'écho favorable dont il bénéficie au sein d'institutions internationales comme l'OCDE, l'ancrage du *British Council* en Arabie saoudite et son activisme pour promouvoir l'agence britannique d'évaluation de l'enseignement supérieur, QAA, ne suffisent pas à rendre compte de la perméabilité des passeurs saoudiens, et de leurs relais universitaires, à la doxa en matière d'évaluation, d'assurance qualité et de *learning outcomes*. Si ces passeurs choisissent d'en importer des éléments dans leur pays c'est qu'ils les considèrent comme centraux, relevant de systèmes d'enseignement supérieur qu'ils jugent centraux. En les adoptant, les acteurs interviewés considèrent que l'Arabie saoudite participera de cette centralité. Plusieurs, au sein de la NCAAA notamment, m'ont déclaré au sujet des évolutions que connaît l'enseignement supérieur dans ce pays : « nous sommes une partie du monde » et « l'évaluation et l'accréditation c'est un mouvement international » dans lequel l'Arabie saoudite s'inscrit résolument. Expliquer l'adhésion des acteurs interviewés, au sein de la NCAAA notamment, c'est mettre l'accent sur une stratégie de repositionnement vers une centralité et dans une normalité fondée par un travail de normalisation – une mise aux normes – à la fois de l'évaluation de l'enseignement supérieur et des activités qui encadrent la production de formations, dans les universités. Le positionnement en recherche de centralité et de normalité est intéressant dans la mesure où il exprime, à la fois, l'inflation des normes portées par la NCAAA et une quête de légitimité dans le choix des outils mobilisés pour normer/normaliser. La recherche de légitimité passe par le recours à des outils extérieurs et un instrument organisationnel (une agence dédiée, distincte du ministère de l'enseignement supérieur), par la construction d'un discours normatif centré sur la notion de *learning outcomes* et par l'approche adéquatinniste de l'enseignement supérieur. A l'assertion de certains acteurs « nous sommes une partie du monde » répond une configuration intellectuelle et une structure organisationnelle qu'ils estiment renvoyer à un monde considéré comme central, qui ne sont pas sans rappeler l'isomorphisme mimétique⁴⁴⁹. Loin de déclarer

⁴⁴⁹ Paul J. DIMAGGIO et Walter W. POWELL, « The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields », *American Sociological Review*, 1983, vol. 48, n° 2, p. 147-160.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

qu'ils aspirent à en être, ils affirment au contraire en constituer un élément. Cette déclamation rend compte également d'une volonté chez ces derniers de convaincre de la normalité de l'Arabie saoudite après la crise issue du 11 septembre 2001, normalité nouvelle acquise par la mise en conformité avec des modèles et la mobilisation d'outils promus par des instances issues de et productrices de cette centralité.

L'importation des *learning outcomes* par l'Arabie saoudite s'inscrit ainsi dans un schéma plus global d'assimilation à un modèle épistémique et symbolique dominant. La circulation des *learning outcomes* vers le niveau national matérialise cette situation qui produit une mise en conformité du système d'enseignement supérieur saoudien par le dispositif d'évaluation et d'accréditation, dans un but de légitimation à la fois interne et externe. Les acteurs rencontrés intériorisent une infériorité/extériorité/anormalité épistémique, conçue au regard du monde hégémonique considéré comme référence légitime. Cette position découle de la situation de crise, dans laquelle se trouve le secteur éducatif saoudien en raison, notamment, d'un renouvellement des critiques formulées par ce monde central, sur le fondement de valeurs morales. La crise a conduit les acteurs observés à transférer un concept, issu du monde hégémonique et exprimé en langue anglaise (même s'il est traduit en arabe). C'est la raison pour laquelle je me réfère à la notion de domination épistémique et symbolique pour analyser le cas saoudien. Disposer de ressources financières considérables n'empêche pas les acteurs du secteur de l'enseignement supérieur de choisir de se placer dans une situation de domination pour légitimer une réforme dont ils pensent qu'elle résoudra le problème de la qualité de l'enseignement supérieur saoudien. Comme le soulignent Philippe Losego et Rigas Arvanitis, cette démarche n'est pas antinomique de la construction, au niveau national, d'une politique et d'objectifs assignés à l'outil d'action politique importé, pour répondre à des enjeux locaux, saoudiens.

Faut-il voir dans ce schéma d'analyse de l'action de la NCAAA, une orientation nouvelle, spécifique à l'enseignement supérieur ? Les travaux d'Alexei Vassiliev⁴⁵⁰ et de Steffen Hertog⁴⁵¹ montrent que le choix de recourir à des modèles et à une ressource humaine qualifiée issus de pays hégémoniques (Etats-Unis et Europe) traverse la construction, d'abord

⁴⁵⁰ Alexei VASSILIEV, *The History of Saudi Arabia*, *op. cit.*

⁴⁵¹ Steffen HERTOOG, *Princes, brokers and bureaucrats*, *op. cit.*

d'Aramco puis de l'appareil étatique et administratif, dès les années 1940 et pendant la phase d'expansion de l'Etat, dans les années 1970, alors même que l'emploi public devient un levier politique d'inclusion d'un nombre croissant de Saoudiens parmi les bénéficiaires de l'économie rentière⁴⁵².

2. Evolution dichotomique de l'internationalisation de l'enseignement supérieur saoudien

Si le recours à l'international en Arabie saoudite, dans le secteur éducatif, s'ancre dans une continuité historique qui nécessite d'être restituée, ce recours connaît en revanche une évolution, de laquelle participe le transfert des *learning outcomes*, et dont je souhaite montrer qu'elle renforce la thèse d'une recherche d'assimilation au monde hégémonique, par imitation et importation.

2.1. L'internationalisation par la ressource humaine

L'accumulation de politiques publiques, mises en œuvre depuis une dizaine d'années dans le secteur de l'enseignement supérieur saoudien, donne l'image d'une volonté d'intensification de l'internationalisation : mise en place d'un programme de bourses d'études supérieures pour permettre à des étudiants saoudiens de poursuivre des cursus dans des pays étrangers⁴⁵³ (plus de 120000 Saoudiens en ont bénéficié⁴⁵⁴), création de la nouvelle université KAUST, à visée de recherche scientifique de niveau mondial, dont les personnels, enseignants et chercheurs, ont été recrutés en grande majorité à l'international, institutions (la NCAAA, des universités nouvellement établies comme *Princess Nura University* ou anciennes comme *King Saud University*) qui font appel à des organismes étrangers (agences d'évaluation comme QAA ou universités) dans le cadre de la mise en œuvre de leurs

⁴⁵² Alexei VASSILIEV, *The History of Saudi Arabia, op. cit.*, p. 478 : « In the 1950s and 1960s thousands of foreign experts – managers, engineers, technicians, teachers, doctors, journalists and economists – were employed in the state sector, in business and in the liberal professions [...]. The situation was aggravated in the late 1960s and 1970s, when the growth in incomes and the increased rate of economic development brought in hundreds of thousands of skilled and unskilled immigrants. » ; Steffen HERTOG, *Princes, brokers and bureaucrats, op. cit.* p. 103 : « Frequently, external players dominated not only large parts of project implementation but also parts of the planning processes themselves, leading to a sharp increase in foreign consultants in the 1970s. Shadow teams of expatriates were installed in most major agencies ».

⁴⁵³ Ce type de programme existe depuis les années 30-40 mais n'a jamais atteint les proportions des années 2000.

⁴⁵⁴ Larry SMITH et Abdulrahman ABOUAMMOH, « Higher Education in Saudi Arabia: Reforms, Challenges and Priorities » dans Larry SMITH et Abdulrahman ABOUAMMOH (eds.), *Higher Education in Saudi Arabia: Achievements, Challenges and Opportunities*, Dordrecht, Springer, 2013, p. 1-12.

politiques. De même, si l'on admet que les classements internationaux d'universités conçoivent généralement l'excellence sous l'angle de la recherche et que cette dernière, pour être jugée de premier plan, doit être internationalisée (à travers les coopérations scientifiques, les publications collaboratives, les mobilités académiques, la production scientifique en langue anglaise) alors force est de constater que les universités saoudiennes peinent à entrer dans les classements internationaux, semble-t-il en raison d'une recherche jugée peu visible⁴⁵⁵. De surcroît, des analyses produites, par des académiques ou des instances comme le programme de développement des Nations-Unies, sur le sujet de l'enseignement supérieur saoudien, au cours de la dernière décennie, semblent conforter le point de vue d'un système d'enseignement supérieur saoudien peu ouvert, confiné dans des méthodes d'enseignement traditionnelles (apprentissage par cœur et absence de recours à l'analyse critique sont les commentaires les plus couramment formulés pour illustrer cet aspect).

Tous ces éléments semblent pointer vers le constat d'un système d'enseignement supérieur saoudien peu internationalisé, ou récemment internationalisé. Or, ceci est une lecture qui ne tient pas compte de l'évolution historique de ce secteur. S'il est vrai que dans les paragraphes qui précèdent, relatifs à la question de l'importation, du transfert et de l'appropriation de notions et d'outils venus du niveau international, j'ai voulu porter l'attention sur l'existence d'une circulation mettant en jeu des acteurs et des outils évoluant entre les niveaux international et national, je n'en conclus pas pour autant que ce phénomène est nouveau et que l'enseignement supérieur saoudien connaîtrait depuis récemment, une phase d'internationalisation qui interviendrait en contrepoint d'une période antérieure caractérisée par un centrage sur le national et l'absence de références internationales. A cet égard, plusieurs éléments historiques sont à prendre en considération. Quelques années après la création du royaume saoudien actuel, à la fin des années 1930 et dans les années 1940, des établissements d'enseignement supérieur sont créés, à Médine, La Mecque et Riyad. Chanfi Ahmed⁴⁵⁶ montre que ce sont des ressortissants indiens et ouest-africains, fuyant leurs pays sous administration coloniale, qui ont fondé ou dirigé ces établissements. Ces ulémas vont

⁴⁵⁵ Abdulhalem MAZI et Philippe G. ALTBACH, « Dreams and Realities: The World-Class Idea and Saudi Arabian Higher Education », *op. cit.*

⁴⁵⁶ Chanfi AHMED, « For the Saudi's Kingdom or for the Umma? Global ulama in the Dar al-Hadith in Medina », *Journal for Islamic Studies*, 2012, vol. 32, p. 70-90; Chanfi AHMED, *West African Ulama and Salafism in Mecca and Medina: Jawab al-Ifriqi - The Response of the African*, Boston, Brill Academic Pub, 2015.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

apporter leur soutien au pouvoir saoudien nouvellement en place, en développant l'éducation dans le royaume et en contribuant à stabiliser et diffuser une doctrine religieuse saoudienne, à l'intérieur comme à l'extérieur du pays. Ce groupe d'ulémas non autochtones est à l'origine de la première communauté académique de l'Arabie saoudite contemporaine et prouve que l'éducation saoudienne, dès les premières années du royaume actuel, est façonnée, portée, exprimée par des voix venues de l'extérieur. Ce mouvement d'importation d'une ressource enseignante internationale ne va jamais cesser puisque, dans les années 1950 et 1960, ce sont les Frères musulmans, chassés d'Égypte, de Syrie et d'Irak par les régimes nationalistes arabes, qui vont occuper des postes d'enseignant, à travers tout le royaume. L'influence de ces enseignants - en particulier dans certaines universités⁴⁵⁷ - rompus à l'exercice du militantisme politique, est considérée par plusieurs chercheurs comme un des éléments à prendre en compte pour comprendre le développement de la *Ṣaḥwāī*⁴⁵⁸ et d'un islamisme politique critique de l'État en Arabie saoudite⁴⁵⁹. A partir des années 1970-1980, avec l'afflux des revenus pétroliers et l'expansion de l'appareil étatique qui s'empare définitivement de la question éducative, les universités font appel à des enseignants venus d'horizons multiples, essentiellement de pays arabes, d'Inde, du Pakistan, de Thaïlande, d'anciennes républiques soviétiques après 1989, mais aussi d'Europe et des États-Unis, dans des proportions moindres. D'après les données du ministère saoudien de l'enseignement supérieur, les universitaires non saoudiens représentent 37% du total des enseignants dans le supérieur en 2009 et 42% en 2013⁴⁶⁰. De même, dès les années 1930, le régime saoudien décide de financer, par vagues successives, les études de dizaines de jeunes Saoudiens dans des universités étrangères, d'abord en Égypte et au Liban (Universités américaines de Beyrouth et du Caire notamment) puis en Europe après le retour des premiers diplômés (Grande-Bretagne, Italie, Suisse et

⁴⁵⁷ Cf. Stéphane LACROIX, *Les islamistes saoudiens une insurrection manquée*, op. cit. L'auteur cite notamment l'université islamique de Médine et l'université du roi Sa'ūd (à partir des années 1970), particulièrement au sein de la faculté d'éducation), université de Jeddah, université Umm Al-Qura à la Mecque, université Imam Muhammad bin Sa'ūd. L'auteur souligne également que : « si la présence de ces Frères illustres dans les universités du royaume est emblématique, elle ne doit pas faire oublier que des centaines de « militants ordinaires » du mouvement ont littéralement investi, depuis la fin des années 1960, les différents échelons de l'appareil éducatif saoudien, où ils enseignent toutes sortes de matières, religieuses et séculières ».

⁴⁵⁸ La *Ṣaḥwāī 'islāmiyāī* (réveil islamique) désigne un mouvement social et politique qui prend ses racines dans les années 1970 en Arabie saoudite et se développe dans les années 1980 et 1990. Cf. *Ibid.*

⁴⁵⁹ *Ibid.*, p. 47-97.

⁴⁶⁰ Ministère de l'enseignement supérieur, Observatoire de l'enseignement supérieur, Indicateurs de l'enseignement supérieur en Arabie saoudite, 2014.

Turquie)⁴⁶¹. Les premiers contingents partent en vue d'obtenir des diplômes de niveau *undergraduate*, l'objectif étant d'acquérir des qualifications dans des domaines où, à l'époque, il n'existe pas de formations en Arabie saoudite : télégraphie, transport aérien, droit, science politique, ingénierie. Les destinations sont choisies en fonction des spécialités recherchées. Après la création des premières universités, les bourses d'études à l'étranger concerneront de plus en plus le niveau *graduate* et *postgraduate*, les formations initiales étant désormais proposées en Arabie saoudite. Ces éléments issus de l'histoire du développement de l'éducation et de l'enseignement supérieur saoudiens illustrent combien la dimension internationale, en particulier par l'importation d'une ressource humaine non saoudienne, est très présente depuis les années 1930.

Par conséquent, le recours à l'international, par les acteurs évoluant dans le périmètre de l'évaluation et de l'accréditation de l'enseignement supérieur saoudien, doit être lu et compris dans une continuité des pratiques et non comme une rupture par rapport à une période antérieure qui serait caractérisée par le repli et la fermeture vis-à-vis de l'extérieur. Cette dimension n'est pas facilement perceptible dans le discours des acteurs rencontrés ni dans les publications diverses relatives à l'enseignement supérieur saoudien, tant l'analyse est focalisée sur ce qui relève du changement (massification dans l'enseignement supérieur, création de nouveaux établissements d'enseignement supérieur, institutionnalisation de l'évaluation) et tant le cadrage par l'identification de l'international, en relation avec le changement, est récurrent : le développement de l'enseignement supérieur saoudien s'inscrit dans un agenda politique qui place cette réforme au cœur de la capacité du royaume à s'insérer dans la mondialisation, notamment par l'accroissement de sa compétitivité internationale⁴⁶². L'ouvrage collectif, *Higher Education in Saudi Arabia: Achievements, Challenges and Opportunities*, va jusqu'à proposer l'inscription du cadrage par l'international dans la méthode d'investigation des différents sujets étudiés. Chaque chapitre est le résultat d'un travail associant des académiques saoudiens et non saoudiens, ces derniers étant

⁴⁶¹ Fawzi BUKHARI et Brain DENMAN, « Student Scholarships in Saudi Arabia: Implications and Opportunities for Overseas Engagement », *op. cit.* ; Alexei VASSILIEV, *The History of Saudi Arabia*, *op. cit.*

⁴⁶² Larry SMITH et Abdulrahman ABOUAMMOH, « Higher Education in Saudi Arabia: Reforms, Challenges and Priorities », *op. cit.*, p. 4.

quasiment tous issus d'institutions occidentales (13 sur 14)⁴⁶³ : « Each of the chapters in the book has been written by a team of authors that includes one or more **Saudi** academics and an author of **international** standing from a **non-Saudi** university. The editors chose this approach in order to provide both **internal** and **external** perspectives on all issues, place information and ideas in the context of the **international** higher education scene, maximize the integrity of the data and interpretations by submitting all **internal** information to **external** scrutiny and provide the opportunity for **Saudi** academics, many of whom are making in this book their first major foray into the **world of international** academic writing, to be mentored by well-published **international** co-author »⁴⁶⁴.

2.2. Une influence renforcée du monde hégémonique

Depuis les années 1930, la dimension internationale du secteur éducatif saoudien est essentiellement caractérisée par la présence d'une ressource humaine issue de pays non hégémoniques (pays arabes, Inde, Pakistan, Thaïlande, anciennes républiques soviétiques). A partir des années 1960 et 1970, d'autres ressources humaines internationales, issues du monde hégémonique (Etats-Unis notamment), se sont ajoutées aux premières vagues. Dans ce contexte, a été en particulier créée une université (collège dans un premier temps) comme la *King Fahd University of Petroleum and Minerals*, qui a développé une offre de formations dans le domaine de l'ingénierie appliquée à l'exploitation du pétrole, étroitement liée à Aramco⁴⁶⁵, et faisant appel à des nombreux enseignants et experts venus des Etats-Unis. Ces quinze dernières années, d'autres composantes internationales se sont ajoutées à la ressource humaine importée, notamment des outils d'action publique. Le transfert des *learning outcomes* constitue un exemple de cette diversification du recours à l'international dans l'enseignement supérieur saoudien. L'international véhiculé par l'importation des *learning*

⁴⁶³ D'après les indications mentionnées au début de chaque chapitre : Université de Nouvelle Angleterre en Australie, Boston College aux Etats-Unis, Université technologique de Sydney, Université de Tasmanie (Australie), université de London South Bank, (Angleterre), Université Central Queensland (Australie), université de Melbourne, université de Nouvelle-Galles du Sud (Australie), Institut de technologie de Dublin, Université américaine Richmond de Londres, Université de Lancaster.

⁴⁶⁴ Larry SMITH et Abdulrahman ABOUAMMOH, « Higher Education in Saudi Arabia: Reforms, Challenges and Priorities », *op. cit.*, p. 2.

⁴⁶⁵ *Arabian American Oil Company* devenue *Saudi Arabian Oil Company* en 1988, après sa nationalisation complète en 1980.

outcomes rend compte d'un mouvement plus général de proximité croissante du secteur de l'enseignement supérieur saoudien avec le monde occidental hégémonique.

D'abord, la politique de formation massive d'étudiants saoudiens hors de l'Arabie saoudite participe à cette évolution, dans la mesure où plus de 99% du contingent est inséré dans des universités de pays hégémoniques ou issus d'une zone hégémonique (Etats-Unis, Canada, Royaume-Uni, Union européenne, Australie⁴⁶⁶). Les données du ministère de l'enseignement supérieur montrent que le nombre de ces étudiants a augmenté de 70% au niveau Master et de 148% au niveau doctorat, entre 2008 et 2013⁴⁶⁷. Cette augmentation est à mettre en relation avec l'objectif des universités, mentionné par plusieurs personnes interviewées, de former leurs futurs enseignants parmi la population estudiantine saoudienne, dans une logique de nationalisation des emplois. Paradoxalement, les statistiques du ministère de l'enseignement supérieur montrent que le nombre d'enseignants non saoudiens a augmenté entre 2009 et 2013. La démultiplication rapide des universités publiques en est la principale raison : le besoin est encore supérieur à l'offre. Toutefois, l'enquête de terrain a permis de révéler les prémisses des conséquences, à plus long terme, de la politique de recrutement prioritaire de docteurs saoudiens sur les postes d'enseignants à l'université. Cette politique pourrait conduire au remplacement progressif de la main d'œuvre enseignante non saoudienne par des Saoudiens. Cette substitution signerait le renforcement de la domination épistémique occidentale, à l'université, par l'éviction d'enseignants non saoudiens issus de pays non hégémoniques et le transfert d'une main d'œuvre enseignante saoudienne massivement formée au sein du monde hégémonique⁴⁶⁸. Ensuite, l'introduction de nouveaux cursus, en ingénierie, dans les disciplines médicales, les sciences de gestion (droit commercial et des affaires, management, marketing, etc.), la communication, dans des universités nouvellement

⁴⁶⁶ Le site de l'Unesco fournit les données suivantes pour 2014 : 73548 étudiants saoudiens en mobilité hors d'Arabie saoudite, dont 51262 aux Etats-Unis, 8922 au Royaume-Uni, 5660 au Canada, 4743 en Australie et plus de 2350 dans l'Union européenne. <http://www.uis.unesco.org/education/pages/international-student-flow-viz.aspx> (consulté le 21 août 2016).

⁴⁶⁷ Ministère de l'enseignement supérieur, Observatoire de l'enseignement supérieur, *Indicateurs de l'enseignement supérieur en Arabie saoudite*, 2014.

⁴⁶⁸ Cas d'un enseignant de langue, originaire d'un pays arabe, qui a enseigné pendant quinze ans dans une université à Riyad et dont le contrat n'a pas été renouvelé, son poste ayant été attribué à un jeune Saoudien, revenant d'Europe avec un doctorat de linguistique. Ce cas réel est corroboré par les craintes, exprimées par plusieurs enseignants non-saoudiens, de ne pas obtenir le renouvellement de leur contrat en raison de l'arrivée sur leur poste d'un jeune docteur saoudien.

établies mais aussi et surtout dans des universités historiquement spécialisées dans les disciplines religieuses (par exemple l'université Imam Muhammad bin Sa'ūd), renforce l'analyse d'un système universitaire qui s'inscrit, ou du moins cherche à donner les gages de son inscription, dans un modèle universitaire répandu dans le monde hégémonique, résolument tourné vers des disciplines sécularisées et une approche finalisée de la connaissance et du processus de formation/apprentissage, supposément au service des besoins de la société et du marché du travail. Enfin, comme cela a été montré, l'histoire du transfert des *learning outcomes* et plus généralement du principe de l'évaluation et de l'accréditation de l'enseignement supérieur, conforte ce mouvement d'assimilation de ce secteur au monde hégémonique⁴⁶⁹.

En définitive, il y a une internationalisation ancienne du secteur de l'enseignement supérieur saoudien, par l'importation de ressources humaines. Le recours à l'international évolue, par une diversification de ses composantes qui s'accompagne et induit en même temps un renforcement de la proximité de ce secteur avec le monde hégémonique. L'enseignement supérieur saoudien fait l'objet de politiques publiques qui visent sa nationalisation et son autonomisation tout en témoignant d'une influence occidentale croissante. La dialectique entre nationalisation et imitation du centre hégémonique produit des mouvements hybrides à la fois synchroniques (des apports contemporains intriqués) et diachroniques (des éléments anciens combinés à de nouveaux) : un accroissement de la ressource humaine enseignante saoudienne mais formée hors de l'Arabie saoudite ; un système universitaire endogène (pas de branches délocalisées d'universités états-uniennes ou européennes contrairement aux autres pays du Golfe arabo-persique) mais imprégné de modèles issus du monde hégémonique (Echelle et intitulé des diplômes calqués sur le système états-unien ; découpage des collèges de droit en deux départements, de droit public et de droit privé, importé du système académique français via les enseignants égyptiens⁴⁷⁰ confortés par les enseignants maghrébins et syriens) ; une prise en mains intégrale de la construction de la NCAAA et de son dispositif par une équipe majoritairement composée d'universitaires

⁴⁶⁹ Il serait intéressant d'étudier plus globalement si l'adhésion, en 2003, de l'Arabie saoudite à l'OMC a pu avoir un impact sur cet alignement du secteur de l'enseignement supérieur avec les modèles issus du monde hégémonique.

⁴⁷⁰ A la fin des années 1940, l'Égypte élabore un code civil qui importe une large partie du code civil napoléonien. L'Égypte, en particulier les universités qui forment les juristes, adopte également la distinction entre droit privé et droit public si caractéristique du système juridique français.

saoudiens (même s'il y a quelques consultants occidentaux) mais en recourant à des instruments exogènes comme les *learning outcomes* et à des évaluateurs non saoudiens. L'installation de la NCAAA, son travail centré sur l'importation d'outils d'action publique, dont les *learning outcomes* constituent un exemple, s'inscrivent dans ce schéma global d'hybridation et d'assimilation de l'Arabie saoudite au monde hégémonique par la normalisation de son enseignement supérieur, à travers la diffusion de nouvelles normes élaborées dans le cadre du dispositif national d'évaluation et d'accréditation.

3. Nationalité et altérisation au fondement de l'organisation du travail

Les évolutions que je viens de rappeler conduisent à questionner les contours de ce qui se rapporte aux construits « international » et « national » ou « non-saoudien » et « saoudien », en partant des propos tenus par les interviewés. Or, il existe une convergence des discours entre les acteurs qui travaillent dans des services d'assurance qualité, d'évaluation et d'accréditation, au sein des universités saoudiennes. Cette convergence est fondée sur une vision de l'organisation du travail construite à partir des nationalités : aux non Saoudiens le travail d'évaluation et aux Saoudiens la gestion des processus. Elle repose sur l'invention en miroir, par les non Saoudiens, d'un national saoudien fantasmé et, par les Saoudiens, d'un international fantasmé. Parmi les non Saoudiens, il y a des personnes issues de pays arabes, asiatiques et des États-Unis, dont on verra que les stéréotypes qu'ils énoncent, ne recouvrent pas les mêmes contenus.

L'idée que la nationalité constitue une norme de légitimation des hiérarchies professionnelles a été montrée au sujet de l'entreprise Aramco⁴⁷¹. De même, Amélie Le Renard⁴⁷² a étudié le « rôle des normes de genre dans la production et la légitimation des hiérarchies entre nationalités » au sein d'une banque à Riyad. Cette auteure s'intéresse,

⁴⁷¹ Hélène THIOLLET, « L'ARAMCO », *op. cit.* L'auteure présente une synthèse très claire de l'ouvrage de Robert VITALIS (*America's Kingdom: Mythmaking on the Saudi Oil Frontier*), qui montre, à partir de l'exemplification et diffusion, à l'ensemble du marché du travail saoudien, du modèle de répartition raciale du travail chez Aramco, mis en place dans les années 1930-1940 à Dhahran. Cet auteur explique que « les droits de chacun (droit du travail, salaire, droit de vivre en famille, de pratiquer sa religion, de se déplacer, etc.) dépendent de la nationalité des employés. À chaque profession, ou niveau de qualification, correspond d'ailleurs une nationalité ou, moins pudiquement, une « race ». C'est en effet un système de gestion purement raciste de la main-d'œuvre et des relations sociales qu'importent les cadres de l'Aramco, secondés souvent par des personnels de la CIA, en lien avec la diplomatie américaine ».

⁴⁷² Amélie LE RENARD, « « On n'est pas formatés comme ça en Occident » », *Sociétés contemporaines*, 2014, n° 94, p. 41-67.

notamment, aux stéréotypes assignant les individus à des catégories nationales et s'interroge sur leur contribution à légitimer et même renforcer les hiérarchies professionnelles. Elle montre aussi comment la vie familiale est évoquée par les expatriés occidentaux comme « manière de “faire la différence” » et comment à travers l'évocation « des sociabilités hors travail, [...] les relations entre hommes et femmes et l'ordre du genre [...] jouent un rôle central dans l'altérisation de la société saoudienne »⁴⁷³. L'analyse du cas de l'enseignement supérieur saoudien révèle que c'est l'évocation de l'expérience, de stéréotypes sur le comportement⁴⁷⁴ au travail et d'un ordre culturaliste qui, dans le discours des non Saoudiens, construit une exceptionnalité saoudienne. Ce groupe saoudien imaginé est érigé en opposition au groupe non-saoudien plurinationnel, dont l'homogénéité est fondée par un discours de l'expertise professionnelle et une vision alternative des comportements au travail. De surcroît, la dimension raciale est introduite pour établir une hiérarchie au sein du groupe non-saoudien. Cette hiérarchie ne repose pas sur la division du travail, comme cela a pu être montré dans d'autres cas d'étude, mais sur l'exercice d'une liberté d'expression et de critique. C'est un acteur états-unien qui incorpore cette dimension raciale.

Pour les acteurs non saoudiens une nationalité étrangère constitue, parmi d'autres aspects, le socle d'une expertise en matière d'assurance qualité et d'accréditation. Le discours des enseignants et cadres administratifs non saoudiens sur l'expérience acquise hors d'Arabie saoudite intervient pour justifier leur venue dans le pays afin d'y travailler dans le domaine de l'assurance qualité dans des universités, pour des raisons et à l'appui de compétences professionnelles. L'international invoqué parle du pays d'origine, désigné comme lieu d'acquisition de l'expérience. Cet international est à la fois incarné et individualisé. Il fournit une légitimation à l'individu dans ce qu'il est, en tant que détenteur d'une expertise professionnelle. Les deux personnes citées dans les entretiens ci-dessous sont l'une consultante qualité dans un collège d'*Alpha Uni* et l'autre, coordinatrice en assurance qualité d'un collège privé monodisciplinaire.

Entretien 1

Moi : « Comment es-tu arrivée à Alpha Uni ?

⁴⁷³ *Ibid.*, p. 54-55.

⁴⁷⁴ *Ibid.*

*Nawal : J'avais l'expérience déjà de l'accréditation par l'agence nationale en Bidulie⁴⁷⁵ dans mon université A. Ils [les Saoudiens] sont venus dans notre université pour voir comment ça s'était passé et m'ont demandé de venir ici » (Nawal, consultante auprès de la directrice de la qualité du collège de médecine, *Alpha Uni*, 26 février 2013, entretien n° 34, traduit de l'arabe et de l'anglais).*

Entretien 2

Moi : « Tu peux me raconter comment tu es arrivée sur ce poste ?

Jelena : Je suis arrivée en 2009. Je travaillais pour le gouvernement de Belerand dans le domaine des cargos, une compagnie de cargos. J'étais une spécialiste de l'assurance qualité et tu sais l'assurance qualité pour les bateaux c'est autrement plus complexe que pour des programmes ou des institutions de l'enseignement supérieur. C'est mon background qui a fait que j'ai été recrutée.

Moi : Tu n'avais pas d'expérience dans le domaine de l'enseignement supérieur ?

Jelena : Non mais ce qu'il voulait [le président de l'université] c'était un spécialiste de l'assurance qualité » (Jelena, Coordinatrice en assurance qualité, Collège privé, 21 novembre 2013, entretien n° 55, traduit de l'anglais).

Par opposition, la référence à une dimension saoudienne sert à illustrer les lacunes des universités saoudiennes en matière d'assurance qualité. L'argument invoqué est fondé sur des stéréotypes comportementalistes et culturels pour expliquer cette dichotomie. C'est l'absence de *leadership* qui expliquerait le retard de l'Arabie saoudite. Les oppositions géographiques expriment des différences d'expérience, conditionnées par le comportement des acteurs, érigé en catégorie culturelle. L'évocation de cet international, géographiquement situé, permet à l'interviewé cité ci-dessous, consultant auprès du décanat de la qualité d'*Alpha Uni*, de créer une dichotomie en traçant des frontières entre deux espaces de l'assurance qualité, non-saoudien et saoudien, et de les justifier culturellement.

Anongwan : « Ici ce n'est pas comme en Europe ou en Amérique : cela fait des décennies que les systèmes sont en place, plus de 40 ans aux Etats-Unis. A Stanford, la qualité fait partie des comportements, de l'attitude et ils n'ont pas besoin d'un système de la qualité. [...] nous ne sommes pas à jour. Le facteur leadership est un problème. Je ne peux implémenter le système s'il n'y a pas de leadership. Le leadership doit être visionnaire. En

⁴⁷⁵ Les noms des lieux ont été remplacés par des noms imaginaires, tirés d'œuvres de fiction pour respecter l'anonymat des personnes interviewées (Marcel Remacle, Le Vieux Nick et Barbe-Noire ; Tolkien ; Hergé, Le sceptre d'Ottokar).

Syldavie, j'avais l'autorité pour implémenter mais ici je ne suis qu'un consultant » (Anongwan, consultant auprès du décanat de la qualité, Alpha Uni, 17 mars 2013, entretien n° 40, traduit de l'anglais).

Convergeant dans la construction d'un groupe non-saoudien homogène et d'une altérité saoudienne, notamment par la mobilisation de stéréotypes culturels et relatifs au comportement des non Saoudiens et des Saoudiens au travail et à leur vision du travail, l'entretien conduit avec un responsable occidental de l'assurance qualité dans une université de Riyad, montre de surcroît comment il s'extrait du groupe non-saoudien. Il le fait au travers d'une hiérarchie entre les nationalités non saoudiennes, par l'évocation d'une différenciation exprimée en termes raciaux.

Michael : « C'est une mentalité orientale : le choix d'un manager se fait en fonction de qui ils connaissent et non de ce qu'ils connaissent. Le président, le vice-président et les doyens doivent être saoudiens. La qualification pour être manager ici : tu es du Qassim [région centrale de l'Arabie dont Riyad est la capitale, berceau des Saud] et tu possèdes un passeport saoudien [...] les Saoudiens n'ont aucune expérience de l'exécution et de la dynamique que cela suppose. Tout le travail est fait par des étrangers et ils sont remplaçables. Il y a beaucoup de turn-over. Les Saoudiens eux ce sont des tea and stamp workers⁴⁷⁶. Les non Saoudiens font le boulot et c'est une frustration pour eux car les Saoudiens eux s'en moquent. Chaque fois qu'un étranger est recruté il faut un Saoudien, c'est la règle du code du travail, le code des couleurs. [...] Ici c'est « Je veux être docteur » à cause du statut. D'abord il y a malik⁴⁷⁷ [roi] puis docteur puis ingénieur puis mudīr [Directeur d'administration]. Ça traduit toute la différence que les Saoudiens font entre job et work. Dans mon équipe il y a des Libanais, des Syriens, des Chinois qui font le job. Demande-leur ce qu'ils font et leur job c'est pareil que leur work. Le job c'est ce que les Saoudiens te disent. C'est ce qu'ils veulent être : avoir un tampon, un préposé au thé, une place de parking, des voitures, un titre de manager. Pour eux ce n'est pas la même chose que le work. Le work ce sont les autres qui le font. Ça c'est totalement différent de ce qui se passe aux Etats-Unis, en France ou en Grande Bretagne ».

[Régulièrement il interpelle son équipe pour qu'ils s'expriment et devant leur silence commente].

Ils craignent pour leur poste mais moi je ne crains rien, je suis un p.b.b.

Moi : Quoi ?

⁴⁷⁶ C'est moi qui laisse certains termes anglais de l'entretien, réalisé en anglais.

⁴⁷⁷ Les termes arabes sont énoncés par cette personne interviewée, au cours de l'entretien.

Michael : pink [il me désigne sa peau sur sa main], blond [il montre ses cheveux], blue [il indique ses yeux] et donc je peux critiquer, il ne m'arrivera rien, je ne risque pas ma position. Le p.b.b est juste en dessous des Saoudiens » (Michael, Conseiller pour l'évaluation et l'accréditation, université privée, 1^{er} avril 2013, entretien n° 45, traduit de l'anglais).

Dans cet extrait, l'interviewé commence par définir l'international comme un ensemble plurinational mais homogène, l'ensemble « non-saoudien ». Cet ensemble est conçu comme moyen de définir, en miroir, le national, c'est-à-dire le Saoudien. Le tableau dressé par cet acteur s'appuie sur un jeu permanent de mobilisation du national saoudien et de l'international non-saoudien. La convocation de ces deux catégories conceptuelles permet d'abord de construire la figure d'un Saoudien qui serait une sorte d'exception au monde, l'incarnation de « la mentalité orientale ». A l'instar de ce que font les autres acteurs non saoudiens précédemment cités, cette construction s'exprime à partir de mécanismes socioculturels supposés constitutifs de la manière d'être saoudien et de la société saoudienne, comme l'importance conférée aux réseaux d'interconnaissances, à l'origine géographique en Arabie saoudite, à la nationalité saoudienne. Ensuite, la définition du profil saoudien permet de restituer des stéréotypes de comportements au travail et de projection des Saoudiens et non Saoudiens dans le travail. Enfin, il termine sur la mise en exergue d'une autre forme d'exceptionnalisme, celle de l'homme occidental qui, pour des raisons relevant de stéréotypes raciaux, disposerait d'un droit à la liberté de porter un jugement critique. La dimension raciale invoquée constitue ainsi un point de bascule dans la construction du groupe non-saoudien. Elle est introduite par l'acteur états-unien uniquement. En définitive, la racialisation justifie l'énoncé d'une hiérarchie entre les non Saoudiens. Elle permet la construction d'une autre forme d'exceptionnalité, propre à l'homme occidental, qui le rapproche de l'ensemble saoudien.

Le discours des acteurs saoudiens, dans les documents comme en entretien, se réfère à un international à la fois déterritorialisé, déconnecté d'une temporalité quelconque et dépourvu d'incarnation particulière. Il est endossé par des acteurs, universitaires également mais qui exercent des responsabilités au sein de structures administratives. Ils sont Saoudiens et porteurs du discours de réforme par l'évaluation et l'accréditation de l'enseignement

supérieur, qu'ils soient positionnés auprès de la NCAAA, au ministère ou dans des universités. Le référentiel d'accréditation en est une illustration :

« The objective is to ensure good international standards », « Saudi Arabian qualifications should be accepted without question anywhere in the world », « These standards are based on what is generally considered good practices in higher education throughout the world »⁴⁷⁸.

Contrairement au précédent, ce discours n'est pas individualisé. Il s'exprime sous la forme d'un collectif qui ne se définit pas ou se dilue dans d'autres collectifs ou des termes génériques : « l'Arabie saoudite », « on », « l'objectif est de ».

Dalil : « L'accréditation, ça devient une tendance internationale. On s'est dit que si on ne le faisait pas on serait en retard sur le reste du monde » (Dalil, SG, NCAAA, 16 janvier 2013, entretien n° 4, traduit de l'arabe).

Dans ce discours de Saoudiens, l'international n'a pas de nationalité. C'est une abstraction sans situation géographique. Son évocation, en lien avec l'évaluation et l'accréditation dans l'enseignement supérieur, vise à produire une légitimité (puisque cela vient de l'international c'est bien et il faut le faire) et un sentiment d'appartenance (en disant qu'on se réfère à l'international on dit qu'on fait comme tout le monde, la même chose), à l'instar de ce qui a été souligné précédemment à propos de l'importation de la notion de *learning outcomes*. Le caractère fantasmé de la catégorie « international » est ici révélé par sa dimension abstraite et désincarnée.

A cette conception de l'international formulée par des acteurs saoudiens à la NCAAA, s'ajoute une justification du recours à une ressource non saoudienne, qui conforte l'approche des non Saoudiens dans la pérennisation d'une division du travail, entre nationaux et non-nationaux, dans le domaine de l'évaluation et de l'accréditation de l'enseignement supérieur. Plusieurs entretiens mettent en évidence que la NCAAA ne fait appel qu'à des évaluateurs non saoudiens, qu'elle contacte par le biais d'agences d'évaluations étrangères, principalement du Royaume-Uni, des Etats-Unis et d'Australie.

Entretien 1

⁴⁷⁸ NCAAA, *Standards for Quality Assurance and Accreditation...*, *op.cit.*, p. 1.

Abbas : « L'évaluateur vient de l'extérieur du royaume et c'est toujours un académique. La NCAAA les recrute en s'adressant systématiquement à ses homologues étrangers. Ce sont les agences d'évaluation étrangères qui sont chargées de proposer des évaluateurs à la NCAAA » (Abbas, Conseiller saoudien, NCAAA, 11 janvier 2013, entretien n°1, traduit de l'arabe).

Entretien 2

Dalil : « Les évaluateurs viennent de l'extérieur. Les Saoudiens n'évaluent pas » (Dalil, SG, NCAAA, 16 janvier 2013, entretien n°4, traduit de l'arabe).

Entretien 3

Nassim : « On demande aux anciens évaluateurs de nous en recommander de nouveaux et on est très en relation avec les agences au Royaume-Uni, aux Etats-Unis et en Australie et aussi avec l'INQAHE⁴⁷⁹. Ils te recommandent quelqu'un. Tu lui écris pour lui demander s'il est intéressé et pour envoyer son CV. [...] 70% de ceux que nous contactons, nous envoient leurs CV » (Nassim, 2^{ème} SGA, NCAAA, 4 février 2013, entretien n°17, traduit de l'anglais).

La justification par les acteurs rencontrés de cette internationalisation absolue des comités d'évaluateurs comporte deux volets. D'une part, ils font référence à un besoin en compétences spécifiques qui ne seraient décelables que chez des évaluateurs non saoudiens. C'est l'argument mobilisé par l'un des deux secrétaires généraux de la NCAAA (Entretien 1 ci-dessous). Cette perception renvoie, en miroir, à l'incompétence professionnelle des Saoudiens. Stéréotypées (Entretien 2 ci-dessous), comme cela ressort d'un entretien avec un fonctionnaire du ministère de l'Enseignement supérieur, ou présentées par le secrétaire général de la NCAAA comme découlant d'une situation logique parce que culturelle (Entretien 3 ci-dessous), ces supposées incompétence et irresponsabilité véhiculent les mêmes clichés, relevés par Amélie Le Renard, dans le discours de certains Occidentaux⁴⁸⁰.

Entretien 1

⁴⁷⁹ *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education*, association internationale dont la NCAAA est membre.

⁴⁸⁰ Amélie LE RENARD, « « On n'est pas formatés comme ça en Occident » », *op. cit.* met en évidence l'emploi du qualificatif « paresseux » par des expatriés français pour caractériser le comportement des Saoudiens (hommes) au travail.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

Nassim : « On étudie le CV, combien d'expérience dans le domaine de l'évaluation et de l'accréditation.

Moi : Comment est composée l'équipe ?

Nassim : Il y a un président, deux évaluateurs expérimentés sur les questions d'assurance qualité et d'accréditation, et les autres sont des évaluateurs expérimentés en management de la recherche ou dans le domaine des affaires académiques, d'enseignement et d'apprentissage. Il faut dans l'équipe des gens qui soient expérimentés dans les affaires d'institution et de management » (Nassim, 2^{ème} SGA, NCAAA, 4 février 2013, entretien n° 17, traduit de l'anglais).

Entretien 2

Hamid : « Le secteur privé [...] ils disent que le Saoudien ne travaille pas et qu'il ne respecte pas les horaires de travail » (Hamid, fonctionnaire saoudien, conseiller au ministère de l'enseignement supérieur, 18 novembre 2013, entretien n° 54, traduit de l'arabe).

Entretien 3

Moi : « Vous utilisez des évaluateurs saoudiens ?

Dalil : C'est une question de culture. Il faut d'abord former les futurs évaluateurs saoudiens, qu'ils apprennent la culture de la qualité. C'est pour ça qu'on fait des workshops, développer la culture de la qualité partout dans le royaume » (Dalil, SG, NCAAA, 16 janvier 2013, entretien n°4, traduit de l'arabe).

D'autre part, les acteurs rencontrés évoquent les risques de discréditation du jugement évaluatif par l'invocation de rivalités géographiques. La présence d'évaluateurs extérieurs à l'Arabie saoudite, étrangers à ces rivalités, est censée permettre de surmonter un tel risque et de fonder l'impartialité du jugement évaluatif sur l'éviction des réseaux interpersonnels⁴⁸¹.

Nassim : « Il y a une équipe internationale pour l'accréditation ... l'établissement ne peut pas dire que les évaluateurs⁴⁸² étaient de cette région [d'Arabie saoudite] et que « c'est pour ça qu'ils ne nous aiment pas ». Après ça on [la NCAAA] utilise les recommandations et le plan d'action pour surveiller l'établissement. Là on utilise une équipe saoudienne » (Nassim, 2^{ème} SGA, NCAAA, 4 février 2013, entretien n°17, traduit de l'anglais).

L'argument des rivalités géographiques évoque la dichotomie relevée par Amélie Le Renard, dans le discours d'interviewés occidentaux, entre un comportement saoudien qui fait

⁴⁸¹ Christine Musselin, « How peer review empowers the academic profession and university managers », *op. cit.*

⁴⁸² L'interviewé fait l'hypothèse qu'ils sont Saoudiens.

primer la dimension personnelle, affective et celui des Occidentaux qualifié de professionnel, objectif⁴⁸³. Ce même extrait montre également que la division du travail est instrumentalisée pour des raisons de légitimation⁴⁸⁴. Après la phase d'évaluation, les Saoudiens de la NCAAA reprennent le contrôle du processus. Ils fondent la légitimité de leur travail de surveillance des établissements saoudiens sur celle du jugement évaluatif, acquise parce que formulée par des non Saoudiens, dont les acteurs rencontrés supposent qu'elle ne sera pas remise en cause.

Dans la continuité des travaux cités dans l'entame de cette section, il apparaît que l'entretien de stéréotypes attachés au groupe saoudien, en particulier ceux relatifs aux comportements au travail, permet à toute une population d'expatriés qualifiés, en particuliers occidentaux, de continuer à justifier une division du travail fondée sur les nationalités, telle qu'elle a été inventée par les cadres américains d'Aramco dans les années 1930 et 1940. Dans cette perspective, le transfert par la NCAAA de notions et d'outils de politique publique, tels que l'évaluation, l'accréditation, l'assurance qualité et les *learning outcomes*, mais aussi l'importation d'une ressource humaine non saoudienne, essentiellement nord-américaine et européenne, pour procéder à l'évaluation de l'enseignement supérieur saoudien⁴⁸⁵, contribue à renforcer l'influence du monde hégémonique occidental, et montre que ce cas participe aussi à informer sur les modalités contemporaines de la domination occidentale, à la fois épistémique et sociologique, à travers le terrain saoudien.

Consécutivement à la crise, issue des attentats du début des années 2000 et à la campagne extérieure et intérieure menée contre le système éducatif saoudien, une forte défiance se manifeste à l'encontre de l'enseignement supérieur, dont la qualité est mise en doute au regard de sa capacité à produire l'employabilité des diplômés saoudiens. Les acteurs interviewés cherchent à construire une nouvelle légitimité de ce secteur par l'évaluation et l'accréditation. Le transfert des *learning outcomes* s'inscrit dans ce schéma et vise, particulièrement, à répondre à la question de l'employabilité, en permettant d'établir une

⁴⁸³ Amélie LE RENARD, « « On n'est pas formatés comme ça en Occident » », *op. cit.*, p. 56.

⁴⁸⁴ Cf. Christine MUSSELIN, « How peer review empowers the academic profession and university managers », *op. cit.*

⁴⁸⁵ On pourrait faire le même constat s'agissant des formateurs auxquels la NCAAA fait appel dans le cadre des *workshops* qu'elle organise : les non Saoudiens y sont très nombreux.

nomenclature qui constitue, dans le cadre saoudien des certifications, la traduction de chaque niveau de diplôme en compétences acquises par les diplômés. Dans cette perspective, on comprend pourquoi ce sont les *learning outcomes* qui intéressent ces acteurs plutôt, par exemple, que le système LMD dont l'objectif est de favoriser la mobilité étudiante dans le cadre de leurs cursus d'études. Le problème à résoudre n'est pas la mobilité étudiante (l'Arabie saoudite ne rencontre pas de difficulté à exporter ses étudiants, notamment vers les pays occidentaux⁴⁸⁶) mais sont employabilité.

Dans les pays européens et plus largement des zones hégémoniques, la mobilisation dans l'enseignement supérieur d'outils du NPM, comme l'évaluation ou les indicateurs de performance, et des *learning outcomes* s'accompagne d'une rhétorique de la contrainte budgétaire et de la réduction des coûts et d'une vision utilitariste et consumériste de l'accès à la connaissance. Dans le cas saoudien, si cette même mobilisation s'accompagne d'une vision similaire de l'accès à la connaissance, exprimée par l'approche adéquationniste, elle est avant tout portée par une rhétorique de l'employabilité et de la légitimité acquise par imitation. Dans un premier temps, les *learning outcomes* servent à relier l'enseignement supérieur au marché du travail. Dans un second temps, ils sont censés participer à légitimer l'enseignement supérieur saoudien en contribuant à rapprocher l'Arabie saoudite du centre hégémonique, dans une logique d'assimilation épistémique. Le cas des *learning outcomes* révèle que ce centre hégémonique est pluriel, via l'OCDE, et davantage situé en Europe via le Royaume-Uni et les processus européens d'établissement d'un espace de l'enseignement supérieur. Cela permet de nuancer l'analyse d'une influence absolue des Etats-Unis sur l'Arabie saoudite même si elle est présente dans la construction du modèle épistémique de référence. En définitive, la réforme de l'enseignement supérieur saoudien, par l'évaluation et l'accréditation, et le transfert des *learning outcomes*, informent sur le contenu et les modalités de la domination exercée par le centre hégémonique, et contribuent à caractériser des formes contemporaines de domination entre Etats, administrations et acteurs infra-étatiques, à travers le transfert d'outils d'action publique.

⁴⁸⁶ D'après l'Unesco, le nombre total d'étudiants saoudiens inscrits dans une formation supérieure à l'extérieur de l'Arabie saoudite est supérieur à 73.500 en 2014, dont plus de 51.000 aux Etats-Unis et près de 9000 au Royaume-Uni. <http://www.uis.unesco.org/education/pages/international-student-flow-viz.aspx> (consulté le 13 septembre 2016).

Le renforcement de la domination symbolique du centre hégémonique sur le secteur de l'enseignement supérieur saoudien n'est toutefois pas antinomique de constructions nationales hybrides qui répondent à des problèmes saoudiens. Cela appelle l'examen du travail d'appropriation de l'outil d'action publique transféré, les *learning outcomes*. De surcroît, on peut s'interroger sur l'influence du schéma d'hybridation sur les universités, les universitaires et les discours politiques circulant à l'université. Des universitaires saoudiens interviewés, qui se présentent comme libéraux, analysent les évolutions en cours liées à l'évaluation, l'assurance qualité et l'accréditation comme contemporaines de l'ouverture dans leur université d'une période de libération de la parole, que certains opposent à une période antérieure et nomment la *Ṣaḥwāī*⁴⁸⁷.

⁴⁸⁷ *Ṣaḥwāī* pour *al-ṣaḥwāī al-'islāmiyāī* (le réveil islamique) qui est qualifié par Stéphane Lacroix de « vaste mouvement social, qui produit désormais sa culture (qui, dans le contexte de l'Arabie des années 1960 et 1970, s'apparente surtout à une contre-culture) et ses structures propres et qui, via le système éducatif, s'étend bientôt à la quasi-totalité des champs de l'espace social », Stéphane LACROIX, *Les islamistes saoudiens une insurrection manquée*, *op. cit.*

Chapitre III - La NCAAA un intermédiaire de la qualité pour construire de la crédibilité/légitimité

Après avoir montré les conditions et les modalités de transfert des *learning outcomes* en Arabie saoudite, il faut maintenant expliquer comment la NCAAA s'approprie la notion en l'intégrant dans son dispositif d'évaluation et d'accréditation. Pour montrer cela, je fais le choix de traiter la NCAAA comme un acteur collectif sans prendre en compte la manière dont la stratégie de la NCAAA est construite par les acteurs individuels qui la composent. Ce choix suppose de ne pas s'intéresser aux actions individuelles, aux relations de pouvoir qui se jouent entre les acteurs et aux négociations qu'ils engagent les uns avec les autres⁴⁸⁸. Toutefois, traiter la NCAAA comme un acteur me permet de retracer son action et de reconstruire sa stratégie même si j'ai conscience qu'en procédant ainsi je contribue à construire cette action et cette stratégie, par le fait même d'en faire un objet de recherche.

L'examen du travail d'appropriation révèle que la mobilisation des *learning outcomes* s'insère dans un mécanisme d'intermédiation. Avec l'élaboration de ses outils de travail et de ses pratiques, la NCAAA s'installe dans une fonction d'intermédiaire et passe d'un rôle d'intermédiaire prescripteur à celui d'intermédiaire médiateur. Le terme de prescripteur s'applique aux acteurs qui fixent la règle, ses modalités d'application, la technique qu'elle induit. Le terme de médiateur renvoie à l'action de donner du sens et de développer un cadre de référence ainsi que des croyances.

Dans la littérature académique, la notion d'intermédiaire ne donne pas lieu à des définitions précises. Elle admet de très nombreuses acceptions permettant de rendre compte de situations empiriques variées et diffère selon les courants sociologiques qui la mobilisent. Elle est largement présente dans les travaux de cette discipline depuis qu'elle a été mobilisée par la sociologie de la traduction ou théorie de l'acteur-réseau dans les années 1980 et 1990, autour de recherches tentant, en particulier, d'expliquer les conditions de production de la science⁴⁸⁹. D'autres écoles ont mis l'accent sur les intermédiaires pour mieux comprendre la

⁴⁸⁸ J'ai pu, en entretien, identifier des divergences dans la conception du rôle et des modalités de travail de la NCAAA.

⁴⁸⁹ Michel CALLON, « Eléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc », *L'Année sociologique*, 1986, vol. 36, p. 169-208 ; Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

construction de la discordance non violente sur le marché du travail⁴⁹⁰, le rapport entre l'art et la société⁴⁹¹, le rôle des professionnels juristes ainsi que celui des non juristes utilisateurs du droit⁴⁹², à l'interface entre le monde juridique et d'autres domaines d'activité. La sociologie de l'action publique et la science politique ont également travaillé la notion d'intermédiaire pour rendre compte des processus de mobilisation et de négociation visant à rendre « politiquement traitables les enjeux contemporains »⁴⁹³. Ces travaux recourent à une multitude d'appellations qui nécessiterait une analyse approfondie des caractéristiques et types d'activité désignés afin de dégager une éventuelle typologie des intermédiaires⁴⁹⁴. Un

Michel CALLON (ed.), *La Science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques*, Paris, La Découverte, 1989 ; Bruno LATOUR, *La science en action : Introduction à la sociologie des sciences*, Paris, La Découverte, 1989.

⁴⁹⁰ Luc BOLTANSKI et Laurent THEVENOT, *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991. ; Christian BESSY et F. EYMART-DUVERNAY (eds.), *Les intermédiaires du marché du travail*, Paris, Presses Universitaires de France, 1997 ; Marie-Christine BUREAU et Emmanuelle MARCHAL, « Incertitudes et médiations au cœur du marché du travail », *Revue française de sociologie*, 2009, vol. 50, n° 3, p. 573-598.

⁴⁹¹ Antoine HENNION, « Une sociologie de l'intermédiaire : le cas du directeur artistique de variétés », *Sociologie du Travail*, 1983, vol. 25, n° 4, p. 459-474.

⁴⁹² Jérôme PELISSE, *Le travail du droit. Trois enquêtes sur la légalité ordinaire*, HDR, Institut d'études politiques, Paris, 2014. ; Nicolas DODIER, *L'expertise médicale. Essai de sociologie sur l'exercice du jugement*, Paris, Métailié, 1993 ; Nicolas DODIER, « Les actes de l'inspection du travail en matière de sécurité : la place du droit dans la justification des relevés d'infraction », *Sciences sociales et santé*, 1988, vol. 6, n° 1, p. 7-28 ; Robin STRYKER, « L'intermédiation scientifique dans la mise en œuvre des lois anti-discrimination américaines » dans Christian BESSY, Thierry DELPEUCH et Jérôme PELISSE (eds.), *Droits et régulations des activités économiques*, Paris, LGDJ, 2011, p. 183-202.

⁴⁹³ Pierre LASCOURMES, « Rendre gouvernable : de la "traduction" au "transcodage" L'analyse des processus de changement dans les réseaux d'action publique » dans *La gouvernabilité*, Presses universitaires de France., Paris, 1996, p. 325-338.

⁴⁹⁴ Les intermédiaires et l'activité d'intermédiation ont donné lieu à un nombre considérable d'études, chacune proposant un terme spécifique pour désigner « l'activité de ces individus dont l'étrange qualité est de naviguer d'un groupe à l'autre, d'un secteur à l'autre, et de participer à l'intégration de ces derniers » (cf. Olivier NAY et Andy SMITH, « Les intermédiaires en politique. Médiation et jeux d'institutions », *op. cit.*, p. 12-13) : « courtiers » (Jeremy BOISSEVAIN, *Friends of friends. Networks, Manipulators and Coalitions*, Oxford, Basil Blackwell, 1974 ; Paul SABATIER, « Policy Change over a Decade or More » dans Paul SABATIER et Hank JENKINS-SMITH (eds.), *Policy Change and Learning: An Advocacy Coalition Approach*, Boulder, Westview Press, 1993, p. 13-39.), « relais » (Michel CROZIER et Erhard FRIEDBERG, *L'acteur et le système : Les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil, 1977.), « médiateurs » (Bruno JOBERT et Pierre MULLER, *L'Etat en action : Politiques publiques et corporatismes*, *op. cit.*, Michel CALLON (ed.), *La Science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques*, *op. cit.*), « leaders transactionnels » (F. G. BAILEY, *Les règles du jeu politique*, Paris, Presses universitaires de France, 1971.), « intégrateurs » (Erhard FRIEDBERG, *Le pouvoir et la règle*, Paris, Seuil, 1993.), « marginaux sécants » (Haroun JAMOUS, *Sociologie de la décision : la réforme des études médicales et des structures hospitalières*, Paris, CNRS, 1969 ; Michel CROZIER et Erhard FRIEDBERG, *L'acteur et le système*, *op. cit.*), « passeurs » (Michel MARIE, *Les terres et les mots. Une traversée des sciences sociales*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1989.), « entrepreneurs de médiation » (Jean-Pierre GAUDIN, *Gouverner par contrat*, Paris, Presses de Sciences Po, 1999.), « skilled actors » (Neil FLIGSTEIN, « Social skills and the Theory of Fields », *Sociological Theory*, 2001, vol. 19, n° 2, p. 105-125.), « vulgarisateurs », « entremetteurs », Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

point commun semble les réunir et l'on peut écrire que les intermédiaires « constituent de nouveaux lieux de pouvoir du monde contemporain » et détiennent « une capacité à orienter le comportement des autres par la contrainte ou l'influence »⁴⁹⁵. Parmi les différentes acceptions utilisées en sociologie et en science politique, la définition de Pierre Lascoumes et Dominique Lorrain me paraît particulièrement adaptée pour analyser les modalités d'action observées à la NCAAA car elle propose deux dimensions de l'intermédiation : celle qui relève d'une forme de prescription (la contrainte) et celle qui est une médiation (l'influence). Or, contrainte et influence correspondent aux mécanismes mobilisés par la NCAAA dans sa fonction d'intermédiaire – au sens de tierce partie⁴⁹⁶.

Des travaux, réalisés à partir d'études de cas dans divers pays arabes, ont déjà contribué à l'analyse de l'intermédiation. Toutefois, cette question est souvent abordée sous l'angle de la connexion interpersonnelle, généralement pour accéder à une ressource (emploi, licence gouvernementale, service public, permis, place à l'université, visa, etc.) ou à une personne, dont la position lui confère le pouvoir de dispenser cette ressource. Ce système d'intermédiation est désigné en arabe du terme de *Wāṣṭa* (ce terme dérive de la racine arabe qui signifie le moyen, le milieu, le centre, le support)⁴⁹⁷. Certains travaux conçoivent la *Wāṣṭa* d'abord en termes de réseaux de connexions familiales, tribales et claniques. D'autres proposent une approche de la *Wāṣṭa* centrée sur l'affiliation politique et/ou religieuse, historiquement construite et institutionnalisée au sein même de l'appareil étatique, lui-même en construction⁴⁹⁸. S'agissant de l'Arabie saoudite, Steffen Hertog⁴⁹⁹ a également recours à la

« intercesseurs », « diffuseurs », « interprètes » (Olivier NAY et Andy SMITH, « Les intermédiaires en politique. Médiation et jeux d'institutions », *op. cit.*, p. 13) en constituant quelques exemples non exhaustifs.

⁴⁹⁵ Pierre LASCOUMES et Dominique LORRAIN, « Trous noirs du pouvoir. Les intermédiaires de l'action publique », *Sociologie du Travail*, 2007, vol. 49, n° 1, p. 1-9.

⁴⁹⁶ Entre l'Etat (ministère de l'enseignement supérieur) et les universités, entre les diplômés saoudiens et le marché du travail, entre l'international et le national.

⁴⁹⁷ Véronique BONTEMPS, *Ville et patrimoine en Palestine : une ethnographie des savonneries de Naplouse*, Paris, Karthala, 2012 ; Mohamed A. RAMADY (ed.), *The Political Economy of Wasta: Use and Abuse of Social Capital Networking*, Dordrecht, Springer, 2015.

⁴⁹⁸ Laura MANN, « Wasta! The long-term implications of education expansion and economic liberalisation on politics in Sudan », *Review of African Political Economy*, 2014, vol. 41, n° 142, p. 561-578.

⁴⁹⁹ Steffen HERTOGE, *Princes, brokers and bureaucrats*, *op. cit.* Dans cet ouvrage, la perspective de l'auteur est de questionner la théorie des Etats rentiers et de revoir en quoi et comment l'économie fondée sur le pétrole a façonné l'Etat saoudien, ses processus décisionnels et les effets de ses politiques, à partir de plusieurs cas d'organisations en prise directe avec la sphère économique. Un État rentier est un État qui tire la majeure partie, voire la totalité, de son revenu national d'une rente provenant de ressources indigènes vendues à des clients *Elsa Bedos* – « *L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique* » -

notion d'intermédiation, à travers la figure du « *broker* ». Cela lui permet d'expliquer comment, en réponse à des « dysfonctionnements » de la bureaucratie saoudienne, sont mis en place des mécanismes d'accès aux ressources matérielles de l'Etat saoudien ou d'évitement d'obstacles administratifs, en particulier dans les milieux d'affaires. L'apport de cette recherche est d'extraire la question de l'intermédiation de la seule connexion interpersonnelle. L'auteur introduit deux idées importantes. D'une part, l'intermédiation est un phénomène qui repose aussi sur des mécanismes dépersonnalisés, à travers des acteurs institutionnels. D'autre part, l'auteur inscrit cette forme d'intermédiation institutionnelle dans une analyse plus large de la bureaucratie étatique, des modes d'implémentation de politiques publiques, dans le domaine économique, et des interactions entre les administrations étatiques et les acteurs économiques. Le cas de la NCAAA constitue une variante intéressante de ce type d'intermédiation, au sein de l'administration étatique saoudienne. Elle n'intervient pas dans le secteur économique et marchand et nous verrons qu'elle mêle deux modalités d'intermédiation particulières : la prescription et la médiation. Cela donne, à l'échelle d'une institution publique, des éléments concrets permettant de mieux appréhender et de mieux qualifier l'Etat saoudien et son fonctionnement.

Du point de vue de la fonction d'intermédiaire prescripteur, l'article d'Armand Hatchuel, « Les marchés à prescripteurs. Crises de l'échange et genèse sociale »⁵⁰⁰, apporte des éléments d'analyse importants relatifs à la construction de la valeur. Il montre comment dans un échange marchand, quand l'acquéreur est en situation d'« incertitude simple, notionnelle ou de valeur » et donc quand il ne dispose sur le bien échangé que d'un savoir restreint, voire d'aucun savoir, ou est dépossédé de sa capacité à juger, le risque d'occurrence

externes. Cette théorie a été élaborée par Hossein MAHDVY, « The Pattern and Problems of Economic Development in Rentier States: The Case of Iran », M.A. COOK (éd.), *Studies in the Economic History of the Middle East*, Oxford, Oxford University Press, 1970. S'agissant des états pétroliers du Moyen-Orient, la théorie de l'État rentier a été mobilisée pour expliquer la prévalence de régimes autoritaires, le manque de démocratie, « la persistance de la domination patrimoniale », « l'autonomie de l'Etat », « les propriétés antidémocratiques » de cette forme d'Etat, particulièrement au Moyen-Orient, etc. L'une des idées phares de cette théorie est que l'Etat, grâce à la rente, se développe de manière autonome par rapport à la société. (Cf. Hazem BEBLAWI et Giacomo LUCIANI, « The rentier state in the Arab world » dans Hazem BEBLAWI et Giacomo LUCIANI (eds.), *The Rentier State*, Londres, Croom Helm, 1987, p. 85-98 ; Yasuyuki MATSUNAGA, « L'État rentier est-il réfractaire à la démocratie ? », *Critique internationale*, traduit par Rachel BOUYSSOU, 2000, vol. 8, n° 1, p. 46-58 ; Michel CAMAU, « Steffen Hertog, Princes, Brokers, and Bureaucrats : Oil and the State in Saudi Arabia, Ithaca, Cornell University Press, 2010, XII-297 pages. », *Critique internationale*, 2010, n° 49, p. 171-176.

⁵⁰⁰ Armand HATCHUEL, « Les marchés à prescripteurs. Crises de l'échange et genèse sociale » dans *L'inscription sociale du marché*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 205-225. A partir d'un terrain construit autour de la commercialisation d'un logiciel, l'auteur propose une lecture du fonctionnement des marchés.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

d'une crise de l'échange est surmonté par l'intervention d'un tiers : le prescripteur. « Condition de fonctionnement de l'échange », le prescripteur, dans ces conditions particulières de marché, travaille à combler l'incertitude en pensant et définissant le bien, son utilité et son « mode d'appréciation ». Armand Hatchuel précise que l'acquisition de savoir sur le bien ne se limite pas à l'acquisition d'information. Elle comprend également le « jugement sur sa validité ».

Nous avons vu précédemment comment la crise consécutive aux attentats du début des années 2000, aux Etats-Unis et en Arabie saoudite, s'était jouée sur le registre de la confiance et que la formulation d'une question éducative découlait de la manifestation d'une incertitude relative à la qualité de l'enseignement saoudien, exprimée dans un premier temps en termes de valeurs et, dans un second temps, en savoirs techniques et experts. Dans l'espace créé par cette incertitude, et à l'appui de la théorie d'Armand Hatchuel relative aux prescripteurs, j'é mets l'idée que la NCAAA s'installe comme institution prescriptive de qualité, visant à déterminer la valeur des institutions et des formations en Arabie saoudite, d'abord en qualifiant ces objets puis en élaborant un cadre évaluatif, mis au service d'une fonction productrice de jugement, qui conforte l'exercice de qualification. Ce travail de qualification des institutions et des formations correspond, chez Armand Hatchuel, à leur définition, celle de leur utilité et leur mode d'appréciation. Ce cadre théorique permet de rendre compte du positionnement initial de la NCAAA, un tiers prescripteur auquel il est fait recours parce qu'il y a manifestation d'une double incertitude, notionnelle et de valeur, découlant d'une crise et exprimée sur le registre de la qualité⁵⁰¹.

La prescription ne suffit pas seule à qualifier la fonction d'intermédiation occupée par la NCAAA. Donner du sens à son action et diffuser ce cadre cognitif constitue une autre modalité d'action mobilisée par la NCAAA dans son activité d'intermédiaire. Dans cette

⁵⁰¹ Il y a des travaux en sociologie, en gestion et en économie qui utilisent la notion de prescripteur quand il s'agit de décrire des mécanismes qui surviennent sur des marchés (Sidonie NAULIN, « Qui prescrit aux prescripteurs ? », *Terrains & travaux*, 2010, n° 17, p. 181-196 ; Pierre-Jean BENGHOZI et Thomas PARIS, « De l'intermédiation à la prescription : le cas de la télévision », *Revue française de gestion*, 2003, vol. 142, n° 1, p. 205-227.), de réduire les frictions sur un marché (Erik BRYNJOLFSSON et Michael D. SMITH, « Frictionless Commerce? A Comparison of Internet and Conventional Retailers », *Management Science*, 2000, vol. 46, n° 4, p. 563-585.), d'influencer une stratégie d'entreprise par le ciblage de marchés spécifiques ou des campagnes de communication (Daniel MICHEL, Robert SALLE et Jean-Paul VALLA, *Marketing industriel : stratégies et mise en œuvre*, Paris, Economica, 1996.), d'influencer un jugement dans la construction d'une autre prescription (Sidonie NAULIN, *op.cit.*)

perspective, je mobilise les travaux de Bruno Jobert et Pierre Muller parce qu'ils articulent conception des politiques publiques et élaboration de cadres cognitifs. Ils qualifient d'ailleurs « les agents qui élaborent le référentiel des politiques publiques » de médiateurs⁵⁰² qui à la fois élaborent « les normes et critères d'intervention politiques » et « une nouvelle image » du secteur dans lequel ils interviennent. Les médiateurs fournissent des explications sur la situation dans laquelle ils interviennent, justifient leur action au regard de leur diagnostic, analysent et donnent un sens à cette action. Je m'appuierai sur cette définition pour m'intéresser, dans la dernière section de ce chapitre, à la manière dont la NCAAA travaille sa fonction de médiateur de sens.

Le matériau mobilisé dans ce chapitre est composé d'entretiens réalisés auprès de la NCAAA et du ministère de l'enseignement supérieur ainsi que de documents officiels produits par la NCAAA (référentiel d'accréditation, cadre national des certifications, guides et brochures).

Dans les deux premières sections, il s'agit de rendre compte de deux mouvements de prescription qui sont intriqués. D'un côté, je vais montrer comment cette commission s'institue en prescripteur technique de qualité et comment ce travail vise à rendre employables les diplômés saoudiens. D'un autre côté, je vais montrer comment elle s'instaure aussi en prescripteur de jugement en vue de faire de l'université un lieu de production de diplômés saoudiens employables. Ces deux mouvements se fondent sur l'engagement de la NCAAA dans des processus de qualification, dans le cadre de l'élaboration de son dispositif d'évaluation et d'accréditation. Nous allons voir que le travail de qualification emprunte deux voies complémentaires. Il se fixe, d'une part, sur les diplômes et place en son centre la notion de *learning outcomes*. Il se prolonge dans la mise au point du cadre de référence évaluatif, qui se focalise sur les institutions et les formations et se construit autour des notions de critères et de bonnes pratiques. La troisième section met en évidence comment la NCAAA s'installe dans une fonction de médiateur, pourvoyeur de sens et bâtisseur d'une « communauté imaginée⁵⁰³ », la communauté de la qualité.

⁵⁰² Bruno JOBERT et Pierre MULLER, *L'Etat en action : Politiques publiques et corporatismes*, op. cit., p. 71.

⁵⁰³ Benedict ANDERSON, *L'imaginaire national*, op. cit. L'auteur présente, à partir de l'étude de nations modernes (Brésil, Thaïlande...) le « rôle de l'imaginaire dans l'édification sociale », la construction d'une communauté qui n'existe pas autrement que dans l'imaginaire et pourtant matérialisée par des formes très Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

A - La NCAAA un prescripteur technique pour fabriquer de l'employabilité

Ce qui est particulièrement intéressant, au-delà du fait que quelques acteurs importent les *learning outcomes* c'est que la NCAAA en fait un outil clé de son dispositif et qu'il illustre admirablement la manière dont la NCAAA technicise l'enseignement supérieur (Cf. Encadré n° 9). Il s'agit donc d'examiner ce travail d'appropriation.

Le premier élément consiste en un glissement opéré dans le transfert interne de la notion d'évaluation des *learning outcomes*, du ministère de l'enseignement supérieur vers la NCAAA. La comparaison du discours du haut dirigeant interviewé au sein du ministère et celui entretenu par la NCAAA, dans sa documentation, révèle une transformation dans la prise en main de l'objet *learning outcomes* et dans l'adaptation qui en est faite. Le haut dirigeant, imprégné d'ACHELO, focalise en effet son discours sur l'évaluation des *learning outcomes* des étudiants. Si certains cadres de la NCAAA transfèrent et réemploient les *learning outcomes* dans cette acception particulière (chapitre 2), la notion est surtout utilisée pour remplir une autre finalité, comme le montre le *National Qualification Framework* (cadre national des certifications). La notion de *learning outcomes* est alors isolée de l'évaluation et déployée pour remplir une fonction de qualification des diplômés universitaires, dans un processus plus large d'installation de la NCAAA comme prescripteur technique de qualité. En m'inspirant d'Armand Hatchuel, qui définit la prescription technique comme une démarche visant à apporter à l'acquéreur, « des notions initialement inconnues de l'acheteur », pour « élargir l'espace des questions posées » et « enrichir les actions à mener », à l'instar de ce que fait l'ingénieur ou l'architecte lorsqu'il est prescripteur de grands travaux au nom de l'Etat, je cherche à rendre compte d'une situation de prescription technique, qui vise à combler une « incertitude notionnelle ». Cette incertitude, dans mon cas, porte sur l'identification et la définition de la qualité des formations du supérieur. La NCAAA répond à ce problème par un premier travail de qualification, de caractérisation, qui l'installe dans la fonction de prescripteur technique, expert de la qualité. Ce travail porte sur les diplômés et mobilise la notion de *learning outcomes*.

concrètes : objets (livres, presse, textes, drapeau, cartes, ...), techniques, événements (guerres, cérémonies...), unités spatiales (territoires, frontières, pays, empires), etc. Voir l'article de Christine CHIVALLON, « Retour sur la « communauté imaginée » d'Anderson. », *Raisons politiques*, 2007, vol. 27, n° 3, p. 131-172 qui critique la faiblesse théorique de la notion de communauté imaginée.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

Encadré n°9 : Le dispositif et la documentation de la NCAAA

Le dispositif élaboré par la NCAAA découle des missions qui lui ont été fixées statutairement : mettre au point les critères d'assurance qualité et d'accréditation, planifier, former et soutenir les améliorations en matière d'assurance qualité, accréditer les formations et les institutions. En conséquence, il comporte un volet documentaire, une part de formation proposée aux universitaires (stages, conférences, ateliers) et une dimension de mise en situation, jouée (*pilot projects*) ou réelle (processus d'accréditation).

La NCAAA a produit un nombre important de documents, à partir de 2005-2006. Au cours du terrain d'enquête, qui s'est principalement déroulé en 2013, j'ai recueilli auprès des personnes interviewées un matériau écrit assez considérable, composé d'un corpus de documents officiels, émanant de la commission. L'examen de ce corpus permet de déceler l'évolution de la NCAAA, à la fois dans son interaction avec d'autres acteurs, en particulier les universités saoudiennes, et dans son travail normatif.

Les premiers documents élaborés constituent des ébauches des documents ultérieurs. Leur dénomination oscille entre plusieurs termes (brochure, livret, opuscule) qui renvoient à des hésitations concernant leur statut, leur rôle, la définition précise de leur finalité. Dans les débuts des activités de la NCAAA, en 2005-2006, un même document mélange facilement plusieurs registres : définitionnels (« qu'entend-on par qualité ? » « que signifie accréditation ? »), informationnels (« comment fonctionne un système d'assurance qualité ? », « tendances récentes en matière de système d'assurance qualité », « quand le nouveau système sera-t-il introduit ? »), argumentatifs (« pourquoi l'accréditation et l'assurance qualité sont-elles importantes ? », « focaliser sur les *learning outcomes* », « Mettre l'accent sur la réflexion et l'action plutôt que la mémorisation »), procéduraux (« Que fera la commission ? », « Etapes du processus d'accréditation »), méthodologiques (« requérir des preuves de qualité », « quels sont les standards et critères utilisés ? »), prescriptifs (« Arrangements organisationnels pour un centre d'assurance qualité », « responsabilités d'un centre d'assurance qualité »), suggestifs (« Un centre devrait être dirigé par un personnel senior placé sous la responsabilité administrative du président, recteur, doyen ou un vice-président académique », « quelques suggestions pour un centre d'assurance qualité nouvellement établi : définir une mission et des priorités, fixer des objectifs et planifier »). Dénomination hésitante et mélange des registres témoignent d'un dispositif scriptural en cours d'élaboration.

Ces différents registres font ensuite l'objet de combinaisons, d'associations, de séparations et différenciations pour former plusieurs documents distincts, leur assignant des finalités précises. Dans le même temps, ces documents conservent la trace de ces évolutions syntaxiques et textuelles, visibles notamment par la présence d'itérations redondantes de certains points dans ces différents documents (définitions de termes ; énumération des critères d'accréditation...). Trois documents majeurs parviennent à une forme aboutie entre 2009 et 2011. Le premier (« Assurance qualité et accréditation en Arabie saoudite ») est constitué de trois guides : « Le système d'assurance qualité et d'accréditation », « Arrangements internes en matière d'assurance qualité », « Evaluation extérieure pour l'accréditation et l'assurance qualité ». Il rassemble, à la fois, des données sur le périmètre d'activité de la NCAAA et son champ d'expertise, un ensemble de suggestions d'ordre organisationnel et managérial concernant l'établissement de centres d'assurance qualité au sein des établissements du supérieur, le processus d'accréditation. Le deuxième document est formé de deux jeux de

critères d'accréditation, l'un à destination des institutions et l'autre pour les formations. Le troisième document, « cadre national des certifications », propose une standardisation des diplômes exprimée en niveaux d'étude, volume horaire et *learning outcomes*.

1. Les *learning outcomes*, de la valorisation à la mise en équivalence

En plus de ce que nous avons déjà vu concernant les *learning outcomes*, ils permettent par la caractérisation des diplômes du supérieur d'attribuer une valeur aux diplômes et de constituer une mesure d'équivalence entre eux. Ce travail procède d'une démarche de technicisation de l'enseignement supérieur qui, si elle constitue un miroir de la technicisation du débat autour de la question éducative, n'en sert pas moins un objectif politique différent, celui de rendre employables les diplômés saoudiens.

L'approche utilitariste et fonctionnaliste de l'enseignement supérieur, et particulièrement des formations universitaires, est développée dans l'introduction du cadre national des certifications, élaboré par la NCAAA en 2009. Le raisonnement part d'un double constat : d'une part, le système d'enseignement supérieur saoudien a considérablement crû et s'est diversifié et, d'autre part, les étudiants et les entreprises se sont internationalisés, les premiers étant amenés à voyager pour étudier ou travailler, les secondes travaillant dans un environnement de plus en plus international. Cette double réalité est dite accroître le « besoin de garantir une compréhension claire et partagée de la connaissance et des compétences acquises par des étudiants disposant de qualifications délivrées par différentes institutions ». A partir de ce constat, le texte insiste sur l'impact direct de la question des qualifications des étudiants sur les employeurs. D'une part, ces derniers doivent pouvoir s'appuyer, dans le cadre professionnel, sur les aptitudes et compétences des étudiants qu'ils recrutent et, d'autre part, pouvoir avoir confiance dans le fait que ces étudiants recrutés disposent effectivement des aptitudes et compétences attachées aux qualifications que leur ont délivrées les universités saoudiennes. A ce niveau du raisonnement, le document de la NCAAA énonce deux arguments importants. Premièrement, les attentes en matière d'apprentissage ne relèvent pas que du domaine des connaissances et c'est de cette manière que la NCAAA justifie le concept de *learning outcomes* qui permet d'englober les connaissances mais également des « aptitudes » (à communiquer, à investiguer de nouveaux problèmes), des « compétences » (travailler en groupe, faire preuve de leadership, réfléchir et trouver des solutions, savoir mobiliser diverses sources informationnelles) et des « caractéristiques personnelles »

(honnêteté et fiabilité). Deuxièmement, les institutions doivent concevoir leurs formations en fonction des acquis attendus de l'apprentissage. Le travail de définition des formations selon les *learning outcomes* a comme particularité de ne pas tenir compte des institutions qui proposent ces formations : « il est essentiel que tous les programmes donnant lieu à délivrance de titres de qualification particuliers développent un niveau attendu de *learning outcomes*, indépendamment de l'institution dans laquelle les études sont poursuivies ». La dimension institutionnelle, dès lors qu'elle exprime une diversité est évacuée, tant dans sa dimension organisationnelle (on ne fait pas la différence entre université/collège, public/ privé, académique/technique, ancien/nouvellement établi) que dans sa dimension disciplinaire. A l'appui de cet argumentaire, la NCAAA explique qu'elle propose le cadre national des certifications afin d'assister les « institutions » du supérieur, réifiées en groupe homogène confronté aux mêmes défis et besoins, dans ce travail d'écriture des formations en mettant à leur disposition une nomenclature de *learning outcomes*.

L'éviction des dimensions institutionnelle et disciplinaire ainsi que la généralisation du recours aux *learning outcomes* permet le passage de la formation au diplôme. Selon la NCAAA, il s'agit de décrire les programmes universitaires dans la perspective du diplôme qui est obtenu à l'issue. Les formations sont absorbées dans ce travail de caractérisation en raison du prolongement mécanique entre ces dernières et les diplômes auxquels elles conduisent. Cette capacité des *learning outcomes* à attribuer une valeur et à constituer une mesure d'équivalence explique la centralité de cet outil pour la NCAAA.

Les *learning outcomes* sont formulés de telle sorte qu'ils énoncent des compétences⁵⁰⁴. Le terme compétence est lui-même largement employé, en particulier dans la dénomination des catégories de *learning outcomes* (compétences cognitives, compétences interpersonnelles, etc.). Ils identifient des aptitudes que chaque détenteur du diplôme caractérisé est supposé détenir à l'issue de sa formation. Ils véhiculent une manière d'énoncer des compétences en faisant le lien entre la formation/apprentissage – *learning* – et l'issue de ce processus – *outcomes* - matérialisée par l'obtention d'un diplôme. En ce sens, les *learning outcomes* sont mis en œuvre pour traduire les diplômes, obtenus à l'issue de formations académiques, en

⁵⁰⁴ Le NQF, tout comme les personnes interviewées, emploient indifféremment les termes compétence, aptitude, capacité. L'idée exprimée dans l'usage de ces notions est de les opposer à la connaissance fondée sur la théorie et de formuler un type de connaissances ancrées dans une expérience, une pratique ou sans lien cognitif direct avec la discipline enseignée (savoir travailler en groupe, savoir utiliser les technologies de l'information ...).

compétences sous forme d'une nomenclature. La NCAAA prend le parti de caractériser les diplômes parce que cela lui permet de couvrir l'ensemble des formations, sans tenir compte aucunement ni des disciplines ni des singularités professionnelles sur lesquelles peuvent déboucher les formations ni même des institutions qui les proposent. De la même manière que l'ont montré Delphine Remillon et Antoine Vernet dans leur étude des dispositifs de mesure de la qualité du travail et du travailleur, la distanciation à l'égard des formations, et particulièrement de leur diversité, permet la mise au point d'une grille unifiée de compétences détachée de toute référence à une formation concrète⁵⁰⁵.

On perçoit tout l'intérêt de la démarche quand on la rapproche de la question de l'employabilité des diplômés issus de l'université saoudienne. Pour la NCAAA, proposer une grille de compétences unifiée, par diplôme, correspond à un exercice de valorisation des diplômes, en vue de construire l'employabilité des diplômés saoudiens. La valeur des diplômes est la somme des compétences qui leur sont attachées, à l'appui de la nomenclature proposée par le cadre national des certifications. Elles font des diplômés, des individus employables sur le marché du travail. Comme le formule justement François Vatin, « les travailleurs arrivent sur le marché du travail marqués de certifications sociales, leurs *qualifications*, forgées et évaluées dans d'autres espaces métrologiques »⁵⁰⁶. Le cadre national des certifications est conçu pour « aider les employeurs à comprendre les compétences et aptitudes des diplômés qu'ils pourraient être amenés à employer ». Les *learning outcomes* constituent donc bien un outil investi d'une mission de traduction visant à valoriser le diplôme en termes de compétence, auprès des employeurs.

Caractérisation puis valorisation des diplômes autour du pivot des *learning outcomes* s'accompagnent d'un troisième travail, celui d'une mise en équivalence, sur la base de la nomenclature des *learning outcomes*. Celle-ci crée les conditions d'une mise en équivalence entre les formations universitaires qui délivrent un même diplôme. Sur ce volet, le cadre national des certifications fonctionne comme un outil de cadrage dans l'élaboration des

⁵⁰⁵ Delphine REMILLON et Antoine VERNET, « De l'inaptitude à l'inemployabilité » dans François VATIN (ed.), *Evaluer et valoriser. Une sociologie économique de la mesure*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2009, p. 115-135. Les auteurs montrent comment des dispositifs de mesure « pour prédire la qualité du travail » vont, progressivement, se détacher « de l'analyse du travail – désormais considérée comme inutile pour mesurer l'employabilité des individus » (p. 118 et p. 126).

⁵⁰⁶ François VATIN, « Introduction : Evaluer et valoriser » dans François VATIN (ed.), *Evaluer et valoriser : une sociologie économique de la mesure*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2009, p. 17-38.

formations pour les rendre comparables et faire en sorte que les diplômes soient équivalents, d'un établissement à l'autre. La mise en équivalence est justifiée, par certains interviewés au sein de la NCAAA, par le besoin d'offrir aux étudiants la possibilité de commencer des études dans un établissement et de poursuivre dans un autre, voire dans un autre pays.

Fady : « Nous avons imposé à tous les programmes, la description du programme, des cours et des learning outcomes du programme et de chaque cours, répartis selon les cinq domaines du cadre national des certifications. Avant, un programme c'était une quantité incroyable d'informations dont tu ne savais pas comment les étudiants les utilisaient. Ça, c'est une des choses les plus importantes et un des apports d'avoir demandé que les programmes soient construits en tenant compte d'abord des learning outcomes. Dans l'UE il y a une tentative pour élaborer un cadre national des certifications unique qui permettrait aux étudiants de circuler entre les pays. Pour le moment chaque pays a son cadre national des certifications. Ça [Un cadre national des certifications unique] aide à circuler d'un état à un autre. Nous voulons que l'étudiant qui est diplômé d'une université puisse continuer dans une autre située dans une autre région de l'Arabie, qu'il puisse travailler dans une autre région du pays ou aller ailleurs, au Koweït, au Qatar » (Fady, 1^{er} SGA, NCAAA, entretien n°8, traduit de l'arabe).

Par extension, la mise en équivalence doit devenir possible entre les diplômés saoudiens et les travailleurs expatriés, diplômés de l'étranger. L'introduction du cadre national des certifications y fait référence en ces termes : « Le cadre national des certifications vise à garantir l'uniformité des niveaux de *learning outcomes* des étudiants indépendamment de l'institution fréquentée, et à clarifier l'équivalence de ces niveaux avec ceux de diplômes équivalents délivrés par des institutions de l'enseignement supérieur dans d'autres parties du monde ». Alors qu'en Europe, les *learning outcomes* sont un outil d'équivalence permettant l'accroissement de la mobilité internationale des individus entre les états, les systèmes d'enseignement supérieur, les marchés du travail, en Arabie saoudite, cette mobilité est recherchée sur le territoire national saoudien. La mise en équivalence vise à amplifier la mobilité interne au pays, entre les Saoudiens et les multiples nationalités qui organisent le marché du travail⁵⁰⁷.

⁵⁰⁷ Le rôle attribué aux *learning outcomes* par cet acteur ressemble à celui des ECTS (*European Credit Transfer Scale*) en Europe. Système de points développé par l'Union européenne dans le cadre du processus de Bologne, il a pour objectif d'accroître la lisibilité et la comparaison des programmes d'études au sein d'un pays et dans les différents pays européens. Il est censé faciliter la mobilité d'un pays à l'autre et d'un établissement à l'autre ainsi que les partenariats inter établissements.

Comme les économistes classiques qui fondent « la comparaison entre les produits sur des dimensions objectives, la valeur d'un bien prenant sa source dans sa capacité objective à satisfaire des besoins humains »⁵⁰⁸, par les *learning outcomes*, la NCAAA effectue un travail de « mise en équivalence objective », dans une « logique d'ingénieur »⁵⁰⁹, c'est-à-dire qu'elle cherche à faire reposer la qualité des formations et de l'enseignement supérieur saoudien sur des caractéristiques objectives permettant de déterminer si ces formations répondent à des besoins préalablement identifiés. Ainsi, l'outil devient une solution technique d'étalonnage des formations à un besoin prédéfini et circonscrit. Cette logique de construction objective et étalonnée des programmes universitaires s'oppose à une logique perçue par les acteurs comme subjective, dispersée et inutile, qui obère la qualité des diplômés saoudiens et, par contrecoup, celle des diplômés. Les *learning outcomes* sont censées définir les « propriétés essentielles » des diplômés et être des opérateurs d'une mise en équivalence objective, rendue possible par la distanciation à l'égard des formations et disciplines, la montée en généralité dans la définition des « propriétés essentielles » des formations et par une logique d'ingénieur centrée sur des questions d'efficacité et de réponse à des besoins. Cette construction de l'employabilité par l'objectivation prend sens au regard de la perception essentialiste du comportement des Saoudiens au travail, qui est fondée sur des critères culturalistes voire racialistes, comme on l'a vu à la fin du chapitre 2. La mise en place d'un dispositif de qualification des diplômés produit une mise en équivalence qui doit rendre comparables entre eux, les étudiants diplômés saoudiens issus de formations délivrées sur le territoire national, et ces étudiants avec les expatriés employés en Arabie saoudite. La construction d'un diplômé saoudien employable implique la mise au point d'un outil qui substitue à la perception essentialiste et culturaliste du Saoudien au travail une approche objective, par les compétences attestées par le diplôme.

2. L'expertise technique en support de la prescription

La prescription de la qualité, telle qu'elle est mise en place par la NCAAA construit cette agence en double expert technique, à la fois architecte d'une nomenclature de diplômés

⁵⁰⁸ Etienne NOUGUEZ, « Construire l'équivalence : le médicament générique » dans François VATIN (ed.), *Evaluer et valoriser : du travail au produit*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2013, p. 211-227.

⁵⁰⁹ *Ibid.* Dans cet article l'auteur oppose la logique d'ingénieur à une logique commerciale et utilitariste (« définition subjective de l'attachement au bien », p. 7).

calée sur une grille de compétences issues des *learning outcomes* et ingénieur d'une « mise en équivalence objective » entre des diplômés. Les *learning outcomes* révèlent comment la NCAAA technicise l'enseignement supérieur par l'usage qu'elle fait de cet outil pour encadrer les formations et l'enseignement dans une nomenclature de compétences qui permet : de ranger les formations dans des catégories prédéfinies, matérialisées par les diplômes ; de réduire la définition d'un cours aux acquis de l'apprentissage auxquels il est censé conduire ; d'homogénéiser la façon de concevoir un cours, une formation, par le prisme des *learning outcomes*.

Cette technicisation est également produite par l'usage de savoirs experts qui fondent l'outil de technicisation que sont les *learning outcomes* : élaboration d'une nomenclature qui s'ancre à la fois dans les travaux scientifiques ayant conduit à l'invention de la notion de *learning outcomes* et dans ceux de Benjamin Bloom⁵¹⁰ ayant produit une classification des niveaux d'acquisition des connaissances, connue sous le nom de taxonomie de Bloom. Cette taxonomie comprend six catégories : connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation. Chaque catégorie est constituée de verbes d'action (nommer, ordonner, reproduire, expliquer, reformuler, démontrer, résoudre, écrire, analyser, questionner, concevoir, justifier, juger...) qui rappellent la nomenclature produite par la NCAAA dans le cadre national des certifications. Plusieurs personnes interviewées ont relevé la filiation entre la taxonomie de Bloom et la nomenclature des *learning outcomes* de la NCAAA. Ce sont des utilisateurs du dispositif de la NCAAA au sein d'universités saoudiennes. Ils occupent des fonctions qui les amènent à développer l'usage interne des savoirs techniques diffusés par la NCAAA (par exemple, chef d'une cellule qualité dans une faculté, responsable du système de management de la qualité de l'université). Ce positionnement organisationnel ainsi que leur fonction d'émetteur et diffuseur interne des savoirs de la NCAAA se superpose à l'expression d'un intérêt marqué pour des sujets tels que le processus d'apprentissage (en quoi cela consiste, comment l'améliorer, quel rôle de l'évaluation) ou le management par la qualité des universités (définition d'une stratégie, de

⁵¹⁰ Psychologue américain, spécialiste de pédagogie, B. Bloom a conduit un groupe de recherche à l'université de Chicago, de 1949 à 1956, date à laquelle il publie un ouvrage qui présente les résultats de cette recherche : *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. L'apport de Bloom est de théoriser et promouvoir d'autres manières de penser le processus éducatif - l'analyse, l'évaluation et la manipulation de concepts complexes – que par la seule restitution mémorielle de faits et de notions.

plans, d'indicateurs de pilotage). Cet intérêt s'inscrit dans une maîtrise et une insertion dans un champ académique très spécialisé sur ces questions, qui ne recouvre pas nécessairement leur spécialité disciplinaire (psychologie, mathématiques, administration de services de santé). Cela est perceptible dans leurs écrits : la liste des publications de l'un d'entre eux témoigne par exemple d'une expertise qui combine à la fois éducation et management des organisations éducatives, avec un fort tropisme pour les questions de la performance et des résultats, dans une approche prospective et orientée par le marché⁵¹¹. Les bibliographies sont également révélatrices de l'inscription dans une technicité et des savoirs experts par la citation de revues très spécialisées : *Assessment in Education*, *Studies in Continuing Education*, *Studies in Higher Education*, *Quality in Higher Education*, tous publiés par la même maison d'édition.

B - La NCAAA un prescripteur de jugement pour faire de l'université un lieu de production

Le choix des *learning outcomes* pose la NCAAA en prescripteur expert technique mais c'est aussi un prescripteur de jugement. Armand Hatchuel a en effet montré que l'acteur économique qui se trouve dans une situation de « carence pragmatique » ne parvient pas à prendre une décision ni même à « formuler le problème » auquel il est confronté et à savoir « comment poser les critères de sa résolution » en raison, notamment, de la « complexité cognitive » du processus d'acquisition d'un savoir relatif au bien ou au produit considéré. La crise dans laquelle se trouve l'acquéreur « découle de l'absence de cadres et de repères d'action » qui crée les conditions de l'état de carence. Dans ce contexte, le recours au prescripteur est essentiel puisque c'est lui qui va fournir « à la fois une définition de la chose à acquérir et son mode d'appréciation », exprimer « simultanément son jugement et la 'bonne façon' de juger ». C'est en ce sens qu'Armand Hatchuel fait référence à l'idée d'une prescription externe de valeur et il donne l'exemple du guide de restaurants ou du critique littéraire⁵¹².

⁵¹¹ « Strategic performance management system », « Developing and actioning strategic planning in higher education institutions », « Quality assurance: teaching competency and effectiveness index », « Measuring Market Orientation in Higher Education », etc.

⁵¹² Sur ce point, on pense à Lucien Karpik et Alessandro Stanziani qui centrent leur analyse relative à la qualification des biens et à la construction de leur valeur, sur leurs caractéristiques objectives, fondées par des dispositifs techniques. Lucien KARPIK, *L'économie des singularités*, Paris, Gallimard, 2007 ; Alessandro STANZIANI (ed.), *La qualité des produits en France (18e-20e siècles)*, Paris, Belin, 2003.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

Si l'on s'en tient à cette définition, la NCAAA est bien un prescripteur de jugement dans la mesure où elle intervient dans un contexte où les acteurs de l'enseignement supérieur, principalement les universités et le ministère de l'enseignement supérieur, ont été critiqués, et elle élabore un référentiel d'accréditation destiné à permettre la production d'un jugement, en entreprenant, à nouveau, un travail de qualification. Ce travail est centré cette fois sur les programmes universitaires. Il porte sur le jugement à émettre et sur les programmes, « une définition de la chose » et « son mode d'appréciation ». L'outil mobilisé est un référentiel d'évaluation, donc de jugement, constitué de critères (standards), sous-critères et de bonnes pratiques. Le document s'intitule *Standards for Quality Assurance and Accreditation of Higher Education Programs*. Il est daté de novembre 2009. Avec ce travail de prescription de jugement, la NCAAA produit une vision spécifique de l'université saoudienne dont la finalité est complémentaire de celle poursuivie par la prescription technique : donner à voir l'université comme un lieu de production de diplômés employables. Dans les deux sections qui suivent, on verra comment la NCAAA procède pour s'installer en prescripteur de jugement et les oppositions qu'elle rencontre.

1. Un jugement à la fois moral et rationnel

Si le premier axe de la prescription de jugement est de définir la manière de juger, l'acte de jugement, l'évaluation, repose sur deux fondements, l'un moral qui relève de la symbolique et l'autre rationnel. Tous deux cadrent la production du jugement évaluatif. Ainsi caractérisé, ce cadre révèle la manière dont la NCAAA élabore sa réponse en tenant compte de diverses contraintes, externes et internes. Les termes moral et rationnel sont choisis pour rendre compte de la manière dont les acteurs définissent et justifient l'évaluation et leurs pratiques.

1.1. Le jugement moral en réponse à la mise en accusation du système éducatif saoudien pour réhabiliter l'université

L'appréciation de la qualité d'un programme par le travail d'évaluation, tant dans le référentiel qui fonde le jugement (*Standards for Quality Assurance and Accreditation of Higher Education Programs*) que dans le discours porté par certains acteurs, renvoie à une évaluation conçue comme un moyen de rectifier et de réformer, l'institution ou le programme

évalué, avec une acception quasi morale dans les exemples formulés par ces acteurs pour expliciter leur compréhension de la notion. L'extrait d'entretien ci-dessous en atteste :

Moi : « Tu as utilisé le terme taqwīm⁵¹³ et celui de taqyīm...

Hicham : Tu veux dire quelle est la différence entre les deux ? Il y a deux écoles mais le plus grand nombre utilise taqwīm et c'est le terme juste. Taqyīm est lié à une valeur financière, un coût. Taqwīm c'est... Quand il y a quelque chose qui est incliné, qui penche, tu le redresses pour qu'il soit droit. Si ton fils ou ta fille se comporte de mauvaise manière tu les corriges pour les remettre droit ou si l'eau sort de son lit tu rectifies son cours » (Hicham, Vice-ministre de l'enseignement supérieur, MoHE, entretien n°33, traduit de l'arabe).

En arabe, le terme employé et diffusé dans les documents officiels de la NCAAA pour évaluation est *taqwīm*. L'utilisation de ce mot est presque généralisée à l'ensemble des acteurs rencontrés. Ce mot, au sens figuré, renvoie à l'idée de redressement moral. A l'instar du français, il renvoie à l'idée de remettre quelqu'un ou quelque chose dans le droit, le bon chemin, après une erreur, de réformer ce qui est jugé mauvais. L'origine du sens moral, attribué au terme *taqwīm*, est ancienne. L'étude de la philologie arabe permet de la faire remonter au moins à la fin du XII^e siècle⁵¹⁴. L'utilisation de ce terme dans le champ de l'étude de la langue arabe ainsi que la profondeur historique qui lui est attachée confèrent à *taqwīm* une puissance symbolique qui puise dans le registre moral. Dans un contexte de contrainte extérieure forte, matérialisée, après le 11 septembre 2001, par une situation de mise en accusation d'ordre moral du système éducatif saoudien, le choix de privilégier *taqwīm* au détriment de *taqyīm*, réside dans cette puissance symbolique. L'évaluation proposée par la NCAAA se présente comme un redressement à la fois symbolique et concret, qui intervient après une erreur et une errance. En mobilisant ce terme, elle joue sur deux registres. Dès lors, la qualité du supérieur réside dans la capacité de cette commission à remettre les institutions du supérieur et leurs programmes dans le droit chemin, c'est-à-dire en conformité avec une

⁵¹³ *taqwīm* et *taqyīm* sont les deux termes utilisés par les acteurs de langue arabe, pour exprimer la notion d'évaluation.

⁵¹⁴ Antonella GHERSETTI, « « Dites, mais ne dites pas » : le Taqwīm al-lisān d'Ibn al-Ġawzī », *Arabica*, 2012, vol. 59, p. 536-551. où l'auteure montre comment Ibn al-Ġawzī, juriconsulte du XII^e siècle, dans un traité de linguistique, *Taqwīm al-lisān*, s'emploie à corriger ce qu'il perçoit comme des « déviations » linguistiques (phonétique, phonologie, sémantique...), c'est-à-dire des « écarts par rapport à une norme » qu'il s'emploie à rappeler dans une perspective prescriptive.

norme, celle que la NCAAA est en train d'élaborer à travers, en particulier, son référentiel d'évaluation et d'accréditation.

Cela montre comment une organisation mobilise une ressource symbolique puisée dans le registre moral au service d'une finalité réformatrice. Le vocable *taqwīm* présente l'intérêt de permettre à la NCAAA de jouer sur plusieurs niveaux, celui de la modification bureaucratique et technique d'un programme (rédiger des rapports et des bilans ou développer l'usage des technologies de l'information par exemple) et celui de la réforme plus profonde qui s'exprime en termes anodins, parmi des centaines de recommandations, qualifiées de « bonnes pratiques ». Ainsi, par l'élaboration de critères d'évaluation, la NCAAA incite les établissements à mettre en œuvre un ensemble de bonnes pratiques qu'elle a listées dans son document de référence : par exemple « les manuels et la documentation de références utilisés devraient être à jour et intégrer les dernières nouveautés dans le champ d'étude » ou « les manuels et autre matériel requis devraient être en quantité suffisante avant que ne commence le cours ». Nous l'avons vu précédemment, la question des manuels et des références documentaires dans l'enseignement supérieur, est au cœur des débats, à l'extérieur de l'Arabie saoudite comme à l'intérieur. Ces deux recommandations, portant respectivement les numéros 4.6.6 et 4.6.7, citées comme bonnes pratiques permettant de répondre à l'exigence de « qualité de l'enseignement » contenue dans le sous-critère 4.6, sont noyées dans un document de 35 pages. Rien ne les distingue d'autres bonnes pratiques, bureaucratiques dans leur libellé, comme « la mission [d'un programme] devrait être explicitée aux parties prenantes de manière à démontrer son caractère approprié ».

1.2. La sémantique révélatrice de la compétition politique

L'opposition linguistique *taqwīm* / *taqyīm* révèle également l'antagonisme et les tensions entre la NCAAA et TVTC. J'ai montré précédemment comment ces deux organisations se confrontent dans une lutte d'autorité centrée sur la compétence à évaluer les formations professionnelles du supérieur. Cette analyse complémentaire basée sur la sémantique permet de rendre compte de la lutte symbolique adossée à une compétition politique.

Dans les entretiens conduits auprès de TVTC, les interviewés emploient le terme *taqyīm* et celui-là uniquement. Le centre d'évaluation et d'accréditation des formations

professionnelles, interne à TVTC, comporte ce mot dans son appellation (*markaz al-taqyīm wa al-ʿitimād al-mihnī*). Cela n'est pas anecdotique mais signe l'existence de deux légitimations concurrentes dans l'ambition d'atteindre un même objectif : réussir à rendre les diplômés saoudiens employables sur le marché interne du travail, dans le secteur privé. La compétition se double d'une opposition idéologique, mise en lumière par le choix du terme pour signifier évaluation.

L'employabilité des Saoudiens est liée à un enjeu ancien, celui de la nationalisation des emplois (« saoudisation »), dont le régime saoudien comme d'autres dans le Golfe arabo-persique, s'est saisi depuis les années 1980⁵¹⁵. A ce titre, le régime a développé des politiques publiques visant à augmenter le nombre de ressortissants saoudiens, hommes et femmes, employés dans le secteur public comme privé. Le ministère du travail est directement concerné mais d'autres ministères sont appelés à intervenir dans la mise en œuvre de ces politiques – Affaires étrangères, Intérieur, Fonction publique. La « saoudisation » est effective s'agissant des administrations publiques qui, désormais, ont atteint leur limite d'absorption des nouveaux impétrants sur le marché du travail. En revanche, il en va différemment dans le privé où le résultat de ces politiques est resté mitigé : ce secteur n'emploie que 820 000 nationaux (pour plus de 5 millions de travailleurs non-nationaux) alors que la configuration démographique⁵¹⁶ du pays implique que 400 000 Saoudiens atteignent l'âge d'entrée sur le marché du travail annuellement⁵¹⁷, depuis 2007. Le ministre du travail endosse la responsabilité de politiques restrictives et de quotas visant à augmenter le nombre de ressortissants saoudiens, parmi les employés des entreprises implantées en Arabie saoudite

⁵¹⁵ L'Arabie saoudite comme le Qatar, les Emirats arabes unis, le Koweït, Bahreïn et Oman, se caractérisent par des marchés du travail, en particulier privé, largement dominés par une main d'œuvre constituée de non-nationaux. Dans le cas de l'Arabie saoudite, les travailleurs non nationaux représentent 76% environ de la main d'œuvre, tous secteurs confondus, hommes et femmes (Calcul réalisé à partir des données chiffrées fournies par Steffen HERTOĞ, *National employment, migration and education in the GCC*, *op. cit.* ; Steffen HERTOĞ, « A comparative assessment of labor market nationalization policies in the GCC », art cit. pp. 8-9). Sur la question des politiques de l'emploi en Arabie saoudite voir Hélène THIOLLET, « Migration et (contre)révolution dans le Golfe : politiques migratoires et politiques de l'emploi en Arabie saoudite », *Revue européenne des migrations internationales*, 2015, vol. 31, n° 3 et 4, p. 121-143. ; Laurence LOUËR, « Les enjeux des réformes des politiques de l'emploi dans les monarchies du Golfe », art cit. ; Amélie LE RENARD, « La nationalisation des emplois au prisme du genre », *Arabian Humanities. Revue internationale d'archéologie et de sciences sociales sur la péninsule Arabique/International Journal of Archaeology and Social Sciences in the Arabian Peninsula*, 2013, n° 1.

⁵¹⁶ La population des 15-19 ans compte presque 2 millions d'individus. Cf. Steffen HERTOĞ, « A comparative assessment of labor market nationalization policies in the GCC », *op. cit.*, pp. 2 et 9.

⁵¹⁷ *Ibid.* p. 2.

sans parvenir à des résultats probants. Un ingénieur de nationalité non saoudienne, cadre travaillant dans le BTP⁵¹⁸, estime que le respect des quotas imposés par le ministère du travail ne témoigne pas d'une augmentation de l'employabilité des Saoudiens mais d'un contournement des règles administratives. En effet, il explique que dans de nombreux cas, les entreprises recrutent des Saoudiens sur des postes qu'ils n'occupent pas réellement. Des doublures, de nationalité non saoudienne, seraient employées pour « faire le travail » ce qui impliquerait tout un système de transfert de main d'œuvre non saoudienne d'une entreprise à l'autre, sous couvert de faux recrutements et fausses fiches de poste permettant de contourner les politiques restrictives en matière de délivrance de visa de travail⁵¹⁹. Les postes concernés donneraient lieu à versement d'un double salaire, celui de l'employé saoudien étant qualifié par cette personne d'« impôt » acquitté par les entreprises à l'état saoudien⁵²⁰. De surcroît, les entreprises préfèrent souvent recruter des employés non saoudiens, moins chers que la ressource humaine saoudienne et souvent considérés comme plus compétents et plus constants dans le travail. L'analyse produite par cet acteur, au sujet du marché du travail en Arabie saoudite et de l'employabilité des Saoudiens, atteste de la prégnance des critères racialisés pour caractériser les compétences des individus.

Steffen Hertog souligne que la faible employabilité des Saoudiens ne tient pas à un facteur culturel mais à la segmentation du marché du travail⁵²¹, à des politiques de « saoudisation » forcée qui, surtout pour les emplois de niveau intermédiaire, rendent improbable leur engagement par des employeurs privés, et à la renégociation permanente des politiques de quotas et des sanctions par les entreprises concernées avec le gouvernement. La « saoudisation » du secteur privé et l'employabilité des Saoudiens restent des questions pendantes auxquelles les politiques publiques fondées sur la seule mobilisation d'outils juridiques et réglementaires n'ont pas trouvé de réponse définitive.

⁵¹⁸ Entretien informel, sans prise de notes, réalisé le 7 décembre 2013, à Riyad.

⁵¹⁹ Steffen Hertog décrit ces pratiques, Steffen HERTOG, « A comparative assessment of labor market nationalization policies in the GCC », *op. cit.*, p. 27.

⁵²⁰ Selon cette personne, des villages entiers de l'Asir (sud de l'Arabie saoudite) vivaient de la rente que leur assure cette politique publique.

⁵²¹ Public/privé (salaires du public en augmentation constante qui le rend plus attractif que le privé pour les Saoudiens), Saoudiens/non Saoudiens (en termes de salaire très différencié selon la nationalité), Saoudiens/Saoudiennes (en termes de salaire également).

En se saisissant de la question de l'employabilité des diplômés saoudiens, à travers son dispositif d'évaluation, la NCAAA propose une nouvelle manière d'aborder la « saoudisation » des emplois. Il ne s'agit pas d'intervenir sur le marché du travail par des politiques restrictives et de quotas, centrées sur la demande, mais de se focaliser sur la construction d'une offre en devenir, dont l'employabilité est définie par le diplôme. Ce renversement d'objet est particulièrement intéressant à relever dans la mesure où il est endossé par une organisation relevant du secteur de l'enseignement supérieur.

Deux points doivent être soulignés pour comprendre comment et pourquoi se développe une concurrence entre la NCAAA et TVTC : premièrement, la question de l'employabilité amène la NCAAA sur le sujet de la « saoudisation » qui, historiquement, a été l'objet de politiques du ministère du travail; deuxièmement, l'augmentation importante du nombre de diplômés issus des universités débouchant sur le marché du travail, conséquence de la massification étudiante, accentue la prégnance du problème de la « saoudisation ».

La proposition de TVTC d'une réponse alternative en matière d'évaluation des formations professionnelles, concurrente de celle de la NCAAA, s'explique à la lumière de ces éléments de cadrage plus généraux. Comme cette dernière, TVTC cherche à bâtir l'employabilité des diplômés saoudiens sur la qualité des formations professionnelles dont elle assure la supervision. Comme la NCAAA, l'idée est de fonder cette qualité sur le recours à l'évaluation. Le choix du terme *taqyīm*, dont le sens est généralement celui d'une valorisation en termes de prix, montre que TVTC s'inscrit dans une démarche de construction de la qualité par l'évaluation vue comme détermination d'une valeur marchande, censée avoir cours sur le marché du travail saoudien. Cette valeur ne se traduit pas par l'établissement d'un prix. Il ne s'agit pas, par exemple, d'établir une échelle de salaire par diplôme délivré. Cette valeur est présentée sous forme de compétences et d'employabilité, à l'instar de ce que propose la NCAAA. TVTC n'est cependant pas soumise à la contrainte morale à laquelle la NCAAA doit répondre. Elle ne relève pas du ministère de l'enseignement supérieur et, comme cela a été montré, elle définit des frontières sémantiques qui la placent en dehors du champ académique. Dès lors, sa conception de l'évaluation ne constitue pas une réponse morale à une erreur mais un processus par lequel TVTC indique ce qui a de la valeur et du prix pour le marché du travail. Symboliquement, *taqyīm* contient l'idée que l'évaluation des formations professionnelles proposée par TVTC est meilleure que celle de la NCAAA parce

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

qu'elle est plus en phase avec le point de vue du marché, en proposant un outil d'évaluation qui signifie valorisation marchande des formations. TVTC réplique ainsi aux critiques formulées, notamment par les milieux d'affaires, à l'encontre des formations saoudiennes académiques, considérées comme inopérantes pour préparer de futurs travailleurs, en se démarquant de l'université et de la NCAAA. Le choix du mot *taqyīm* révèle un positionnement idéologique et politique qui prend le contrepied de la NCAAA.

L'opposition de TVTC à la NCAAA, fondée sur l'idée qu'il existe deux sources distinctes de production de diplômés, l'université et les instituts techniques et professionnels, matérialisées par l'emploi des termes « enseignement » (*ta'lim*) et « entraînement » (*tadrīb*), *taqwīm* et *taqyīm* rend compte d'une compétition politique. La résistance de TVTC à soumettre les formations professionnelles au dispositif de la NCAAA s'explique par cette course, menée par les universités, la NCAAA, le ministère de l'enseignement supérieur, d'un côté, et TVTC, les instituts techniques et professionnels, le ministère du travail, de l'autre, pour se prévaloir d'avoir réussi à faire en sorte que le secteur privé⁵²² cherche à recruter des Saoudiens et de donner corps à l'objectif de « saoudisation » des emplois dans le privé. Les bénéfices politiques, sociaux mais également financiers d'une telle réussite seraient considérables pour ceux qui y parviendraient.

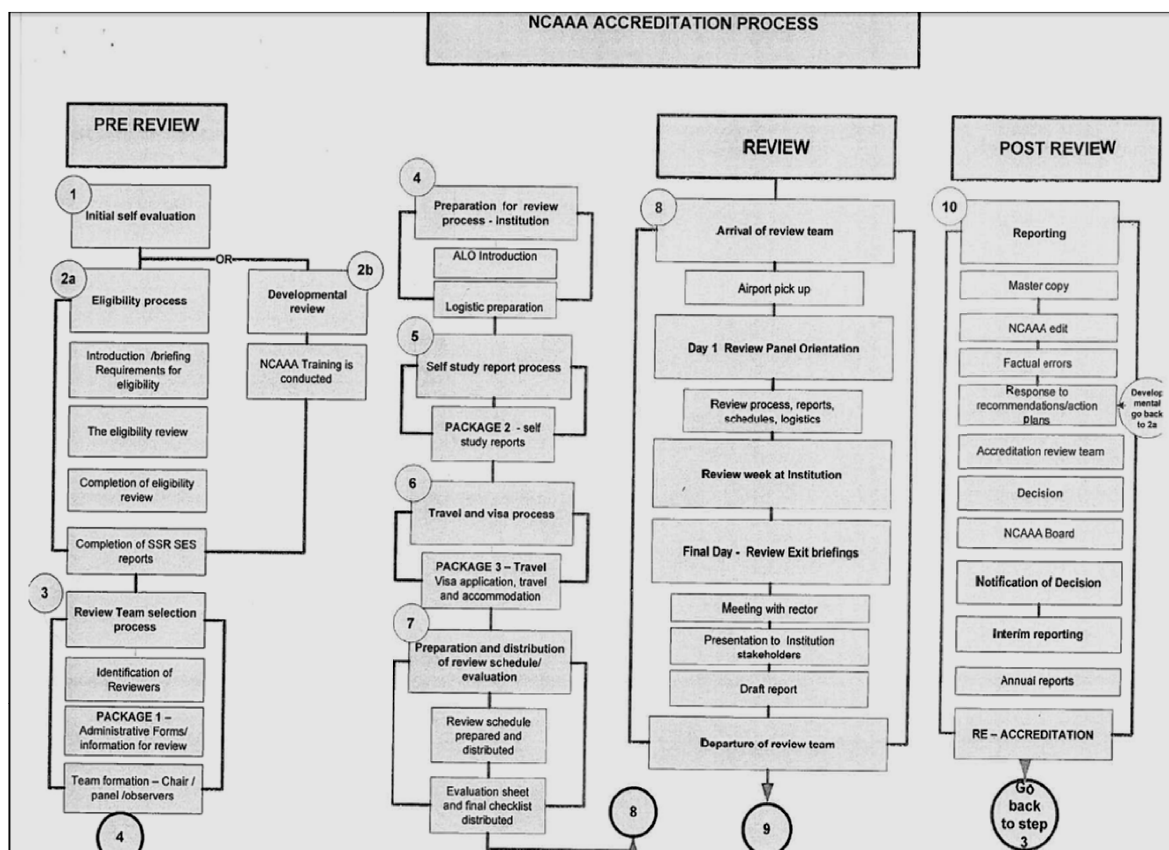
1.3. Le jugement rationnel pour produire un imaginaire

Le second aspect caractérisant l'évaluation, telle qu'elle est conçue par la NCAAA, est la recherche d'éléments permettant d'attester que le jugement est juste et qu'il condense une réalité. Dans cette perspective, il est essentiel que la validité de ce jugement soit solide. Le choix de la NCAAA est de faire reposer le jugement évaluatif sur un séquençage rationnel et formalisé du processus d'évaluation⁵²³. Le schéma reproduit ci-après montre que ce processus a été découpé en plusieurs phases et que chacune fait l'objet d'une division en plusieurs étapes, elles-mêmes décomposées. Chaque action est matérialisée par une cellule, leur enchaînement est formalisé par une succession de cellules dont le sens chronologique est

⁵²² Le secteur privé recrute des Saoudiens mais sous la contrainte de dispositif réglementaire mis en place par le ministère du travail pour établir des quotas de recrutement. Politique Nitaq, de classement des entreprises (rouge-orange-vert) selon le niveau de respect des quotas de Saoudiens parmi les employés.

⁵²³ Le schéma est un document de travail de la NCAAA et m'a été remis par un interviewé au cours d'un entretien le 28 janvier 2013.

rendu par des flèches. Des bifurcations et des retours sont mentionnés qui attestent de la volonté du concepteur, l'acteur interviewé qui m'a remis le document, de prévoir différents cas de figure possibles dans le déroulé du processus. Cette personne assure des fonctions de coordination, entre la NCAAA (les dirigeants et les conseillers), les établissements évalués et les évaluateurs. La complexité de ce travail, découlant notamment de la multiplicité des acteurs intervenant dans le processus, l'a conduit à mettre sur le papier un processus formalisé et détaillé qu'il réussit à faire respecter dans la mesure où cet acteur constitue un point nodal unique au sein de la NCAAA. Il concentre l'ensemble des informations relatives aux différents processus d'évaluation et d'accréditation en cours : les autres acteurs de la NCAAA se tournent vers lui pour savoir quelles sont les phases engagées et à quel moment ils sont censés intervenir. Par exemple, un conseiller chargé de suivre un groupe d'évaluateurs, au cours des phases *review* et *post review*, n'intervenant pas dans la phase *pre review* aura besoin d'être alerté par le coordinateur du passage de cette phase à la suivante.



Source : document de travail de la NCAAA - 28 janvier 2013

Ce document montre que rationalité et prévisibilité sont au fondement du cadre normatif de production du jugement évaluatif⁵²⁴. Cette rationalité est conditionnée par l'usage systématique des critères, sous-critères et bonnes pratiques édictés dans les référentiels d'évaluation et d'accréditation des programmes et des institutions mais aussi par le recours systématique à des preuves. Les preuves constituent le moyen d'attester de la validité du jugement émis sur la qualité d'un programme.

« Judgments about quality based on general impressions could be accurate, but they could also be badly distorted for a number of reasons. Consequently general opinions without supporting evidence cannot be relied on in making assessments of quality. Because of this it is necessary to consider appropriate forms of evidence whenever a judgment is made about quality of performance in relation to standards »⁵²⁵.

C'est la centralité de la preuve dans l'évaluation qui conduit la NCAAA à plaider pour la mise à disposition d'informations quantitatives, utilisées comme « indicateurs de performance ». La NCAAA fournit aux institutions une trentaine d'indicateurs, qualifiés « d'indicateurs clés », qu'elles sont invitées à renseigner. Les évaluateurs sont censés suivre les critères et mobiliser les indicateurs de performance comme guide et preuve, et aussi comme garantie de la validité de leur jugement. Ainsi, tout jugement émis acquiert la même validité.

Le choix et la définition des indicateurs s'inscrivent, eux aussi, dans une conception rationnelle et formalisée : ils doivent faire l'objet de processus planifiés, établis en amont, et les données produites par ces indicateurs doivent être recueillies de manière standardisée et stockées dans des banques de données au niveau des départements (unités de délivrance des

⁵²⁴ Je différencie le cadre normatif de production du jugement et le jugement lui-même. Je m'abstrais volontairement de l'étude de la concordance entre le cadre et le jugement. Le matériau empirique ne me permet pas d'aller plus loin que la formulation de l'hypothèse selon laquelle le jugement émis *in fine* s'appuie aussi sur des éléments (acteurs, contraintes) absents du cadre normatif de production du jugement. La question de la conformité ou de l'écart du jugement par rapport au cadre est finement travaillée par Clémentine Gozlan dans sa thèse : Clémentine GOZLAN, *Réinventer le jugement scientifique L'évaluation de la recherche en sciences humaines et sociales à l'AERES*, *op. cit.* et dans un article : Clémentine GOZLAN, « Les sciences humaines et sociales face aux standards d'évaluation de la qualité académique. Enquête sur les pratiques de jugement dans une agence française », *Sociologie*, 2016, vol. 7, n° 3, p. 261-280. Voir également les travaux de Catherine PARADEISE et Jean-Claude THOENIG, « Academic Institutions in Search of Quality », *op. cit.*; Christine MUSSELIN, « How peer review empowers the academic profession and university managers », *op. cit.*

⁵²⁵ NCAAA, *Standards for Quality Assurance and Accreditation ...*, *op. cit.*, p. 4

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

programmes) et au niveau central des institutions⁵²⁶. La rationalité et le formalisme du dispositif d'évaluation de la NCAAA entraînent l'uniformisation tant de l'évaluation elle-même que de l'élaboration et de l'organisation des programmes universitaires. Les critères, sous-critères et bonnes pratiques du référentiel jouent un rôle central dans cette uniformisation, à la fois parce qu'ils sont censés être applicables à tout programme évalué et parce que toute institution d'enseignement supérieur saoudienne se trouve en situation d'avoir à les mettre en œuvre puisque la qualité de ses programmes doit être jugée à l'aune du respect de ces critères. Le référentiel constitue un moyen d'imposer aux universités de nouvelles normes de définition des programmes. Par exemple, s'agissant du critère 4 « apprentissage et enseignement », le sous-critère « acquis de l'apprentissage de l'étudiant » conditionne sa réalisation à la mise en adéquation de ces acquis avec le cadre national des certifications.

« Requirements

4.1 Student Learning Outcomes

Intended student learning outcomes must be consistent with the National Qualifications Framework [...] »⁵²⁷.

Concrètement, cela implique que, dans la perspective d'une évaluation prochaine, chaque équipe enseignante est obligée de concevoir un programme, non seulement en définissant des acquis de l'apprentissage mais en le faisant à l'appui du cadre national des certifications. Il y a bien une conception performative et prescriptive de l'évaluation, conçue comme jugement relatif à la qualité mais aussi comme outil de qualification et de normalisation de cette qualité par l'uniformisation de l'évaluation et de la conception des programmes universitaires. Cela permet, dans un premier temps, un traitement équivalent de tous les programmes et, dans un second temps, la comparaison de tous les programmes entre eux, dans un objectif de contrôle de la qualité. Enfin, l'uniformisation est garante de la comparabilité grâce aux critères d'évaluation communs et aux indicateurs de performance partagés.

⁵²⁶ NCAAA, *ibid.*, p. 5.

⁵²⁷ NCAAA, *ibid.*, p. 16.

2. Une université imaginée

En définitive, la fonction de prescription de jugement endossée par la NCAAA produit une université imaginée en tant que lieu de production, c'est-à-dire en capacité de répéter un même processus d'enseignement et d'apprentissage qui conduit à la production itérative de diplômés employables. Je souhaite montrer que cet imaginaire est construit autour de trois concepts fondateurs d'une idéologie : bureaucratisation, rationalisation et homogénéisation, qui constituent le préalable à l'établissement de l'université comme lieu de production.

2.1. Une université bureaucratisée et rationalisée

Cet imaginaire repose d'abord sur les critères qui composent le référentiel d'évaluation et d'accréditation. Ce document propose un nombre restreint de critères, onze. Très généraux, ils désignent des « domaines d'activité principaux » : *program administration, management of program quality assurance, financial planning and management, employment processes, teaching and learning, learning resources, research, etc.*

Ces critères ou domaines, présentés sous forme d'une liste, selon le même procédé employé dans les recommandations finales du « dialogue national » analysées au 1^{er} chapitre, ne sont pas des éléments factuels et neutres mais constituent l'armature conceptuelle de la NCAAA. Cela correspond à ce qu'Armand Hatchuel explique à propos du critique, de l'expert et du guide qui « proposent à la fois une définition de la chose [...] et son mode d'appréciation »⁵²⁸. Nous avons vu précédemment que les critères d'évaluation expriment simultanément la « bonne façon » de juger des programmes et prescrivent comment doit être un programme pour être bon. Ils désignent en creux comment la commission imagine une université et, surtout, un programme de qualité.

Un élément important sous-tend cet imaginaire : les critères choisis montrent que la NCAAA concentre son attention sur l'environnement des programmes. Ce qui compose le référentiel d'accréditation qualifie ce qui encadre un programme. Les critères ne portent pas sur son contenu ni, en particulier, sur le contenu pédagogique. Sur onze d'entre eux, trois seulement sont directement liés à l'activité d'enseignement, alors même qu'on pourrait considérer que cette activité devrait être centrale dans l'élaboration d'un programme

⁵²⁸ Armand HATCHUEL, « Les marchés à prescripteurs. Crises de l'échange et genèse sociale », *op. cit.*, p. 216.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

universitaire : le critère n° 4 « Learning and Teaching », le critère n° 6 « Learning Resources » et le critère n° 10 « Research ». Les 8 autres critères ne concernent pas l'enseignement. Ils sont relatifs à des questions administratives, de fonctionnement et de pilotage : « Program Administration », « Student Administration and Support Services », « Financial Planning and Management », « Employment Processes », « Facilities and Equipment », « Management of Program Quality Assurance », « Mission Goals and Objectives », « Relation With the Community ». En examinant de plus près ces 8 critères ainsi que les sous-critères et bonnes pratiques afférents, il ressort que leur formulation exprime des préoccupations centrées sur l'organisation bureaucratique dans lequel s'inscrit le programme à évaluer, qu'elle renvoie au pilotage ou au fonctionnement administratif. Par exemple les critères 1 (Mission Goals and Objectives) et 2 (Program Administration) sont rédigés de telle sorte qu'ils orientent l'évaluation sur des éléments relevant de l'organisation du travail non pédagogique, entre les fonctions ou les individus et entre différents segments/types d'activité. Entre les individus : « la définition claire, dans des fiches de poste, des responsabilités des administrateurs du programme » ; « la formulation de toutes les délégations de responsabilité, dans des documents spécifiques, signées par la personne déléguant et par celle qui reçoit l'autorité en délégation » ; « l'établissement de réglementations gouvernant les délégations de responsabilité, approuvées par le conseil de gouvernance, avec mention des fonctions clés ne pouvant être déléguées et spécification que la délégation d'autorité ne dispense pas le délégué de sa responsabilité dans les conséquences découlant des décisions prises », « l'approbation formelle des objectifs du programme par l'instance de décision appropriée ». Entre différents segments/types d'activité : « la mise en adéquation entre les objectifs du programme et ceux de l'institution qui le dispense », « la réalisation des objectifs à travers la mise en œuvre de stratégies qui tiennent compte des ressources disponibles », « la définition d'indicateurs mesurables attachés à chaque objectif du programme ».

Dans ce document, la NCAAA donne à voir une conception spécifique de l'université et des programmes de formation que je qualifierais de bureaucratique, au sens de rationalisation de l'administration universitaire, par la mise par écrit de règles, de procédures, de modalités et de répartition du travail définissant une organisation fondée sur une

distribution formelle, explicite et publique de la responsabilité et de l'autorité, dans une approche wébérienne⁵²⁹.

La compréhension bureaucratique et formelle de l'université est servie par un outil de technicisation, « les bonnes pratiques ». Composant central du référentiel d'évaluation et d'accréditation, il y en a près de 250. Le référentiel fournit trois niveaux de lecture des critères. Le critère est énoncé (par ex. *Management of Program Quality Assurance*) puis viennent, une description générale du critère, des sous-critères et des « bonnes pratiques⁵³⁰ ». Ces dernières sont proposées après chaque sous-critère comme modalités concrètes permettant de respecter la prescription contenue dans l'énoncé des sous-critères (« to satisfy this requirement »).

L'outil « bonnes pratiques » entre dans la panoplie de l'instrumentation mobilisée dans le cadre de réformes où est visé, notamment, la dépolitisation de l'action publique ; une dépolitisation « qui se traduit par une technicisation des débats qui encadrent la décision publique dans le but de réduire les coûts entraînés par les controverses idéologiques »⁵³¹. En ce sens, les bonnes pratiques de la NCAAA résonnent avec la volonté de dépolitisation du débat autour de la question éducative qui a fait l'objet du chapitre 1.

Le choix de ces bonnes pratiques est légitimé, en introduction du document (p. 1), par le fait qu'on les observe dans « des institutions de bonne qualité ». Par conséquent, c'est leur caractère éprouvé et empirique qui est censé asseoir leur légitimité. Ce procédé de

⁵²⁹ Sur la question de la rationalisation à l'université voir les travaux de Francisco RAMIREZ, « The Rationalization of Universities » dans Marie-Laure DJELIC et Kerstin SHAHLIN-ANDERSSON (eds.), *Transnational Governance: Institutional Dynamics of Regulation*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006, p. 225-244. ; Albert OGIEN, « Métamorphose de l'autonomie : l'université, de la rationalisation à la concurrence », *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir*, 2009, n° 69, p. 11-26 ; Pierre DUBOIS, « L'organisation des universités : Complexification, diversification, rationalisation, évaluation », *Sociétés contemporaines*, 1997, vol. 28, n° 1, p. 13-32. ; Philippe BEZES et Christine MUSSELIN, « Le New Public Management entre rationalisation et marchandisation ? » dans Laurie BOUSSAGUET, Sophie JACQUOT et Pauline RAVINET (eds.), *Une 'French Touch' dans l'analyse des politiques publiques ?*, Paris, Presses de Sciences Po, 2015, p. 128-151.

⁵³⁰ Elle sont ainsi qualifiées dans l'introduction du document « within each of those sub-standards there are a number of good practices » (NCAAA, *Standards for Quality Assurance and Accreditation of Higher Education Programs*, op.cit., p. 1).

⁵³¹ Cf. Asmara KLEIN, Camille LAPORTE et Marie SAIGET, *Les bonnes pratiques des organisations internationales*, op. cit. ; Béatrice HIBOU, « Introduction. La bureaucratiation néolibérale, ou la domination et le redéploiement de l'Etat dans le monde contemporain » dans Béatrice HIBOU (ed.), *La bureaucratiation néolibérale*, op. cit., p. 7-20 ; Pierre LASCOUMES et Patrick LE GALES (eds.), *Gouverner par les instruments*, op. cit.

spécification de bonnes pratiques, à partir d'expériences réelles, se retrouve dans diverses tentatives de définition de cet outil. Par exemple, l'Organisation des nations unies pour l'alimentation et l'agriculture mentionne : « une bonne pratique est une pratique qui a fait ses preuves et a permis d'obtenir de bons résultats, et qui est dès lors recommandée comme un modèle »⁵³².

A la lecture des bonnes pratiques proposées dans l'encadré ci-dessous, il se dégage une impression d'« universalité technique » qui découle de l'emploi d'une terminologie (self-evaluation, evaluation, planning for improvement, quality assurance, inputs, outcomes) et d'une approche instrumentales des activités décrites⁵³³ : (« Evaluations should be (i) based on evidence, (ii) linked to appropriate standards, (iii) include predetermined performance indicators » ; « Quality assurance processes for the program should make use of standard forms and survey instruments » ; « Statistical data on indicators, including grade distributions, progression and completion rates should be retained in an accessible central data base »). Le caractère universel tient quant à lui à l'absence totale de contextualisation ou de spécification de l'objet – le programme - auquel les bonnes pratiques sont censées s'appliquer et de la normativité incluse dans le qualificatif « bonnes ».

Encadré n°10 : Référentiel d'accréditation de la NCAAA – Exemple de bonnes pratiques

Standard 3: Management of Program Quality Assurance

[...]

Requirements

3.1 Commitment to Quality Improvement in the Program

[...]

To satisfy this requirement:

- 3.1.1 All teaching and other staff should participate in self-evaluations and cooperate with reporting and improvement processes in their sphere of activity.
- 3.1.2 Innovation and creativity should be encouraged within a framework of clear policy guidelines and accountability processes.
- 3.1.3 Mistakes and weaknesses should be recognized by those responsible and used as a basis for planning for improvement.
- 3.1.4 Improvements in performance should be acknowledged and outstanding achievements recognized.

⁵³² Asmara KLEIN, Camille LAPORTE et Marie SAIGET, « Introduction », *op. cit.*

⁵³³ En un sens qui se rapproche de ce que Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès entendent par instrumentation de l'action publique, c'est-à-dire à la fois le choix et l'usage d'outils (des techniques, des moyens d'opérer, des dispositifs) qui permettent de « matérialiser et opérationnaliser l'action » Pierre LASCOUMES et Patrick LE GALES (eds.), *Gouverner par les instruments*, *op. cit.*, p. 12.

3.1.5 Evaluation processes and planning for improvement should be integrated into normal administrative processes.

3.2 Scope of Quality Assurance Processes

[...]

To satisfy this requirement:

3.2.1 Quality assurance processes should deal with all aspects of program planning and delivery, including services and resources provided by other parts of the institution.

3.2.2 Quality evaluations should provide an overview of quality issues for the total program as well as components within it (including individual courses and program offerings in sections for male and female students)

3.2.3 Quality evaluations should consider inputs, processes and outcomes, with particular attention given to learning outcomes for students.

3.2.4 Quality assurance processes should include evaluations of performance in relation to both continuing routine activities and to strategic objectives.

3.2.5 Quality assurance processes should ensure both that required standards are met, and that there is continuing improvement in performance.

3.2.6 If the program is offered in sections for male and female students detailed evaluations in relation to all standards should be carried out in a consistent way in both sections and quality reports on those standards should report on any significant differences found and make appropriate recommendations for action in response to what is found.

3.3 Administration of Quality Assurance Processes

[...]

To satisfy this requirement:

3.3.1 Quality assurance processes should be fully integrated into normal planning and program delivery arrangements.

3.3.2 Evaluations should be (i) based on evidence, (ii) linked to appropriate standards, (iii) include predetermined performance indicators, and (iv) take account of independent verification of interpretations.

3.3.3 Quality assurance processes for the program should make use of standard forms and survey instruments for use in the institution as well as gathering any special information required for this program.

3.3.4 Statistical data on indicators, including grade distributions, progression and completion rates should be retained in an accessible central data base and regularly reviewed and reported in annual and periodic program reports.

3.3.5 Responsibility should be given to a member of the teaching staff to provide leadership and support for the management of quality assurance processes. The responsible person should involve other staff in the planning and carrying out of the quality assurance processes.

3.3.6 The quality assurance arrangements for the program should be regularly evaluated and improved. As part of these reviews unnecessary requirements should be removed to streamline the system and avoid unnecessary work.

3.3.7 Processes for evaluation of quality should be transparent with criteria for judgments and evidence considered made clear.

Source : NCAAA, *Standards for Quality Assurance and Accreditation of Higher Education Programs, op.cit.*, p. 13-14.

Bien que se voulant dépolitisée, l'instrumentation à laquelle fait appel la NCAAA, en particulier son usage des « bonnes pratique » masque mal le fait que la NCAAA propose en réalité une vision, un projet politique pour l'université saoudienne. L'université imaginée qui

se dégage des critères et des bonnes pratiques, bureaucratique et rationnelle, reflète une visée politique où normalisation et mise aux normes, par le dispositif d'accréditation de la NCAAA, servent la recherche de l'homogénéisation des formations en vue de faire de l'université un lieu de production, une fabrique de diplômés qualifiés, employables et labellisés.

2.2. Normer et homogénéiser pour faire de l'université un lieu de production de diplômés employables et labellisés

Précédemment, nous avons vu que la qualification des formations universitaires passe par la normalisation de la nomenclature des diplômes, exprimée en *learning outcomes*. Cette mise en normes répond à un souci d'homogénéisation du cadre de production des programmes. Il répond à l'objectif poursuivi d'une université conçue comme unité de production répétant un même processus de fabrication, garant d'un produit de qualité, homogène (les mêmes diplômés, les mêmes diplômes, les mêmes compétences, les mêmes *learning outcomes*). A l'aune de cet objectif, la question de la diversité est régulièrement soulevée par les acteurs interviewés et, comme je vais le montrer, décrite comme problème à résoudre.

Aux questions relatives à la justification de l'évaluation et de l'accréditation dans l'enseignement supérieur, il ressort des propos tenus par les acteurs interviewés, l'idée que la diversité⁵³⁴ constitue un obstacle à la qualité. Trois formes récurrentes sont identifiables. La première concerne les enseignants et leur origine non saoudienne.

Abbas : « Le problème c'est que les enseignants viennent de partout et un Egyptien vient avec sa méthode et un autre d'ailleurs, avec la sienne, et au final les outputs sont différents » (Abbas, Secrétaire général des chaires de recherche d'excellence, MoHE, ancien conseiller à la NCAAA, 9 novembre 2013, entretien n°49, traduit de l'arabe).

Ces origines diverses sont stigmatisées comme sources inévitables de divergence de méthodes d'enseignement conduisant à la production de « résultats » hétéroclites. C'est au regard du produit final obtenu que la présence des enseignants non saoudiens est posée en

⁵³⁴ Sur cette question, le cas saoudien s'oppose à ce qui a cours dans l'enseignement supérieur en Europe ou en Amérique du Nord où la diversité et l'internationalisation des académiques est valorisée et recherchée comme gage de qualité.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

problème⁵³⁵. Dans le discours des personnes interviewées, le résultat désigne à la fois ce qui est réalisé pendant la formation – enseignement et apprentissage – et ce qui en découle – un étudiant formé à des connaissances, une pratique, des compétences. L’alternative indirectement formulée est que l’évaluation et l’accréditation peuvent rectifier ce défaut et conduire à la production d’un résultat unique et identique. La deuxième forme de diversité renvoie aux établissements, dont l’identité principielle est ramenée à des couples d’opposition : public / privé ; enseignement en présentiel / à distance ; anciens / nouvellement établis ; à Riyad / dans d’autres régions, en particulier dans le Sud. La région côtière de l’Asir, au sud-ouest de l’Arabie saoudite à la frontière du Yémen, est notamment évoquée par certains acteurs pour lui attacher le qualificatif d’« arriéré ». L’usage de ce terme renvoie à la question du développement urbain et de la qualité des universités de cette région perçue comme d’un moindre niveau que ce qui existerait dans les grands centres urbains (Riyad, Dammam et Djeddah). Les acteurs qui expriment ce point de vue sont exclusivement des Saoudiens urbains résidants de la capitale. La mise en exergue de supposées oppositions, considérées comme sources d’une diversité problématique, forment le socle de discours relatifs à la nécessité de mobiliser l’évaluation et l’accréditation pour contrôler les établissements d’enseignement supérieur par la statistique. L’objectif d’homogénéisation de leur niveau de qualité par les critères et les indicateurs de performance est aussi un objectif de gouvernement de ces établissements par les chiffres.

Fady : « On a un problème aujourd’hui lié aux performance indicators. On ne dispose pas d’une vision globale sur l’ensemble du royaume et même dans tout le monde arabe. Il n’y pas de statistique. Si tu vas au Royaume uni, grâce à UK Higher Education International Unit tu peux avoir en 5 minutes toutes les informations utiles, le taux de diplômés par exemple » (Fady, 1^{er} SGA, NCAAA, 16 janvier 2013, entretien n°4, traduit de l’arabe).

⁵³⁵ Précédemment, nous avons vu que le corps enseignant à l’université est historiquement diversifié et que cette caractéristique n’a pas toujours constitué un problème. Ca le devient pour les acteurs de la NCAAA qui promeuvent une réforme fondée sur l’homogénéisation du cadre de production des programmes et qui visent à renforcer la « saoudisation » des emplois (former des étudiants futurs travailleurs en Arabie saoudite) par une reprise en mains, par l’Etat, de la profession universitaire, dans l’après 11 septembre 2001, où le système éducatif a été vivement critiqué et où les éléments « étrangers » (en particulier les Egyptiens, suspectés d’appartenir à la confrérie des Frères musulmans) ont été stigmatisés (par des représentants de l’Etat, des universitaires saoudiens, des recherches en science politique occidentales) et désignés responsables de la formation des jeunes Saoudiens à la violence. Il est intéressant de noter que la diversité du corps enseignant est rejetée là où dans d’autres modèles d’agence, au contraire, l’internationalisation de la ressource humaine académique est promue.

La dernière forme de diversité relevée dans les discours se fixe sur les diplômes obtenus par des étudiants saoudiens hors d'Arabie saoudite. Nous avons vu combien le diplôme et sa qualification par les *learning outcomes* constitue une pièce maîtresse dans le dispositif de la NCAAA pour s'installer en prescripteur technique. L'identification par des acteurs rencontrés d'une nécessité de contrôler les qualifications et diplômes obtenus hors du pays se conçoit à l'aune de ce que représente le diplôme national dans le projet politique poursuivi par la NCAAA. Certains appuient leur argumentation sur plusieurs scandales, répercutés dans la presse, au sujet de Saoudiens disposant de diplômes factices, achetés auprès de faussaires et d'officines établis en Arabie saoudite, certaines agissant pour le compte d'universités nord-américaines complaisantes⁵³⁶.

Fady : « L'équivalence des diplômes c'est un sujet important avec les Saoudiens qui reviennent de l'étranger avec des diplômes. Les établissements fantômes sont nombreux de par le monde et il faut vérifier les diplômes étrangers » (Fady, 1^{er} SGA, NCAAA, 16 janvier 2013, entretien n°4, traduit de l'arabe).

Au cadrage par le problème de la diversité répond une mise en normes de l'enseignement supérieur par la NCAAA dont je souhaite montrer que les modalités choisies pour le faire – organisation, écriture, processus - comportent une visée homogénéisante qui est largement transposée dans les établissements.

La mise en normes est d'abord organisationnelle. Dans son guide, composé de trois volumes, relatif à l'assurance qualité et à l'accréditation, la NCAAA présente le document comme outil d'aide, mis à la disposition des institutions du supérieur, pour « introduire et développer des processus d'assurance qualité internes et se préparer à l'évaluation externe par

⁵³⁶<http://www.saudigazette.com.sa/index.cfm?method=home.regcon&contentID=2008091317128> (consulté le 30 mars 2013), « Fake degree business booming in the Kingdom » ; <http://www.arabnews.com/node/315091> (consulté le 30 mars 2013), « Fake-degree mill in US leads to Saudi inquest », 21 août 2008 ; <http://www.arabnews.com/node/405699>, (consulté le 30 mars 2013), « Hundreds working with fake degrees », 25 février 2012 ; <http://www.arabianbusiness.com/forged-in-saudi-made-3-5m-selling-fake-degrees-490892.html#.V4O256K8pQI>, (consulté le 30 mars 2013), « Forger in Saudi made \$3.5m selling fake degrees », 25 février 2013 ; <http://www.alhayat.com/Details/490411>, « « Enseignement supérieur » : poursuite de 210 institutions distribuant de faux diplômes », 7 mars 2013 (consulté le 13 avril 2013).

des pairs, conduite par la commission »⁵³⁷. Le deuxième volume est centré sur les « dispositions de l'assurance qualité interne ». Dans l'introduction, le document cible quelques processus rendant compte de la mise en place d'une assurance qualité interne dans les établissements. Le premier de ces processus est d'installer, au sein des institutions saoudiennes du supérieur, quelles qu'elles soient, des « centres de la qualité »⁵³⁸. La NCAAA suggère d'établir des structures organisationnelles nouvelles, d'une part, et de nommer à leur tête des responsables dédiés à la mise en œuvre des « dispositions de l'assurance qualité interne », d'autre part. Le positionnement de cette nouvelle structure est hiérarchique puisque un centre de la qualité et un comité de la qualité sont prévus au niveau central, respectivement dirigés par un doyen et un vice-recteur, puis des unités de la qualité et des sous-comités de la qualité sont insérés, au niveau des unités organisationnelles infra comme les collèges, départements, bibliothèques⁵³⁹. Au cours des différents terrains, j'ai pu accéder à huit établissements d'enseignement supérieur, dont certaines caractéristiques rendent compte de la diversité relevée par les acteurs interviewés : six universités et deux collèges ; cinq institutions publiques et trois privées ; six situées à Riyad et deux dans d'autres régions ; trois sont anciennes et cinq récemment établies. J'ai pu vérifier que le niveau de conformité de ces établissements aux recommandations relatives à la structure organisationnelle définie par la NCAAA est très important. Elles font l'objet d'une transcription littérale dans l'organisation préexistante. Les mêmes appellations sont utilisées : vice-président, doyen, vice-doyen, responsable, commission, unité de la « qualité ». De surcroît, une même disposition spatiale de l'archivage des documents produits au profit de cette nouvelle structure organisationnelle interne est diffusée dans ces établissements, répétée à l'identique dans les différents départements pédagogiques. Une salle composée d'un bureau destiné au « responsable » de ce lieu d'archivage ; des dizaines de classeurs y sont entreposés, chacun identifié par le nom et le code du cours auquel il se rapporte et contenant les mêmes documents établis sur le modèle de la NCAAA : par exemple, meilleure et plus mauvaise copies du semestre, exemplaires et corrections des examens, plan du cours, répartition entre cours magistraux, travaux dirigés,

⁵³⁷ Source : NCAAA, *Handbook for Quality Assurance and Accreditation in Saudi Arabia, PART 2, Internal Quality Assurance Arrangements*, juillet 2011, p. 6.

⁵³⁸ Un autre document détaille l'organisation, le fonctionnement et les missions des centres de la qualité : NCAAA, *Quality Assurance Centers in Post-Secondary Institutions*, 2006.

⁵³⁹ Source : NCAAA, *Handbook for Quality Assurance and Accreditation in Saudi Arabia, PART 2, op. cit.*, p. 11-12.

stages pratiques, références bibliographiques, description des *learning outcomes* par grands domaines (connaissance, compétences cognitives, compétences interpersonnelles , etc.), modalités d'évaluation (essai, travail en groupe, etc.), etc.

La deuxième modalité de normalisation de l'enseignement supérieur, contribuant à son homogénéisation, est scripturaire. Elle relève de la manière dont la NCAAA demande aux universités, en particulier aux enseignants, de « spécifier » les cours et les programmes puis de les autoévaluer par l'écriture, dans des descriptifs, des rapports et une accumulation de documents types, élaborés sur une base cyclique de planification suivie d'autoévaluation⁵⁴⁰. Ces éléments doivent être renseignés à partir de modèles détaillés et formatés que la commission met à disposition des établissements pour tout programme, quels qu'en soient la spécialité ou le niveau. Le dossier papier type que doivent produire tous les départements universitaires dans le cadre du processus d'accréditation d'un programme est composé d'un rapport d'autoévaluation et de nombreuses autres pièces telles que la description du programme et son rapport annuel, la description des cours et leurs rapports annuels, la mention des conditions d'admission dans le programme, la politique en matière de gestion du personnel, administratif et enseignant, en matière de « développement professionnel », les CV des enseignants, la copie de toutes les enquêtes de satisfaction (étudiants, employeurs...) concernant le programme sur plusieurs années avec une analyse des tendances, les données statistiques concernant l'insertion professionnelle des diplômés, un échantillon de travaux réalisés par les étudiants et de leurs évaluations. Chaque entité évaluée (programme ou institution) est tenue de fournir également des « *self evaluation scales* ». Ce sont des grilles de notation, élaborées par la NCAAA, que les évalués doivent utiliser pour se noter eux-mêmes, sur une échelle de 1 à 5 étoiles, à partir des 11 critères, de leurs sous-critères et bonnes pratiques mentionnés dans le référentiel d'accréditation (cf. exemple ci-dessous).

⁵⁴⁰ Source : NCAAA, *ibid.*, p. 58-248.

Standard 4 Learning and Teaching⁵⁴¹

The scales below ask you to indicate whether these practices are followed in your institution and to show how well this is done. Wherever possible evaluations should be based on valid evidence and interpretations supported by independent opinions

Good Practices Relating to This Standard	Is this true? Y/No/NA⁵⁴²	How well is this done? (enter stars)
4.1 Student Learning Outcomes		
Intended student learning outcomes must be consistent with the National Qualifications Framework, and with generally accepted standards for the field of study concerned including requirements for any professions for which students are being prepared.		
4.1.1 Intended learning outcomes are specified after consideration of relevant academic and professional advice.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.1.2 Intended learning outcomes are consistent with the Qualifications Framework. (covering all of the domains of learning at the standards required)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.1.3 Intended learning outcomes are consistent with requirements for professional practice in Saudi Arabia in the fields concerned. (These requirements should include local accreditation requirements and also take account of international accreditation requirements for that field of study, and any Saudi Arabian regulations or special regional needs.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.1.4 If an institution has identified special attributes to be developed in students graduating from the institution comprehensive strategies are established for these to be developed. (This means that the attributes to be developed in students are clearly defined, strategies for developing them planned and implemented across the program, and mechanisms for assessing and reporting on the extent to which graduating students have developed them, are in place.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.1.5 Appropriate program evaluation mechanisms including graduating student surveys, employment outcome data, employer feedback and subsequent performance of graduates are used to provide evidence about the appropriateness of intended learning outcomes and the extent to which they are achieved. (see also sections 4.3 and 4.4 dealing with program evaluation processes and verification of standards of student achievement)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Overall Assessment		<input style="border: 2px solid black;" type="checkbox"/>
Comment _____		
Priorities for improvement _____		
Independent opinion		<input type="checkbox"/>
Comment _____		

⁵⁴¹ Source : NCAAA, *Revised Self Evaluation Scales for Higher Education Programs*, février 2010, p. 29-30.

⁵⁴² « NA -- the practice is not applicable or relevant for the institution or unit making the response ; Y – yes, the practice is followed ; N – no, the practice is relevant but not followed » (NCAAA, *ibid.*, p. 7).

Ces documents sont essentiels dans le processus d'évaluation en raison de la notation de la formation ou de l'établissement. Bien que les personnes interviewées à la NCAAA se défendent de viser la notation et le classement des établissements et des programmes, l'obtention de notes minimales aux différents critères se confond avec la définition de la qualité. La note constitue un outil de mesure de la qualité. La présence de documents qui produisent des notes concentre l'attention des évalués. Ils savent que les évaluateurs utiliseront les mêmes grilles et vérifieront les écarts avec leur propre notation et que l'obtention d'une moyenne de trois étoiles à chaque critère est requise pour obtenir l'accréditation de la NCAAA. Cette règle non écrite a été émise plusieurs fois en entretien, tant de la part de cadres et responsables de la NCAAA que de celle d'universitaires.

Moi : « Vous communiquez sur les résultats de l'accréditation ?

Lina : On ne fait pas de déclaration publique sur les étoiles et les rapports. On veut encourager et qu'il n'y ait pas de susceptibilité de la part des universités. C'est pas comme ABET⁵⁴³ qui utilise les chiffres. Nous on utilise des étoiles [...] Les classements ne sont pas le but mais la qualité si [...] Les classements c'est politique, social. Par exemple au Royaume-Uni le classement sert pour le soutien financier. L'accréditation ce n'est pas le classement. Je demande au moins trois étoiles mais je ne demande pas de classement. Je leur demande de travailler avec une qualité de haut niveau [...] On ne compare pas entre les différentes facultés de sciences des universités. On veut seulement qu'elles aient toutes trois étoiles. On veut la qualité [...]

Moi : Il y a des classements en Arabie ?

Lina : Jusqu'à présent nous ne voulons pas de classements. D'abord on construit la qualité et après on essaie les classements. Tu sais que les classements provoquent une concurrence forte après entre les universités. D'abord on construit la qualité. L'Etat ne pousse pas les universités vers les classements. Nous voulons une concurrence féconde, bonne. Le gouvernement et donc la NCAAA ne veut pas de classement. Nous voulons que les universités se concurrencent mais sans classement » (Lina, Conseillère à la NCAAA, 23 février 2013, entretien n°31, traduit de l'arabe).

La dimension notation, parce qu'elle contient l'implicite de la comparaison entre programmes et entre établissements, contribue à renforcer le caractère prescriptif et performatif des critères d'évaluation. L'écriture de rapports, dans la perspective de

⁵⁴³ Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET) est une organisation non gouvernementale états-unienne qui accrédite des programmes d'ingénierie et de sciences appliquées. Elle agit principalement aux Etats-Unis mais également à l'international.

l'évaluation-accréditation, matérialise le recours et la référence répétés aux critères, les mêmes pour tous les établissements. L'homogénéisation induite par cet usage constant des critères de la NCAAA, amplifiée par l'introduction de notes afférentes, se double d'une homogénéisation dans le séquençage et l'orientation du travail des enseignants pour écrire ces documents, rythmé par le maniement des formats types de la NCAAA. A titre d'exemple, je citerai le modèle de rapport annuel d'un programme⁵⁴⁴. Le document fait une quinzaine de pages et comporte neuf parties, numérotées de A à I⁵⁴⁵ qui, en vertu des choix formulés dans ce modèle, orientent très précisément le rédacteur vers une approche de la qualité des formations par les résultats (définition d'objectifs, chiffrage de la réussite et planification des activités sur la base du binôme « problème / action de rectification), par l'évaluation permanente de tous par tous, y compris de soi-même, et par l'écriture.

L'exemple proposé révèle trois éléments qui confortent l'argument de l'écriture au service de la normalisation et de l'homogénéisation et la montrent en vecteur de la bureaucratisation. D'abord, il montre que la qualité d'une formation passe par l'écrit, une écriture formalisée qui respecte les normes de qualité édictées par la NCAAA pour la rédaction de rapports annuels relatifs à la qualité d'un programme. Ensuite, il illustre une ambiguïté manifeste, entre qualité du programme et qualité du rapport, respect des normes de qualité d'un programme et respect des normes d'écriture d'un rapport⁵⁴⁶. Cette ambiguïté est

⁵⁴⁴ Source : NCAAA, *Handbook for Quality Assurance... PART 2, op.cit.*, p. 98-114.

⁵⁴⁵ Les neuf composantes sont constituées « d'informations générales » (code et titre du programme, nom du coordinateur du programme...), de « données statistiques » (nombre d'étudiants, en 1^{ère} année, en dernière année, ratio d'étudiants ayant terminé avec succès le programme, taux de progression d'une année à l'autre...), d'informations concernant les cours dispensés dans le programme (liste des cours, ventilation des résultats et des notes par cours, analyse des situations inhabituelles et actions éventuellement prises...), d'indications sur « l'administration du programme » (difficultés dans le management, impact de ces difficultés sur l'atteinte des objectifs, actions entreprises pour éviter les mêmes difficultés à l'avenir), d'un « résumé des évaluations » du programme par les étudiants, des employeurs, des évaluateurs extérieurs (principales critiques et forces relevées, changements proposés en réponse aux évaluations, auto-notation du programme à l'appui des critères d'accréditation), d'informations sur la « qualité de l'enseignement » (évaluations des étudiants, efficacité de l'enseignement au regard de l'acquisition des *learning outcomes*, nombre d'actions de « développement professionnel » proposées aux enseignants, utilité de ces actions analysée à l'appui de l'évaluation des participants), de commentaires émis par un lecteur extérieur (chef d'un autre département par exemple) concernant la qualité du programme à la lecture du rapport (problèmes identifiés et implications sur la planification du programme), d'éléments concernant la mise en œuvre du plan élaboré l'année précédente pour le programme (actions planifiées, personnes responsables, réalisées ou non, propositions d'ajustement du plan pour l'année suivante).

⁵⁴⁶ Cf. Le cas étudié par Benoît Cret au Royaume-Uni, qui montre une situation analogue où des administratifs spécialistes des questions d'assurance qualité sont chargés de remplir les « cases » des dossiers et des rapports. Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

exprimée dans l'intitulé de la rubrique H du modèle de rapport qui corrèle la qualité de l'un et de l'autre : « Opinion indépendante sur la qualité du programme après lecture du projet de rapport »⁵⁴⁷. Enfin, le rapport doit se terminer par un encart portant mention de la date de finalisation du rapport, signature de celui qui l'endosse et date de la transmission au responsable hiérarchique. Cette norme d'écriture traduit l'approche bureaucratique et formelle de la NCAAA où l'écrit engage nominativement, cet engagement étant matérialisé par la juxtaposition d'une date et d'une signature⁵⁴⁸.

La troisième voie de mise en normes est processuelle. L'accréditation (cf. Schéma inséré à la page suivante) est établie sur un format unique pour toutes les institutions. Il dessine un mouvement général qui imprime aux universités un même rythme, par la dimension processuelle (enchaînement d'étapes) et cyclique (reproduction du processus tous les cinq ans initialement puis tous les sept ans) et par le caractère initiatique et acculturant (nombre important d'étapes, dont le franchissement progressif matérialise des niveaux de compréhension et d'assimilation d'une technique et d'un langage).

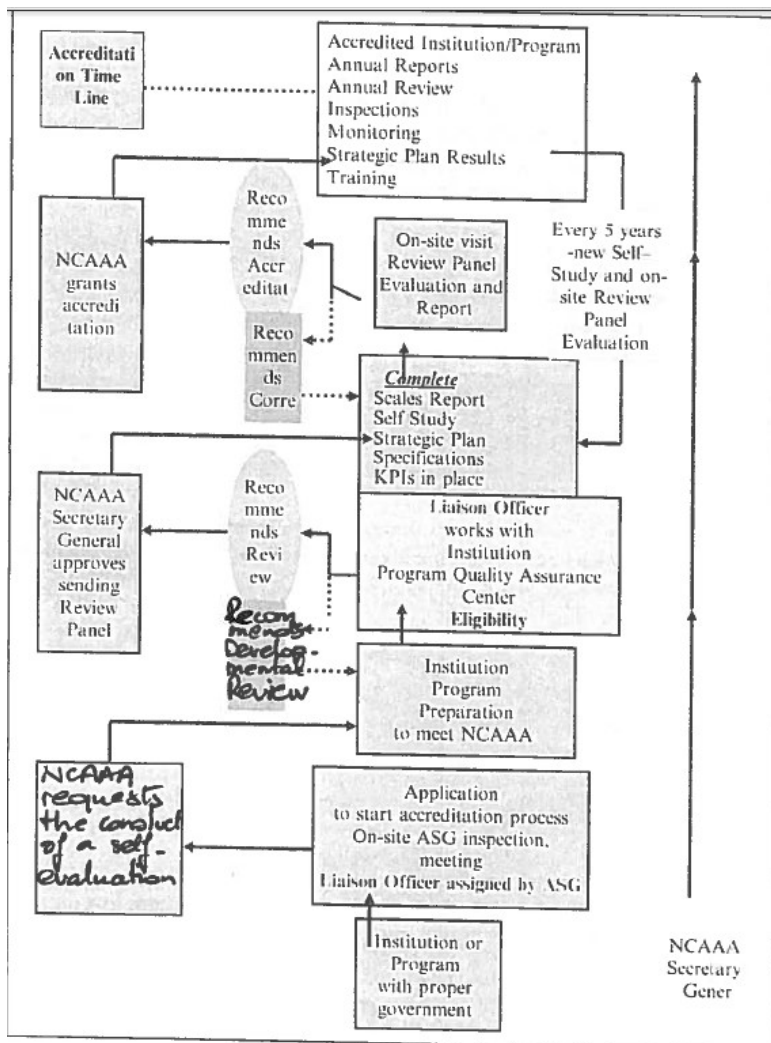
Benoît CRET, *Les processus d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur en Grande-Bretagne*, Mémoire de DEA en sociologie de l'action organisée, Institut d'études politiques, Paris, 2003.

⁵⁴⁷ Source : NCAAA, *Handbook for Quality Assurance... PART 2, op.cit.*, p. 110.

⁵⁴⁸ Source : NCAAA, *ibid.*, p. 113.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

« Accreditation flow chart »



Source : NCAAA, *Public Brochure*, 2011⁵⁴⁹

Le temps du processus alterne des phases sans temporalité et des phases où elle est fixée⁵⁵⁰. Les évalués sont tous confrontés à une incertitude forte, qui découle de cette discontinuité. Plusieurs acteurs rencontrés ont fait référence au cours des entretiens à la longueur du processus : une fois entamé, il est impossible de savoir à quel moment il va s'achever. Cette incertitude est partagée par l'ensemble des acteurs soumis à l'accréditation de

⁵⁴⁹ Reproduit dans Eqbal Z. DARANDARI et Phil CARDEW, « Accreditation and Quality Assurance », *op. cit.*, 110 (Dans cet article, le schéma reproduit comprend deux cellules vides que j'ai complétées à partir des informations dont je dispose en recoupant des entretiens et d'autres documents).

⁵⁵⁰ NCAAA, *Handbook for Quality Assurance and Accreditation in Saudi Arabia PART 3; External Reviews for Accreditation and Quality Assurance*, juillet 2011.

la NCAAA. Elle contribue à renforcer le contrôle de la NCAAA sur le processus et son cadencement. Le temps de l'accréditation est divisé en trois : avant la « revue », la « revue » ou « visite sur site » dans une université (accréditation institutionnelle) ou dans un département (accréditation de programme), réalisée par un groupe d'évaluateurs, et après la revue. L'avant est marqué par une première phase d'éligibilité à l'entrée dans le processus d'accréditation (Cf. Extrait du document inséré ci-après). L'éligibilité donne lieu à plusieurs échanges entre l'établissement et la NCAAA. A la sollicitation de l'établissement, la commission répond par un courrier qui comprend une liste de conditions préalables (*requirements / moutaṭallabāt*)⁵⁵¹. Elle permet à la NCAAA de vérifier que « ça se présente bien » pour organiser une accréditation, c'est-à-dire que l'établissement a mis en place un dispositif interne d'assurance qualité : une organisation, des processus et des procédures conformes à ses standards.

Nassim : « Il y a d'abord 19 critères à remplir, pour les institutions, qui sont relatifs au système interne mis en place, plan stratégique, plan d'action, programmes élaborés à l'appui de nos modèles, auto-évaluation annuelle... Nous demandons des exemples...minutes de réunions, recherches, résultats, rapports d'activité. Nous demandons que tous établissent un management [de la qualité] systématique et institutionnalisé » (Nassim, 2^{ème} SGA, NCAAA, 4 février 2013, entretien n°17, traduit de l'anglais).

⁵⁵¹ De 12 à 19 selon que l'entité à évaluer est un programme ou une institution.

Eligibility Requirements for Full Accreditation of a Higher Education Program

Name of Institution _____

Name of Program _____

Tick the column beside each criterion to indicate that it is met.

Eligibility Check List		Criteria	
		Criteria Met	Confirmed (NCAAA)
Program Name _____			
Program Requirements			
1.	Program authorized		
2.	Application for accreditation approved		
3.	Program specification		
4.	Course specification		
5.	Descriptions of course and program requirements and regulations		
6.	Annual course and program reports		
7.	Student evaluation survey results		
8.	Students graduated, evaluations available		
9.	Program advisory committees		
10.	Indicators and benchmarks		
11.	Consistency with qualifications framework		
12.	Self evaluation scales		

Complete Once for All Programs Applying for Accreditation			
	Institutional Requirements for Program Eligibility	Criteria	
		Criteria Met	Confirmed (NCAAA)
1.	Strategic plan for institution		
2.	Quality Center and plan for quality		
3.	Data on KPIs affecting programs across the institution		
4.	Regulations and descriptions of processes for program approval, changes, and review		
5.	Data on Student evaluation surveys across the institution		
6.	Student advising and counselling system		
7.	Facilities for extracurricular activities		
8.	Provision of learning resources and system for responding to program requirements		
9.	Institutional system for provision of statistical data		

Signed (Rector or Dean)

Date

3. A program specification must have been prepared in the form required by the Commission and approved by the relevant senior committee within the institution.
4. Course specifications must have been prepared in the form required by the Commission and approved for all courses included in the program.

[...]

6. Completed annual program and course reports in the form required by the Commission must have been prepared for at least one year for the application to be approved and for a second year by the time of the site visit.

Source : NCAAA, *Handbook for Quality Assurance ... PART 3, op.cit.*, p. 70 et p. 67.

Donnant lieu à des injonctions précises (une « check-list » standardisée, des indications contraignantes sur les formats à respecter, etc.), la phase d'éligibilité ne fait toutefois l'objet d'aucune indication temporelle dans la documentation de la NCAAA. L'extrait d'entretien ci-dessous confirme que cette phase est temporellement suspendue, contrairement à la suite, qui est bornée par des échéances.

Moi : « Peux-tu me décrire les étapes du processus d'accréditation ?

Nassim : Requête de l'établissement...période de candidature avec étude des documents d'éligibilité, visite d'éligibilité, rapport mentionnant si l'établissement est éligible, top départ pour la préparation... nous commençons à composer l'équipe. Là ça prend de six à huit semaines. Nous leur envoyons le matériel...quatre à six semaines. Nous programmons la visite...une semaine » (Nassim, 2^{ème} SGA, NCAAA, 4 février 2013, entretien n°17, traduit de l'anglais).

L'absence d'échelle de temps sur la période d'éligibilité est la preuve du contrôle absolu qu'exerce la commission sur les universités/départements dans leur accès au processus d'accréditation et, en miroir, de l'incertitude dans laquelle se trouvent ces derniers quant à anticiper le début et la fin du processus. Cette étape d'éligibilité franchie, le processus d'accréditation se déroule ensuite sur un minimum de 22 mois. Il est ponctué d'une quinzaine d'étapes⁵⁵², elles-mêmes décomposées en plusieurs éléments. La première est la demande officielle de revue, émise par l'entité requérant l'accréditation de la NCAAA, « 18 mois avant la revue ». La dernière étape est estimée à « environ 4 mois après la revue ». Elle correspond à l'envoi à l'entité évaluée, par la commission, du rapport final d'évaluation et de la décision d'accréditation.

⁵⁵² NCAAA, *Handbook for Quality Assurance ... PART 3, op.cit.*, p. 21-24.

La revue, phase charnière, entre l'avant et l'après, fait également l'objet d'une procéduralisation : selon un format standard, minutieusement conçu et applicable à toute entité⁵⁵³, le déroulé proposé inclut des temps de travail des évaluateurs entre eux et en interaction avec des membres de l'entité évaluée.

Day 1

- 8:30 am Panel meets for orientation and planning session to discuss the review and the assignment of roles and responsibilities to members. Meeting is led by the chair of the panel and the Commission staff person.
- 11:00 am Initial meeting with the Academic Vice Rector or Dean and Head of Department—for an introduction to the institution, and the program and its goals, objectives and recent developments.
- 11:45 am For programs offered in different sections for male and female students, senior staff provide a briefing on arrangements for coordination and interactions between these sections.

Il inclut également des temps logistiques.

- 5:00 pm Panel departs for the hotel.
- 7:00 pm Panel meets at the hotel to debrief and have dinner.

Il prévoit enfin des moments d'informalité (on partage un repas de convivialité), parfois formalisée (échange programmé de politesses), dédiés aux relations sociales, presque diplomatiques, entre les évaluateurs et les évalués.

- 12:30 pm Informal lunch at the institution hosted by the Academic Vice Rector or Dean, and including senior faculty associated with the program and members of the program self study committee. Welcome given by the Vice Rector or Dean and response from chair of the panel.

Le chemin processuel que chaque entité évaluée emprunte procure au dispositif de la NCAAA une dimension initiatique et acculturante. Celle-ci est également véhiculée par le langage de l'accréditation et la mobilisation de concepts particuliers qui délimitent un imaginaire développé autour de l'enseignement supérieur : ils font l'objet d'un glossaire de quatorze pages, contenant 51 définitions (*Accountability, accreditation, assessment, audit, benchmarks, domains of learning, evaluation, goals, inputs, key performance indicators, learning outcomes, outcomes, outputs, peer review, processes, qualifications framework,*

⁵⁵³ NCAAA, *ibid.*, p. 32-36.

quality, quality assurance, quality improvement, teaching strategies, value-added...), et à la création d'une carte, hyper ramifiée, de description et d'énonciation d'une certaine vision des activités de l'enseignement supérieur. Chaque texte, document, modèle, tableau est truffé d'autoréférences et de renvois. Tous les éléments tiennent les uns adossés aux autres et font système, en tous cas sur le papier. Le lecteur de cette littérature, considéré comme néophyte, est accompagné, progressivement intronisé dans la technique de l'accréditation, du plus général au plus détaillé. En position d'initié et d'apprenant, il s'installe et s'habitue graduellement à la grille normative proposée par la NCAAA, en suivant l'usage d'une terminologie qui s'affute plus on descend dans les niveaux d'explicitation et qui porte sur la conceptualisation de l'évaluation et sur la caractérisation de l'environnement d'un programme, de l'enseignement et de l'université. L'acculturation due aux contacts répétés des évalués avec cette technique et ce langage produit une homogénéisation dans la pratique et le vécu du processus de la NCAAA.

La dernière modalité de mise en normes est véhiculée par les critères d'accréditation, dont il a été question précédemment⁵⁵⁴.

L'analyse du travail effectué par la NCAAA, par le prisme de la prescription de jugement, permet de rendre compte du passage de la normalisation du cadre de production du jugement évaluatif à la normalisation du cadre de production des programmes. L'uniformisation de l'un s'accompagne de l'homogénéisation de l'autre. Ce continuum constitue l'appareillage à partir duquel la NCAAA conçoit l'université comme lieu de production de diplômés. Toutes les universités pour tous les programmes doivent appliquer les mêmes règles, produire les mêmes documents, se soumettre aux mêmes contraintes organisationnelles.

Homogénéiser les manières de produire des programmes, à l'instar de ce qui a pu être décrit pour des biens marchands⁵⁵⁵, permet de ne pas traiter les spécificités des programmes.

⁵⁵⁴ Les critères couvrent tous les aspects de l'environnement des formations : la dimension financière, la politique de recrutement, le management, l'accompagnement des étudiants dans leur cursus, la gestion administrative, le pilotage du programme... Ils sont applicables à l'ensemble des formations, toutes disciplines et tous niveaux confondus.

⁵⁵⁵ Sophie DUBUISSON-QUELLIER, « Confiance et qualité des produits alimentaires : une approche par la sociologie des relations marchandes », *Sociologie du travail*, 2003, vol. 45, n° 1, p. 95-111 ; Sophie DUBUISSON-QUELLIER et Jean-Philippe NEUVILLE, *Juger pour échanger : la construction sociale de l'accord sur la qualité dans une économie des jugements individuels*, Paris, INRA, 2003.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

Il n'est pas question de définir, discipline par discipline, les attendus des formations, mais de mettre au point des outils de normalisation qui s'intéressent à tous les éléments de production et de contextualisation de la production. La NCAAA ne s'intéresse pas au contenu des programmes (elle ne dit pas en droit il faut telles et telles matières) mais au système qui organise les activités et les éléments qui conduisent au contenu (un *bachelor* correspond à tant d'heures, doit fournir aux étudiants les compétences suivantes, un collège doit comprendre tant d'enseignants détenteurs d'un doctorat, des bureaux en charge de tel ou tel domaine, etc.). Avec son dispositif, la NCAAA peut traiter de manière homogène une situation considérée comme extrêmement hétérogène, en raison de paramètres externes (les enseignants et les institutions) et non du produit en lui-même. C'est en homogénéisant le cadre de production que la NCAAA garantit la qualité. L'accréditation constitue un label d'homogénéisation et de mise en conformité avec une *lingua* internationale (terminologie, outils, méthodes – *peer review*, autoévaluation) mise au service de projets politiques nationaux.

Dans les deux sections précédentes, j'ai montré comment la NCAAA s'établit, dès après sa création, dans une posture d'intermédiaire prescripteur de qualité qui passe par un double processus de qualification/caractérisation des diplômes de l'enseignement supérieur et de cadrage du processus de production du jugement relatif à la qualité des formations universitaires. Cela m'a conduit à mettre en évidence le rôle central attribué par la NCAAA aux *learning outcomes*. Par leur configuration sous forme d'une nomenclature de compétences, l'outil permet une mise en équivalence des diplômes et développe une capacité à les traduire en employabilité. De même, l'établissement de critères de jugement de la qualité, qui visent une homogénéisation du cadre d'élaboration des formations, illustre l'imaginaire construit par la NCAAA autour de l'université, conçue comme cadre de production de diplômés employables. La technicisation sert à produire l'homogénéisation qui constitue le socle du « référentiel⁵⁵⁶ » de la NCAAA : construire l'employabilité des diplômés saoudiens et créer les conditions pour que l'université devienne un lieu de production d'un bien, les programmes. Ce bien est homogène, qualifié et labellisé (par l'accréditation), au service de l'objectif d'employabilité. La question de la mise en équivalence met en lumière

⁵⁵⁶ Bruno JOBERT et Pierre MULLER, *L'Etat en action : Politiques publiques et corporatismes*, op. cit., p. 63 : « Le référentiel d'une politique est la représentation que l'on se fait du secteur concerné, ainsi que de sa place et de son rôle dans la société ».

comment la NCAAA cherche, en tant que prescripteur de la qualité, à rendre comparable des formations saoudiennes et des diplômés saoudiens avec le reste du monde, en réponse, notamment, à la difficulté de « saoudiser » les emplois sur le marché de l'emploi privé. En mettant au point un dispositif d'évaluation-accréditation incitant les universités à élaborer leurs formations sur un modèle commun, la NCAAA crée les conditions d'une égalité mais surtout ouvre la possibilité d'une comparaison entre les formations et les universités saoudiennes conduisant à réintroduire une différenciation entre elles et une hiérarchisation.

Simultanément à son travail d'élaboration du cadre normatif et des outils nécessaires à la production d'un jugement relatif à la qualité des programmes et des institutions d'enseignement supérieur, la NCAAA est missionnée – statutairement et par le ministre de l'enseignement supérieur - pour engager les universités saoudiennes à se soumettre à son processus d'accréditation. Or, les éléments recueillis sur le terrain montrent que les événements ne se sont pas déroulés conformément à ce schéma. Dans la dernière section de ce chapitre, je souhaite montrer comment la NCAAA oscille entre deux fonctions d'intermédiaire - celle du prescripteur pourvoyeur de règles et celle du médiateur, pourvoyeur de sens – et comment un basculement s'est opéré entre ces deux modalités d'intermédiation, au profit de la fonction de médiateur.

C - La NCAAA un médiateur pour donner du sens

La fonction de prescripteur de la qualité, la NCAAA l'assume pleinement dans les trois premières années après sa création, qui correspondent à la mise au point du cadre normatif à l'appui duquel elle exerce cette fonction. Cependant, même si elle dispose d'une assise juridique qui définit sa mission et lui donne une autorité légale, la NCAAA rencontre des difficultés et des oppositions. La légitimation de son rôle de prescripteur de qualité implique de sa part un travail important de médiation, de construction d'un « sens commun »⁵⁵⁷, consacré à convaincre les universitaires d'adhérer à sa définition de la qualité de l'enseignement supérieur et à la manière de la mesurer. Dès lors, elle adjoint à la fonction de prescription une autre fonction d'intermédiaire, celle de médiateur de sens. Le référentiel d'accréditation constitue un réceptacle exemplaire de la manière dont la NCAAA conjugue

⁵⁵⁷ Olivier NAY et Andy SMITH, « Les intermédiaires en politique. Médiation et jeux d'institutions », *op. cit.*, p. 13.

ses deux fonctions d'intermédiaire. Il sera analysé dans un premier temps. Dans un second temps, je présenterai les difficultés qui confortent la commission dans sa fonction de médiateur et enfin, comment, concrètement, elle incarne cette fonction par des pratiques spécifiques.

1. Une oscillation de la NCAAA entre plusieurs rôles

L'examen du référentiel d'accréditation (*Standards for Quality Assurance and Accreditation of Higher Education Programs*) montre que chaque critère est composé de trois niveaux de lecture (description générale, sous-critères et bonnes pratiques). Ces niveaux permettent d'explicitier le contenu des critères mais, surtout, donnent lieu, particulièrement dans la version anglaise, à des énoncés normatifs qui jouent de plusieurs registres : celui de l'obligation/injonction et celui de la recommandation/incitation.

La description générale des critères est en réalité la déclinaison de caractéristiques jugées fondamentales, dont certaines sont adaptées au contexte saoudien de ségrégation de genre. Par exemple, le critère relatif à l'administration d'un programme présente les cinq caractéristiques suivantes : un leadership efficace, des processus de planification, une similarité des ressources entre les sections masculines et féminines, une surveillance régulière de la qualité des cours et du programme, une capacité d'ajustement rapide du programme. Parce qu'elles sont jugées fondamentales, ces caractéristiques sont énoncées sous forme d'obligation, exprimées, en anglais et en arabe, par l'usage de modaux : *must* et *yajib 'an*.

« *Program administration must provide effective leadership [...] Planning processes must involve stakeholders [...] students resources for the program must be comparable in both sections and there must be effective communication between them [...] The quality of delivery of courses and the program as a whole must be regularly monitored* »⁵⁵⁸.

Les sous-critères qui suivent la description générale d'un critère reprennent ces caractéristiques et s'inscrivent également dans le registre de l'obligation : ils sont qualifiés de prescriptions (*requirements / moutaṭallabāt*) et usent du même mode d'énonciation normative. Par exemple, le premier sous-critère du critère relatif à l'administration d'un programme s'intitule leadership et mentionne :

⁵⁵⁸ NCAAA, *Standards for Quality Assurance and Accreditation ...*, op. cit., p. 10.

« Program administrators must provide effective and responsible leadership »⁵⁵⁹.

Les critères comme les sous-critères sont peu précis s'agissant de la mise en œuvre. Ce sont les bonnes pratiques qui entrent dans le détail des modalités. En cohérence avec leur statut d'outil relevant du *soft law*⁵⁶⁰, les bonnes pratiques sont exprimées sous forme de recommandations et cette fois, c'est le modal *should* qui est utilisé⁵⁶¹.

Ce double (registre / obligatoire) a une incidence sur la manière dont la NCAAA valorise l'accréditation car elle ne peut être accordée que si des « preuves de performance de bonne qualité » sont fournies pour tous les critères et sous-critères⁵⁶². La même exigence n'est pas formulée pour les bonnes pratiques. Au contraire, elles peuvent faire l'objet d'une plus grande souplesse dans leur mise en œuvre, en particulier parce qu'elles n'ont pas toutes la même importance :

« It is not expected that a program will achieve a high rating for every "good practice" described within the sub-sections of the standards. They are not a simple check list, and are not equal in importance. Their importance will vary according to the mission and objectives of the program and the institution within which it is offered, and its stage of development »⁵⁶³.

Cela crée de multiples ambiguïtés. A titre d'exemple, le respect des bonnes pratiques n'est pas obligatoire mais elles sont citées comme modalités de mise en œuvre de sous-critères qui, eux, sont obligatoires. Par ailleurs, l'introduction du document indique que les critères établis par la NCAAA « sont fondés sur ce qui est généralement considéré comme bonne pratique dans l'enseignement supérieur à travers le monde » (NCAAA, *ibid.*, p. 1), ce qui semble les rattacher au champ du *soft law*. Or, on a vu que l'énoncé des caractéristiques définissant ces critères relève non de la bonne pratique mais plutôt de l'obligation. Ce double

⁵⁵⁹ NCAAA, *ibid.*, p. 10

⁵⁶⁰ Samuel BEROUD et Thomas HADJUK, « L'OCDE et les bonnes pratiques. Une histoire inséparable », *op. cit.*

⁵⁶¹ Dans la version arabe du document cette nuance linguistique n'est pas rendue dans le texte.

⁵⁶² Une exception sur le critère recherche pour les collèges privés ne délivrant que des diplômes de niveau *undergraduate* (inférieur au niveau Master).

⁵⁶³ NCAAA, *Standards for Quality Assurance and Accreditation ...*, *op. cit.*, p.2.

registre conduit la NCAAA à osciller entre prescription de qualité et production de sens (médiation), au profit de la seconde forme d'intermédiation.

2. L'insoutenabilité de la fonction de prescripteur

En tant que prescripteur, concepteur des normes de qualité, la NCAAA a élaboré un référentiel d'accréditation qui se veut l'égal de tout autre au monde comme signe de la garantie incontestable de la qualité d'un établissement ou d'un programme accrédité par la NCAAA. Conformité et égalité sont reformulées sous forme d'obligations incontournables dans la pratique du processus d'accréditation.

Dalil : « La commission est sévère. Les exigences sont très fortes. A cause de ça beaucoup d'institutions ont demandé des accréditations étrangères alors que la NCAAA jugeait qu'elles n'étaient pas prêtes.

Moi : Pourquoi elles ne l'étaient pas ?

Dalil : Je me suis engagé...j'ai dit au ministre que si un programme est accrédité par la NCAAA alors cela signifie qu'il peut être accrédité par n'importe quelle autre institution d'accréditation » (Dalil, SG, NCAAA, 16 janvier 2013, entretien n°4, traduit de l'arabe).

Mais pour pouvoir accréditer, la NCAAA dépend de la capacité des établissements à savoir se conformer à ces normes. Pour au moins deux raisons, cette capacité est limitée selon les interviewés.

D'une part, on l'a vu, le dispositif mis au point par la NCAAA est complexe et le niveau d'exigence pour obtenir l'accréditation élevé.

« To be granted accreditation it is necessary for evidence of good quality performance to be provided in relation to all the eleven general standards and with all of the subsections of those standards. There is one exception. Any institution with the title "university" is expected to meet the standard for research and a college within a university is expected to contribute to those requirements. A private college offering only undergraduate programs is not required to have any significant involvement in research »⁵⁶⁴.

⁵⁶⁴ NCAAA, *ibid.*, p. 2.

Les établissements ont du mal à s'approprier le processus d'accréditation et à obtenir celle-ci. L'extrait d'entretien ci-dessous le confirme et souligne qu'il n'a pas été prévu de gradation :

Abbas : « Les critères et tous les prérequis... c'est trop exigeant pour que les universités puissent y répondre au stade où elles en sont. Il y a un an j'ai proposé que les critères soient dans un premier temps réduit à six et que les exigences soient moins importantes avec comme objectif de faire en sorte que toutes les institutions soient accréditées puis la NCAAA dans un second temps rajoute des critères » (Abbas, Conseiller, NCAAA, 17 janvier 2013, entretien n°5, traduit de l'arabe).

D'autre part, l'anglais comme outil de travail constitue un obstacle à la mise en œuvre du processus d'accréditation, pour certains établissements et/ou départements disciplinaires. L'anglais est en effet l'outil de travail de la NCAAA parce que, depuis sa création, des salariés anglophones non arabophones ont été recrutés (Australiens, Britanniques, Américains) et que les évaluateurs sont quasi-systématiquement des anglophones non arabophones. En conséquence, toute la documentation de la NCAAA a d'abord été rédigée en anglais (avant d'être traduite en arabe) et les documents demandés aux établissements doivent également être conçus dans cette langue. L'usage de l'anglais et de l'arabe donne lieu à des tensions exprimées tant du côté de la NCAAA que du côté des établissements.

Margie : « Il y a un manque de compréhension. Ils ne savent pas que les évaluateurs ne sont pas bilingues. [...] Les annexes, c'est genre balançons tout à la NCAAA... et c'est en arabe ! Le titre est en anglais mais ensuite c'est en arabe. Il y a un malentendu sur ce qui doit être fourni aux évaluateurs. C'est une question d'éducation. Je leur ai dit gentiment, hé les gars, écrivez en anglais parce que les évaluateurs sont anglophones » (Margie, Coordinatrice, NCAAA, 28 janvier 2013, entretien n°9, traduit de l'anglais).

Dans deux établissements différents, où j'ai effectué des observations dans le cadre d'accréditations conduites par des évaluateurs non arabophones, au profit d'une agence d'accréditation non saoudienne, j'ai relevé des incidents provoqués par l'usage de langues autres que l'arabe : en l'occurrence, l'anglais et le français. Dans ces deux cas, les évalués sont tous arabophones. Certains sont anglophones (la majorité des Saoudiens et des non Saoudiens originaires de pays anciennement colonisés par le Royaume-Uni : Jordanie, Irak,

Palestine), d'autres francophones (Quelques rares Saoudiens et des non Saoudiens originaires de pays anciennement colonisés par la France : Tunisie, Algérie, Maroc, Syrie, Liban). L'arabe, maîtrisé par tous les évalués, ne peut être utilisé puisque les évaluateurs ne sont pas arabophones. Dès lors, une partie de l'assistance échange avec les évaluateurs en anglais et l'autre en français, chacun de ces deux groupes ne comprenant pas ce que dit l'autre. Cette situation, dans les deux cas, a provoqué des frictions du côté des évalués qui ont demandé que leurs propos, en anglais ou en français, soient traduits en arabe, suscitant ainsi l'embarras chez les évaluateurs qui passaient de l'anglais au français, au grès des questions et réactions des évalués, parfois au milieu d'une phrase, sans jamais réussir à satisfaire l'ensemble de leurs interlocuteurs. Ces deux exemples montrent que l'anglais n'est pas une compétence partagée par l'ensemble des enseignants de l'université en Arabie saoudite. Dès lors, l'imposition de cette langue, comme outil de travail, est source d'exclusion et engendre des difficultés dans la pratique du processus d'accréditation de la NCAAA. L'usage des langues et les tensions qui en découlent sont également révélateurs de la question, abordée dans le chapitre précédent, des rapports de pouvoir entretenus par les acteurs avec le monde hégémonique, producteur des outils d'action publique liés à l'évaluation et à l'accréditation.

Intransigeance, difficulté, complexité, ces caractéristiques constituent autant d'obstacles que les établissements doivent franchir pour surmonter avec succès l'épreuve de l'accréditation de la NCAAA. Des acteurs ont fait part de leur scepticisme sur la possibilité que les universités saoudiennes y parviennent.

Abbas : « La vérité c'est que seulement 20% des universités ont le niveau en Arabie mais docteur Y reste silencieux là-dessus et le ministre aussi comme ça ils restent en place. Si jamais ça se sait, tous les journaux vont en parler et tout le monde sera renvoyé » (Abbas, SG des chaires de recherche d'excellence, MoHE, ancien conseiller à la NCAAA, 4 mars 2013, entretien n°36, traduit de l'arabe).

Dès lors, en tant qu'intermédiaire prescripteur, la NCAAA prend le risque politique, si elle engage les universités saoudiennes dans son processus d'accréditation, de mettre en échec un grand nombre d'universités et de contribuer, non seulement à renforcer le discrédit de l'enseignement supérieur mais à renforcer oppositions et critiques à son encontre. Ces contraintes témoignent du télescopage de plusieurs éléments : réponse de la NCAAA à la combinaison d'une contrainte (discrédit du secteur de l'enseignement supérieur saoudien) et Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

d'un objectif politique intérieur (réformer l'université par l'évaluation et l'accréditation pour faire évoluer le marché du travail) mais aussi recours à des outils d'action publique importés (comme les *learning outcomes*) et à une ressource humaine anglophone pour construire cette action publique (conseillers et évaluateurs britanniques, américains et australiens). Ils expliquent comment les responsables de la NCAAA parviennent à un résultat que des interviewés saoudiens qualifient de complexe et inadapté à la situation saoudienne. Cela révèle combien l'accréditation telle qu'elle est conçue par la NCAAA constitue « une pratique socialement distinctive », « en favorisant les ressources culturelles internationales⁵⁶⁵ » telles que la connaissance de l'anglais, l'ouverture sur d'autres cultures, la propension à la mobilité : l'instauration de la NCAAA s'est fondée sur les voyages, au Royaume-Uni notamment, et la maîtrise de l'anglais pour les Saoudiens interviewés découle, le plus souvent, de séjours d'étude en pays de langue anglaise. Paradoxalement, là où la fonction d'intermédiaire prescripteur, par la fixation de normes, visait l'homogénéisation (du cadre de production du jugement évaluatif et des programmes universitaires), cette même fonction, par la mise en œuvre du processus, contient des pratiques socialement distinctives qui, loin de construire la cohésion des acteurs composant l'enseignement supérieur, nourrissent des dissensions entre la NCAAA et les évalués.

3. Construire une communauté de la qualité

L'examen de l'activité de la NCAAA montre qu'elle développe des stratégies d'évitement du processus d'accréditation et la construction d'une communauté de sens. Elle déploie de ce fait une activité de consultation, de concertation et de formation.

3.1. Inventer de nouvelles procédures pour retarder l'entrée dans le processus d'accréditation

Pour éviter une crise politique que provoqueraient des vagues de refus d'accréditation, la NCAAA a modifié son dispositif pour s'assurer que le processus d'accréditation ne soit enclenché que dès lors qu'elle est quasiment assurée que l'établissement obtiendrait son accréditation. Une procédure, qualifiée d'« éligibilité », a été introduite afin de permettre à la commission de juger de la capacité de l'établissement à être soumis à une évaluation

⁵⁶⁵ Anne-Catherine WAGNER, « La place du voyage dans la formation des élites », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2007, n° 170, p. 58-65.

extérieure, en vue d'une décision d'accréditation. Cette innovation processuelle étire le temps et offre à la NCAAA la possibilité de retarder le moment de l'accréditation. Dès lors, l'enjeu est moins de distinguer les établissements et les formations par l'accréditation que de les engager dans une transformation progressive par l'accumulation de processus et de normes à respecter et à s'approprier, sur un temps long.

Une seconde innovation processuelle est introduite pour le cas des établissements qui sont déclarés inéligibles à l'entrée dans le processus d'accréditation. La NCAAA leur propose de participer à un programme intitulé « évaluation développementale ». Un contrat est signé, prévoyant la définition d'un ensemble de prestations proposées par la NCAAA (ateliers de formation, suivi des outils internes mis en place, lecture critique des documents rédigés, etc.) et d'actions à conduire pour l'établissement, en conformité avec ce que demande la NCAAA dans le cadre du processus d'accréditation. Le programme vise à permettre à l'établissement de franchir l'étape de l'éligibilité. En le mettant au point, la NCAAA cherche à éliminer le risque de voir un établissement demander une accréditation alors qu'il n'est pas en mesure de l'obtenir. Par ailleurs, elle fait en sorte de mettre en place au sein de l'établissement les normes et règles dont elle sera chargée de mesurer la performance ultérieurement. C'est une garantie supplémentaire de réussite dont elle s'assure, pour se prémunir du risque de scandale politique et public auquel pourrait conduire le refus d'accréditation, signal de la « mauvaise qualité » des universités saoudiennes. L'extrait d'entretien, reproduit ci-dessous, révèle que les responsables de la NCAAA sont attentifs aux expériences en cours dans d'autres pays du Golfe et que la probabilité du mécontentement des étudiants est prise en considération dans le calcul du risque politique.

Fady : « Certains pays comme Oman ont un bon système de qualité mais il y a eu deux collèges privés où les résultats de l'accréditation ont été mauvais. L'un a échoué à l'accréditation et le second a obtenu une accréditation conditionnelle. Il y a eu des plaintes : « tu as autorisé l'ouverture de ces collèges, j'ai payé cher pour l'inscription et maintenant le programme n'est pas accrédité ». Le sultan a décidé de stopper la commission d'accréditation et a déclaré qu'il fallait d'abord développer la culture de la qualité. [...] Tout collège qui ferme est une perte. Cette année on a fermé un collège [en Arabie saoudite], ce sont 2200 étudiants qui devaient chercher un autre établissement. L'impact est négatif même si c'est positif pour la société » (Fady, 1^{er} SGA, NCAAA, 28 janvier 2013, entretien n°8, traduit de l'arabe).

3.2. Légitimer par la concertation et la formation

« Tout pouvoir politique s'exerce aussi à travers un spectacle. N'apparaît-il pas comme le garant et le gardien d'un imaginaire social qui formule l'unité de la société ? »⁵⁶⁶. Bruno Jobert et Pierre Muller précisent que saisir cette mise en scène renvoie tout autant à ce qu'il est donné à voir qu'à ce qui est fait. Ils ajoutent que l'action publique est le reflet de contradictions qui s'expliquent par des « exigences multiples et contraires » et que cette action « exige un travail d'apprentissage et d'invention pour s'adapter aux incertitudes fondamentales » qui la marquent⁵⁶⁷ et qui mettent en péril la « cohésion sociale ». Deux processus politiques, selon ces deux auteurs, permettent de maintenir cette cohésion : la régulation pour conforter l'intégration du système et la légitimation pour renforcer l'intégration sociale. Je me propose, dans cette section, de montrer comment la NCAAA tente de créer une communauté de sens – mise en scène et mise en acte à fin de légitimation – et comment cette création témoigne de contradictions, conséquences d'incertitudes au cœur de l'action publique. Ce travail de légitimation constitue en effet le second volet sur lequel la NCAAA s'appuie pour se désengager de sa fonction de prescripteur - régulateur. Je montre aussi qu'en situation de « décision complexe », ou d'« hyperchoix », quand il faut choisir entre des « contraintes hétérogènes », la fonction de régulation peut être mise en sommeil au profit de la fonction de légitimation, ce qui pose la question de l'équilibre entre régulation et légitimation, dont Jobert et Muller considèrent qu'elle est au fondement de la stabilité d'un Etat, d'un régime politique.

Cette dimension est contenue dans l'idée de « développement de la culture de la qualité », expression partagée par plusieurs acteurs interviewés travaillant à la NCAAA, dont ils expliquent qu'elle constitue un préalable nécessaire au développement de l'accréditation. Elle est dans un premier temps portée par un travail de concertation qui se superpose dans le temps à celui de prescription puis, dans un second temps, par le développement croissant de l'activité de formation. Tant les modalités d'organisation interne de cette dernière activité que l'éventail, les différents types et le nombre de formations proposés montrent l'importance qu'a prise cette activité dans le travail de la NCAAA.

⁵⁶⁶ Bruno JOBERT et Pierre MULLER, *L'Etat en action : Politiques publiques et corporatismes*, op. cit., p. 13.

⁵⁶⁷ *Ibid.*, p. 17.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

La concertation est l'une des activités caractéristiques de l'Etat contemporain⁵⁶⁸. Elle remplit une fonction de socialisation afin que les « acteurs sociaux [fassent] leurs images du changement social définies par l'Etat ». La NCAAA s'y est engagée dès 2005-2006, à plusieurs reprises et sous diverses formes, qui ont donné lieu à des échanges entre elle et les établissements du supérieur saoudiens. Elle a présenté des projets de référentiels et de brochures détaillant le processus d'accréditation lors de quatre symposiums auxquels ont participé des universitaires et des cadres administratifs d'universités et de collèges de toute l'Arabie⁵⁶⁹. Elle a organisé un séminaire au cours duquel 300 membres d'institutions d'enseignement supérieur saoudiennes ont été sollicités pour donner leurs points de vue concernant ses référentiels d'accréditation en cours d'élaboration. Elle les a ensuite diffusés à toutes les universités pour avis. Elle a testé son dispositif, en 2006, auprès de deux universités volontaires, l'une publique et l'autre privée (*pilot project*), et à nouveau en 2008, à la demande du ministère de l'enseignement supérieur, auprès de trois universités et un collège privé. Ces deux tests ont donné lieu à des suggestions relatives au processus et aux documents, émanant tant de la part des évalués que des évaluateurs⁵⁷⁰. En 2007, elle a invité toutes les institutions du supérieur à se préparer à une première vague d'accréditations, prévue en 2009, en créant leur structures internes d'assurance qualité, rédigeant un premier rapport d'autoévaluation et un « plan stratégique d'amélioration de la qualité » : 21 universités et collèges ont répondu à cette sollicitation.

La socialisation par la concertation participe à la construction d'une communauté de sens en faisant saisir des images du changement, en partageant la pratique d'un processus, de procédures, d'un langage (constitué d'une terminologie et d'une langue l'anglais), de documents, de modalités de travail, etc. La construction de sens par la concertation informe sur l'effort de traduction - de savoirs, de connaissances et de pratiques – entrepris par la NCAAA, entre elle et les universités, dans la perspective d'un travail en commun – visait la

⁵⁶⁸ *Ibid.*, p. 48. A côté de la concertation, ces deux auteurs identifient la consultation, qui permet à l'Etat d'identifier ses appuis et ses oppositions. Je ne reprends pas cette notion à mon compte, mes données empiriques ne fournissant pas d'éléments probants sur ce point.

⁵⁶⁹ Eqbal Z. DARANDARI, Saleh A. AL-QAHTANI, Ian D. ALLEN, Wafaa A. AL-YAFI, Abdulsalam A. AL-SUDAIRI et Joey CATAPANG, « The Quality Assurance System for Post-Secondary Education in Saudi Arabia: A Comprehensive, Developmental and Unified Approach », *op. cit.*

⁵⁷⁰ Il s'agissait de membres d'agences internationales d'assurance qualité : Royaume-Uni, Australie, Etats-Unis, Canada.

mise en œuvre du processus d'accréditation. La figure du médiateur généraliste proposée par Olivier Nay et Andy Smith rend compte de cette activité cognitive qui « consiste à construire du “sens commun” », « à collecter des points de vue, à interpréter des références et des savoirs, à comprendre des opinions et des croyances, à les mettre en contact et les faire circuler [...] à trouver des équivalences, [...] à construire des récits compris de tous »⁵⁷¹. Les contours d'une communauté de la qualité sont dessinés par la mobilisation d'individus autour de sens et de pratiques mis en partage. De surcroît, ce travail de concertation et de consultation réalisée par une agence publique dans l'élaboration d'un dispositif de régulation, permet de saisir comment le régime saoudien produit du consensus, par un mode de fonctionnement processuel et graduel.

La NCAAA, grâce aux exercices de mise en situation qui viennent d'être évoqués, mène le processus d'accréditation sans prendre de décision. Elle est en mesure d'estimer le taux de réussite probable du processus. « *C'est un processus complet mais sans la décision finale en matière d'accréditation. Nous on sait quel serait le résultat* » (Dalil, SG, NCAAA, 16 janvier 2013, entretien n°4, traduit de l'arabe). Outre leur fonction de socialisation, les consultations ont fait prendre conscience aux responsables de la NCAAA du risque élevé, pour les institutions saoudiennes, d'échouer à l'accréditation. « *La NCAAA était prête pour les accréditations depuis longtemps, les critères étaient prêts mais nous avons tardé [à accréditer] parce que les institutions n'étaient pas prêtes* » (SG, NCAAA, 16 janvier 2013). C'est dans ce contexte que s'opère le basculement du travail et des activités, liés à la fonction de prescripteur, vers des activités de formation de plus en plus prégnantes, liées à sa fonction de médiateur.

Les premières actions de formation sont conduites par le *British Council* à partir de 2005. C'est à partir de 2007-2008, après trois années de fonctionnement, que la NCAAA prend en charge cette activité et en fait un axe central de son travail alors même que les statuts de la commission qualifient les missions de formation, diffusion, information d'« activités subsidiaires »⁵⁷². Cette évolution est matérialisée par la création, en son sein d'une structure

⁵⁷¹ Olivier NAY et Andy SMITH, « Les intermédiaires en politique. Médiation et jeux d'institutions », *op. cit.*, p. 13-14.

⁵⁷² L'article 4 qui mentionne, notamment, l'organisation de conférences, symposiums, manifestations, ateliers et l'édition de publications sur les sujets qui l'intéressent.

dédiée à ces fonctions, « l'unité de la formation ». En 2013, elle est dirigée par un conseiller qui y consacre la majorité de son temps de travail. L'éventail des formations est large. Elles portent sur des thèmes aussi variés que l'évaluation, la mesure de la qualité, les *learning outcomes*, les indicateurs clé de performance et le *benchmarking*. Ces formations sont organisées sous forme de *workshops*, qui donnent lieu à des exercices pratiques et de mise en situation, et de conférences. La NCAAA organise une partie de ces formations dans les grands hôtels internationaux implantés dans les grands centres urbains du pays. Le décorum, lors de ces manifestations, est important - luxe et modernité des infrastructures ; repas gargantuesques⁵⁷³. Cela permet d'attirer les universitaires mais aussi de mieux composer avec la ségrégation de genre. Les universités publiques sont soumises à des règles très contraignantes en la matière ; ségrégation stricte des lieux (campus, collèges⁵⁷⁴, services administratifs) ou modalités de gestion des flux humains qui interdisent la mixité (alternance d'horaires à la bibliothèque par exemple). Sans contrevenir à la règle de ségrégation, les hôtels internationaux permettent plus facilement des arrangements pour qu'hommes et femmes puissent participer aux formations (cloisons amovibles dans une même salle ; présence d'orateurs des deux genres face à la salle).

En 2013, au moment où le terrain est réalisé auprès de la NCAAA, le nombre annuel de ces formations est de 99 : 46 pour les sessions générales et sessions en réponse à des sollicitations d'établissements et 53 dans le cadre du programme d'évaluation développemental (La NCAAA collabore avec huit universités, chaque collaboration donnant lieu à sept ateliers de formation)⁵⁷⁵. Les contraintes liées à l'organisation de cette activité sont importantes : d'abord, les conseillers et conseillères ne sont guère plus d'une quinzaine au total. Dès lors, le choix de les impliquer dans les formations se fait nécessairement au détriment des autres activités, en particulier de celle d'accréditation. Au nombre de formations qui supposent la mobilisation d'un grand nombre de conseillers, s'ajoute la nécessité, quand les formations s'adressent à des publics composés d'hommes et de femmes,

⁵⁷³ Il s'agit de repas appelés « buffet » en arabe, qui consistent en des dizaines de plats proposées - en entrée, en viandes (rouges et blanches), en poissons, en desserts – en libre-service. L'organisation de ce type de manifestation dans des hôtels fastueux n'est pas le propre de la NCAAA. C'est une pratique qui est répandue.

⁵⁷⁴ A l'exception des collèges de médecine.

⁵⁷⁵ Sources : entretiens réalisés avec le responsable de l'unité de formation et une conseillère (NCAAA, 23 et 24 février 2013).

de faire appel à un conseiller et une conseillère⁵⁷⁶. Les formations sont délivrées dans un grand nombre d'universités saoudiennes et supposent de multiples déplacements, à un rythme hebdomadaire pour certains conseillers et conseillères. Le nombre de formations est en augmentation par rapport aux années précédentes, en raison notamment de l'activisme de la NCAAA dans la remontée des besoins en la matière :

Marwan : « L'année dernière [en 2012] on a organisé 85 ateliers pour 90 institutions, auxquels ont participé plus de 3000 enseignants. Et ça augmente chaque année depuis 2007. La demande augmente. C'est quand on a commencé à demander quels étaient les besoins de manière précise [...] Chaque année, il y a un formulaire d'enquête qui est envoyé par la commission à tous les établissements pour leur demander leurs besoins et les sujets qu'ils veulent en matière de formation. On rassemble les réponses et on identifie les sujets les plus importants pour construire un programme. Parfois, on organise des réunions avec des doyens de la qualité pour faire le point sur leurs besoins en matière de formation [...] Il y a 3 étapes : l'étude des besoins, la préparation des sujets, la formation » (Marwan, Chef de l'unité des formations, NCAAA, 24 février 2013, entretien n°32, traduit de l'arabe).

L'argument officiel justifiant cette progression est qu'il faut d'abord développer une culture commune de la qualité. Celle-ci renvoie à la construction de référents communs.

Loubna : « La qualité doit être partout dans toutes les domaines mais elle n'est pas partout au même niveau, dans les universités. La question c'est le concept de qualité, comment je comprends la qualité. S'il n'y a pas de critères communs tu ne peux pas. Par exemple ce café pour moi il est bon mais toi tu vas le trouver amer, trop léger. Pourtant c'est le même café. Si on a toutes les deux des critères communs on va pouvoir comparer nos avis. La priorité c'est d'avoir un concept unique de la qualité pour nous tous. Tu vas dans une université et tu demandes : « il y a de la qualité ici ? » et on te dit « oui bien sûr ». Tu demandes : « montre-moi » et tout le monde comprend la qualité à sa manière et de manière différente. Aujourd'hui grâce à NCAAA il y a l'expansion de la culture de la qualité. Nous unifions/normalisons le concept de qualité » (Loubna, Conseillère, NCAAA, 4 février 2013, entretien n°16, traduit de l'arabe).

⁵⁷⁶ Les sessions s'adressent à des hommes et à des femmes et se déroulent dans des auditoriums ou des salles qui disposent d'un espace réservé aux femmes, délimité par des paravents ou des cloisons amovibles. La présence d'une conseillère permet, au moment des pauses qui se tiennent dans des lieux où hommes et femmes sont séparés, des moments d'échanges informels et des prises de contact directes entre la conseillère et les femmes qui assistent à la formation.

Elle renvoie également à un effort de relocalisation du dispositif d'accréditation que la NCAAA a voulu international mais qui peut paraître abstrait et désincarné. Dans les formations, l'accréditation des institutions saoudiennes est aussi présentée comme relevant de l'exercice de la souveraineté nationale, alors que cela entre en contradiction avec la pratique de l'accréditation par la NCAAA, tant dans les choix du processus (recours à des outils importés, à des conseillers non saoudiens) que dans sa mise en œuvre (recours exclusif à des évaluateurs non saoudiens et participation d'institutions d'évaluation non saoudiennes, dont QAA, au comité interne à la NCAAA, chargé de prononcer les avis finaux en matière d'accréditation).

Moi : « *Ça existait les accréditations avant la NCAAA et pourtant une commission nationale a été créée, pourquoi ?* »

Marwan : *Oui mais au niveau des programmes uniquement. C'est vrai que l'université du roi Fahd [King Fahd University for Petroleum and Minerals] a une expérience ancienne dans le domaine. Pour l'accréditation institutionnelle, il faut prendre en compte une culture, un système et un mode administratif spécifique. Les critères d'une institution étrangère risquent de ne pas être adaptés. L'accréditation institutionnelle est influencée par la culture du pays. Les critères ne posent pas de problème pour les programmes mais pour l'accréditation institutionnelle, le ministère [de l'enseignement supérieur] n'accepterait pas que cela vienne d'une organisation étrangère » (Marwan, Chef de l'unité des formations, NCAAA, 24 février 2013, entretien n°3, traduit de l'arabe).*

La construction d'une communauté de la qualité passe par une fonction de prescripteur qui fixe les règles et en contrôle la mise en application, mais aussi par une fonction de médiateur qui produit du sens, à partager pour faire communauté. Ce changement d'une fonction à l'autre est opéré par la mobilisation de la notion d'« assurance qualité », qui vient se substituer à celle d'évaluation, dans les textes - du moins les versions auxquelles j'ai eu accès qui sont postérieures à 2008 - et dans les discours. Je me suis en effet rendu compte que les personnes interviewées à la NCAAA ont finalement peu employé le terme évaluation et plus souvent celui d'assurance qualité et que, dans les entretiens, le terme évaluation (*taqwīm*) est souvent réemployé après une question qui contient le terme. Ce sont davantage mes questions sur la terminologie qui les ont amenées à parler d'évaluation. Or, pour eux, l'évaluation correspond à la NCAAA qui corrige, c'est-à-dire au prescripteur tandis que l'assurance qualité contient l'idée de la NCAAA au service des établissements pour les aider à

créer les conditions de la qualité et garantir l'accréditation. En 2013, quand le terrain est réalisé, le changement d'orientation en faveur des activités de formation est opéré. Et cela est perceptible dans les entretiens. L'un d'eux m'a répété plusieurs fois qu'ils n'étaient pas des « contrôleurs » (*murāqibīn*) mais des « partenaires » (*šurakā'*) des établissements, qu'ils les « accompagnaient dans leur développement » : « nous n'inspectons pas, nous ne sommes pas des *inspector* mais des *partner for quality* » (SG et SGA, NCAAA, 16 janvier 2013). L'occultation du terme évaluation au profit de la « qualité » (« assurance qualité », « culture de la qualité ») évince le prescripteur au bénéficiaire du médiateur. L'accréditation devient presque annexe et secondaire : depuis sa création en 2003 jusqu'en 2013, la NCAAA n'a d'ailleurs évalué à fin d'accréditation que sept établissements – soit moins de 15% des établissements d'enseignement supérieur comptabilisés par le ministère de l'enseignement supérieur, en Arabie saoudite, en 2013⁵⁷⁷ - et 26 programmes universitaires⁵⁷⁸. En comparaison le programme d'évaluation développemental a concerné douze institutions et 80 programmes. Dans le discours des personnes interviewées à la NCAAA, l'accréditation est reléguée à un simple résultat qui intervient au bout d'un processus, un « diplôme » qui n'est que le reflet de tout ce qui a précédé, une formalité administrative condensée en quelques mots expéditifs : « *L'accréditation c'est quand la qualité a atteint un niveau qui mérite l'accréditation* » (Conseillère, NCAAA, 6 février 2013). L'évolution de la rhétorique et de l'activité de la NCAAA, au profit de la construction d'une communauté de sens, rencontre les résultats de travaux relatifs à l'agencification qui mettent en évidence l'importance de la spécialisation et de l'expertise dans les stratégies développées par les agences pour « construire et maintenir leur réputation », c'est-à-dire « la croyance symbolique savamment entretenue [...] dans le caractère unique des capacités, des savoirs, des obligations et de la mission »⁵⁷⁹.

⁵⁷⁷ Le ministère de l'enseignement supérieur saoudien mentionne l'existence, en 2013, de 53 établissements d'enseignement supérieur : 32 universités publiques et privées et 21 collèges privés. (Source : publications du ministère de l'enseignement supérieur saoudien, diffusées lors du 4^e salon de l'enseignement supérieur qui s'est tenu à Riyad du 16 au 19 avril 2013).

⁵⁷⁸ Entretien avec Dalil, SG, NCAAA, 16 janvier 2013, entretien n°4, traduit de l'arabe.

⁵⁷⁹ Moshe MAOR, « A Scientific Standard and an Agency's Legal Independence: Which of These Reputation Protection Mechanisms Is Less Susceptible to Political Moves? », *Public Administration*, 2007, vol. 85, n° 4, p. 961-978 ; Philippe BEZÈS et Patrick LE LIDEC, « Politiques de l'organisation », *op. cit.*

Elsa Bedos – « *L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique* » -

La crise qui a conduit à poser le problème de la qualité de l'enseignement supérieur saoudien a été un événement générateur d'espace qu'ont saisi des intermédiaires, qui ont endossé le rôle de résorbeur de crise par la construction de processus et de normes garantissant la qualité. Le phénomène a été observé par plusieurs auteurs lors de situation d'incertitude forte sur la qualité d'un produit ou d'un service⁵⁸⁰. Ainsi, la NCAAA s'est positionné comme acteur intermédiaire capable de mettre au point un dispositif prescripteur de qualification et de jugement. Dès lors, comme le rappellent Christine Musselin et Catherine Paradeise⁵⁸¹, la réduction de l'incertitude sur la qualité passe par deux processus distincts : d'une part, l'identification du produit ou du service, opération visant à définir ses attributs et caractéristiques et correspondant à un exercice de « qualification » et, d'autre part, l'énonciation d'un jugement ou « évaluation » sur ce même produit visant à produire de la confiance dans le produit. La combinaison de ces deux processus construit la qualité et sont l'objet d'un « travail d'intermédiation » réalisé par des « intermédiaires ».

Ainsi, les *learning outcomes* constitue l'outil d'action publique à partir duquel la NCAAA travaille à qualifier les formations de l'enseignement supérieur, premier axe de sa fonction d'intermédiaire prescripteur de qualité. La NCAAA conforte son rôle de prescripteur par la mise au point d'un cadre évaluatif qui fonde l'émission de jugements relatifs aux programmes universitaires saoudiens. Embarrassée par l'échec anticipé des universités saoudiennes à surmonter l'épreuve de son dispositif d'accréditation, la NCAAA fait évoluer son rôle d'intermédiaire vers celui de médiateur. Elle engage alors un travail de légitimation qui repose sur l'exégèse de ses propres outils et documents et la formation à la qualité. Les acteurs interviewés nomment ce travail « culture de la qualité ».

⁵⁸⁰ Armand HATCHUEL, « Les marchés à prescripteurs. Crises de l'échange et genèse sociale », *op. cit* ; George A. AKERLOF, « The Market for "Lemons": Quality Uncertainty and the Market Mechanism », *The Quarterly Journal of Economics*, 1970, vol. 84, n° 3, p. 488-500 ; Lucien KARPIK, « L'économie de la qualité », *op. cit* ; Lucien KARPIK, « Dispositifs de confiance et engagements crédibles », *op. cit*.

⁵⁸¹ Christine MUSSELIN, « Le concept de qualité : où en sommes-nous ? », *op. cit*.

La première partie de la thèse a montré comment, à partir d'une crise internationale un problème est construit autour de la qualité de l'enseignement saoudien. La réponse formulée par les acteurs qui se saisissent du problème correspond à l'introduction dans le secteur éducatif saoudien d'une régulation à travers la mobilisation d'outils néolibéraux empruntés à l'étranger. J'ai montré le rôle central joué par l'agence nationale d'évaluation et d'accréditation de l'enseignement supérieur dans la construction de cette politique publique. Cette analyse permet de mettre au jour l'évolution de l'Etat saoudien, de ses modes d'administration et de sa bureaucratie. Il permet également de mettre en évidence comment le régime saoudien produit du consensus, en situation de crise puis dans la durée, après la crise. Il est en recherche de légitimité internationale et domestique, pris dans des rapports de pouvoir avec le monde hégémonique et dans une approche processuelle et graduelle de la production de consensus.

Que veut dire parler de tournant néolibéral dans le secteur éducatif en Arabie saoudite ? Mobiliser des outils néolibéraux constituent-ils une réponse à des défaillances politiques et bureaucratiques ou est-ce le prolongement et l'approfondissement de la wébérienisation de sa bureaucratie ? La seconde partie de cette thèse sera donc l'occasion de revenir sur ces questions à partir de l'étude de l'appropriation des instruments mis en place, selon la définition proposée par Renaud Crespin et Pierre Lascoumes : « le processus dynamique de dialogue et de réflexion entre un objet et un espace d'activités⁵⁸² ». Il s'agit de restituer la manière dont les acteurs d'une université, *Alpha Uni*, réagissent et surtout interprètent et reformulent ces instruments. On s'intéressera donc au « processus dynamique d'interprétation, de mise en sens [...] qui débouche sur du singulier et l'innovation⁵⁸³ ». On constatera, à l'instar de Clémentine Gozlan que « le pouvoir et la légitimité des instruments [...] ne parviennent qu'incomplètement à se naturaliser dans certaines communautés scientifiques »⁵⁸⁴.

⁵⁸² Renaud CRESPIN et Pierre LASCOUMES, « Régulation de la carrière d'un instrument de santé. Les parcours de l'usage du test du VIH dans l'emploi en France et aux États-Unis », *Sociologie du Travail*, 2000, vol. 42, n° 1, p. 133-157.

⁵⁸³ Renaud CRESPIN, « Des objets techniques aux objets-frontières : appropriation et dissémination des instruments d'action publique. Commentaire », *Sciences sociales et santé*, 2014, n° 2, p. 57-66.

⁵⁸⁴ Clémentine GOZLAN, *Réinventer le jugement scientifique L'évaluation de la recherche en sciences humaines et sociales à l'AERES*, op. cit.

Après s'être focalisée sur une agence à compétence nationale, la seconde partie de ma thèse change de niveau et s'intéresse à une université, *Alpha Uni*. Ma réflexion s'appuie sur la création, au sein de cet établissement, d'un décanat de la qualité qui prend en charge les activités relatives à l'évaluation et à l'accréditation. L'analyse est conduite à travers trois chapitres qui cherchent à caractériser les effets de la diffusion de la réforme par la qualité au sein de cette université : le premier s'intéresse à la bureaucratisation ; le deuxième porte sur la redistribution du pouvoir ; le troisième traite des évolutions en matière de contrôle et de liberté.

Partie 2 - La mise en œuvre de la qualité dans une université

Chapitre IV - La bureaucratisation par la qualité, un continuum d'outils et de légitimations

Dans ce chapitre comme dans ceux qui suivent, on passe au niveau d'une université, *Alpha Uni*. Cette institution d'enseignement supérieur est publique. Elle est pluridisciplinaire, réunissant des collèges de sciences humaines et sociales, de sciences et de sciences médicales. *Alpha Uni* accueille des étudiantes et des étudiants sur deux campus séparés, conformément à la ségrégation de genre. Ce chapitre porte sur l'activité conduite par les agents de la qualité dans les universités à partir d'une analyse de leurs discours et de leurs pratiques de travail. Il s'agit de montrer que la création de décanats de la qualité induit un nouveau mouvement de bureaucratisation. L'examen des outils, des techniques et des modalités de travail révèle l'importance prise par l'écriture et l'écrit. Cette omniprésence m'a conduite à mobiliser plusieurs travaux sur l'action publique, l'Etat, les bureaucraties et les processus de bureaucratisation afin de mettre à plat ce que font les agents de la qualité et de comprendre leur action. Mon analyse s'inscrit aussi dans la continuité de recherches qui étudient l'instauration d'une administration bureaucratique, en Arabie saoudite, dès la première moitié du XXe siècle.

La formalisation du concept de bureaucratie renvoie à Max Weber. Il a théorisé l'organisation du travail et de l'action de l'Etat à partir de cette notion, la considérant comme une matérialisation de l'idéal de rationalité légale (structuration hiérarchique de l'autorité, lien de subordination construit sur l'impersonnalité de la règle, division du travail, formalisation par le recours à l'écrit, recrutement sur la base de compétences, etc.) dont il estime qu'elle est au fondement du bon fonctionnement de l'Etat et de ses administrations. Il a montré de manière fondamentale le lien entre le développement des bureaucraties et la construction des Etats. A partir des années 1960, en lien avec les transformations que connaissent les Etats et leurs administrations (extension, décentralisation, apparition de nouveaux instruments, début des politiques réflexives sur le fonctionnement des administrations, etc.), les dysfonctionnements des administrations entraînent un ensemble d'actions publiques de la part des gouvernements des principaux Etats occidentaux qui tend à réformer et à améliorer l'action de l'Etat et de ses administrations. Ce mouvement est à l'origine d'une production

théorique hétéroclite, un « puzzle doctrinal » selon certains auteurs⁵⁸⁵, combinant travaux scientifiques et expertises praticiennes, mais rassemblée sous une appellation unique, le *New Public Management* (NPM)⁵⁸⁶. Promu par des acteurs dominants (gouvernements des États-Unis, du Royaume-Uni, bailleurs internationaux), le NPM promeut la mise en œuvre de politiques publiques reposant sur de nouveaux instruments, qui visent à résoudre le « problème » posé par la bureaucratie et l'État. L'analyse critique des bureaucraties n'a cependant pas démarré avec le NPM⁵⁸⁷. Schématiquement, la littérature académique qui s'intéresse à la bureaucratie et à ses évolutions depuis les années 1940 a éclairé diverses formes de dysfonctionnement. Ainsi, par exemple, Robert K. Merton a pointé la sacralisation de la règle, la rigidité comportementale⁵⁸⁸, Alvin Gouldner, l'accroissement des règles pour résoudre des conflits relationnels⁵⁸⁹ et Michel Crozier, les cercles vicieux bureaucratiques⁵⁹⁰. Tous soulignent que la rationalité mise en œuvre ne produit pas que des conséquences rationnelles. Certains affirment la disparition inéluctable du modèle de la bureaucratie wébérienne et son remplacement par d'autres modèles⁵⁹¹, souvent présentés comme importés du secteur privé. Des travaux insistent au contraire sur le renouveau de la bureaucratie wébérienne où le managérialisme ne constituerait pas une rupture mais une forme réactualisée de bureaucratie qui serait « néo libérale »⁵⁹². Enfin, d'autres auteurs considèrent que

⁵⁸⁵ Philippe BEZES, « Le renouveau du contrôle des bureaucraties. L'impact du New Public Management », *op. cit.*

⁵⁸⁶ Christopher HOOD, « A Public Management for All Seasons? », *op. cit.*

⁵⁸⁷ Philippe BEZES, *Les rationalisations des bureaucraties. Perspectives wébériennes sur la nouvelle gestion publique*, *op. cit.*, p. 13-17.

⁵⁸⁸ Robert K. MERTON, « The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action », *op. cit.* ; Robert K. MERTON, « Bureaucratic Structure and Personality », *op. cit.*

⁵⁸⁹ Alvin W. GOULDNER, *Patterns of industrial bureaucracy*, *op. cit.*

⁵⁹⁰ Michel CROZIER, *Le phénomène bureaucratique. Essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel*, *op. cit.* Les difficultés qui naissent d'un dysfonctionnement lié à l'inapplicabilité ou la rigidité d'une règle n'aboutit ni à supprimer la règle ni à l'adapter, mais à son utilisation par les acteurs pour améliorer leur position dans la lutte de pouvoir au sein de l'organisation.

⁵⁹¹ Bob JESSOP, « The Transition to Post-Fordism and the Schumpeterian Workfare State » dans Roger BURROWS et Brian LOADER (eds.), *Towards a Post-Fordist Welfare State?*, Londres, Routledge, 1994, p. 13-38 ; Béatrice HIBOU, *La bureaucratisation du monde à l'ère néolibérale*, *op. cit.*

⁵⁹² Christopher POLLITT et Geert BOUCKAERT, *Public Management Reform: A Comparative Analysis*, 2^e éd., Oxford, Oxford University Press, 2004 ; Béatrice HIBOU, *La bureaucratisation du monde à l'ère néolibérale*, *op. cit.*

l'évolution des bureaucraties doit être saisie dans la durée sous forme d'un continuum⁵⁹³, le NPM constituant une étape de la rationalisation des modes de gouvernement, la continuation de la bureaucratisation par d'autres moyens avec une caractéristique réflexive, que Philippe Bezès nomme « bureaucratisation au carré »⁵⁹⁴. Ce tournant néolibéral concerne également les pays du « Sud ». Il est introduit à partir des années 1980, notamment sous la pression de bailleurs internationaux, comme le FMI et la Banque mondiale, mais aussi dans le cadre de coopérations interétatiques entre d'anciens Etats colonisés et colonisateurs⁵⁹⁵. A travers l'évaluation et l'accréditation, nous verrons comment cela a été reçu en Arabie saoudite.

Au-delà de cette réflexion sur la bureaucratie, ce chapitre s'intéresse aussi à la légitimation des démarches d'évaluation et d'accréditation, en lien avec la bureaucratisation. On verra en quoi et comment les acteurs qui les promeuvent leur confèrent une capacité à produire du sens et quelles sont les stratégies qui les sous-tendent. Cette analyse rend compte de la manière dont les acteurs rencontrés élaborent des schémas ou « cadres cognitifs »⁵⁹⁶ et des stratégies d'action à partir de représentations projetées sur les pratiques de travail. Les discours en matière d'évaluation, d'accréditation et de qualité sont ainsi liées à une représentation particulière du travail, celui qui est effectué et celui qui est souhaité. Ils se composent de deux éléments, partagés par l'ensemble des acteurs rencontrés⁵⁹⁷. D'une part, ces derniers, issus du décanat de la qualité comme des collègues disciplinaires, s'accordent pour critiquer « la bureaucratie » installée au sein d'*Alpha Uni*. Par le terme de bureaucratie ils désignent certains dysfonctionnements administratifs, notamment ceux repérés par des auteurs tels que Merton, Gouldner, Crozier, etc., mais aussi dans des travaux conduits sur

⁵⁹³ Michel LALLEMENT, *Temps, travail et modes de vie*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003.

⁵⁹⁴ Philippe BEZÈS, *Les rationalisations des bureaucraties. Perspectives wébériennes sur la nouvelle gestion publique*, op. cit. L'auteur définit la « bureaucratisation au carré » ou « bureaucratisation des bureaucraties » comme l'une des deux formes de rationalisation formelle de la bureaucratie « centrée sur la rationalisation de l'adéquation moyens/fins par l'utilisation de techniques de gestion par la performance » (p. 24 ; 133).

⁵⁹⁵ Voir notamment, Béatrice HIBOU (ed.), *La bureaucratisation néolibérale*, op. cit.

⁵⁹⁶ Cf. Erving GOFFMAN, *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*, New edition, Cambridge, Harvard University Press, 1974. Dans cet ouvrage l'auteur définit le cadre cognitif comme une interface de lecture de la réalité qui oriente la perception de cette dernière, avec l'idée qu'il n'y a pas d'intentionnalité dans la mise au point du cadre cognitif.

⁵⁹⁷ Alors que de nombreux travaux menés sur des cas européens et nord-américains soulignent l'existence de désaccords marqués et ouvertement exprimés entre les promoteurs et les opposants à certains processus d'évaluation et d'assurance qualité, développés en particulier par des agences autonomes, dans le cas que j'étudie la critique concernant le recours à l'évaluation et à l'accréditation est peu formulée, y compris chez les enseignants, signe que les oppositions entre acteurs se jouent ailleurs et différemment.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

l'Arabie saoudite⁵⁹⁸. D'autre part, le décanat de la qualité s'appuie sur cette dénonciation de la bureaucratie pour promouvoir, à partir du lancement par la NCAAA de la politique d'évaluation, d'accréditation et d'assurance qualité de l'enseignement supérieur, de nouvelles modalités de travail présentées comme plus efficaces que celles de la bureaucratie. Je montrerai que ces acteurs introduisent une nouvelle forme de bureaucratisation, dont certains éléments s'inspirent du NPM. Ce concept de NPM a déjà été mobilisé dans des travaux relatifs à l'administration publique dans certains états arabes⁵⁹⁹. Plusieurs analysent son introduction comme une rupture par rapport au système préexistant⁶⁰⁰ voire une « débureaucratisation »⁶⁰¹. Un article pointe l'impact des attentats du 11 septembre 2001 sur la redéfinition des politiques d'enseignement supérieur en Arabie saoudite, par les *policy makers* et les universitaires, selon une approche qualifiée par les auteurs de « néolibérale »⁶⁰². Je montrerai que ce qui est proposé au sein d'*Alpha Uni* s'inscrit, non en rupture avec l'existant, mais dans un processus continu de bureaucratisation. Pour comprendre ce que font les acteurs concrètement, je serai amenée à mobiliser trois approches de l'action publique : l'apport de Max Weber dans la description et l'analyse de la bureaucratie rationnelle légale, les travaux qui se focalisent sur le NPM et ceux, plus récents, qui cherchent à dépasser l'apparente dichotomie que suggèrent les deux perspectives précédentes, opposant bureaucratie et NPM.

⁵⁹⁸ Alexei VASSILIEV, *The History of Saudi Arabia*, *op. cit.* ; M. Al-Rasheed, *A History of Saudi Arabia*, *op. cit.* ; Steffen HERTOG, *Princes, brokers and bureaucrats*, *op. cit.*

⁵⁹⁹ Ahmed M. E. MANSOUR, « From Bureaucracy to New Public Management: The Case of the United Arab Emirates Federal Government », *International Public Management Review*, 2017, vol. 18, n° 1, p. 116-134 ; Ahmed M. E. MANSOUR, « The Experience of New Public Management and New Public Governance in Selected Arab Countries », *Contemporary Arab Affairs*, 2018, vol. 11, n° 3, p. 85-112 ; John DIXON, Shahjahan BHUIYAN et Yilmaz ÜSTÜNER, « Public Administration in the Middle East and North Africa », *International Journal of Public Administration*, 2018, vol. 41, n° 10, p. 759-764 ; Khalid O. AL-YAHYA, « Power-Influence in Decision Making, Competence Utilization, and Organizational Culture in Public Organizations: The Arab World in Comparative Perspective », *Journal of Public Administration Research and Theory*, 2008, vol. 19, p. 385-407.

⁶⁰⁰ Ahmed M.E. MANSOUR, « From Bureaucracy to New Public Management: The Case of the United Arab Emirates Federal Government », *op. cit.* L'auteur oppose le NPM à un système administratif traditionnel fondé sur un « héritage historique tribal ».

⁶⁰¹ Khalid O. AL-YAHYA, « Power-Influence in Decision Making, Competence Utilization, and Organizational Culture in Public Organizations: The Arab World in Comparative Perspective », *op. cit.*

⁶⁰² Tariq ELYAS et Michelle Y. PICARD, « Critiquing of higher education policy in Saudi Arabia: Towards a new neoliberalism », *op. cit.* Néolibéral est pris au sens d'introduction de techniques gestionnaires du secteur privé dans le public.

Ce chapitre met en évidence que la bureaucratie est un phénomène ancien au sein d'*Alpha Uni*, que la poursuite du processus de bureaucratisation est portée par une organisation de la qualité constituée autour de la mise en œuvre de l'évaluation et de l'accréditation et qu'elle cible l'enseignement, conduisant les enseignants à prendre en charge de nouvelles tâches.

A - Des dysfonctionnements pointés par l'ensemble des acteurs

Les personnes interviewées⁶⁰³ expriment une même dénonciation partagée de la bureaucratie interne à *Alpha Uni*, perçue comme un obstacle à l'efficacité de leur travail. Cette critique de la « bureaucratie » vise en fait ses dysfonctionnements. Ces derniers révèlent des modalités bureaucratiques d'organisation du travail au sein d'*Alpha Uni*. On montrera que les universités saoudiennes, depuis les années 1950, participent à la construction d'un Etat bureaucratique.

Le discours critique des acteurs rencontrés vise des pratiques de travail, qualifiées de « cercles vicieux bureaucratiques »⁶⁰⁴. Les hiérarchies organisationnelles sont dénoncées parce qu'elles produisent un management jugé inefficace et inadapté. Ce dernier combine un contrôle sur les actions individuelles, permis par le pouvoir de l'écrit et renforcé par une production croissante de papier, une distanciation forte entre les échelons supérieurs et inférieurs ainsi qu'une dilution de la responsabilité hiérarchique, rendue possible par la division du travail et le recours à une multitude de règles procédurales.

1. Segmentation, « cercles vicieux bureaucratique » et personnalisation invoquées par les agents de la qualité

Les agents de la qualité, particulièrement ceux qui travaillent au sein du décanat, dénigrent la bureaucratie universitaire sur un mode ambivalent, dénonçant à la fois des dysfonctionnements, analogues à ceux identifiés par certains auteurs critiques de la

⁶⁰³ Ces acteurs sont tous universitaires mais occupent diverses fonctions dans les collèges disciplinaires et au sein du décanat de la qualité : enseignants dans des collèges disciplinaires, en position de management ou non, enseignants au sein du décanat de la qualité, à temps plein sur des activités administratives ou conservant un lien (tenu) avec l'enseignement.

⁶⁰⁴ Michel CROZIER, *Le phénomène bureaucratique. Essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel*, op. cit. ; Robert K. MERTON, *Social Theory and Social Structure*, New York, Free Press of Glencoe, 1957.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

bureaucratie rationnelle-légale, et des lacunes en matière de parachèvement du caractère rationnel-légal de cette dernière. Ces lacunes relèvent de la segmentation et de la personnalisation du pouvoir et se traduisent dans une segmentation administrative. Elles ont été mises en évidence par plusieurs travaux relatifs à d'autres cas empiriques, en Arabie saoudite⁶⁰⁵.

Un entretien avec un responsable du management de la qualité montre une forte proximité avec l'interviewée citée précédemment. Ce responsable relève dans les pratiques de travail une série d'obstacles à l'accomplissement de tâches qu'il considère comme fondamentales pour « faire du bon travail », du travail de qualité : division excessive du travail, multiplication des requêtes écrites, rétention d'informations... Il ajoute d'autres éléments à sa critique des pratiques. Il met en cause l'organisation hiérarchique et fonctionnelle, en tant que structure supportant la division et la répartition des activités. Il souligne l'absence de systématisation des tâches, au sens de routinisation de pratiques et de modalités de coordination des acteurs, acceptées, intégrées dans les pratiques de travail. Il pointe la hiérarchie, invalidée pour son formalisme et son éclatement qui non seulement empêche l'efficacité et la réactivité mais contraint les individus à agir irrégulièrement, c'est-à-dire en dehors de toute validation hiérarchique.

Anongwan : « Ok, je prends un exemple, le collège de lettres. Ils ont neuf programmes. Les données sont au niveau administratif, dans les unités administratives. Tu sais comment c'est. 'C'est mon royaume. Je ne te donnerai aucune donnée'. Il y a une barrière entre les sociétés académique et administrative. Je pense que c'est partout dans le monde comme ça. Vraiment, c'est un problème, comment j'obtiens l'information de la part de l'autre niveau ? C'est crucial parce que les données et les statistiques, le système d'information qui supporte la qualité, ça manque. Dans la plupart des universités en Arabie, au niveau universitaire, la question qu'ils ne comprennent pas du tout c'est ce qu'est le management de la qualité. Il y a un manque de système. 'Je suis un académique. Je fais déjà de la qualité. Nous n'avons pas besoin de système' [...] Mettons que je veuille faire du bon travail et écrire un bon rapport d'autoévaluation avec des données. Il faut écrire des lettres aux unités administratives et il faut écrire plusieurs fois. Un professeur égyptien m'a dit qu'il avait demandé des données et après des semaines d'attente ils lui ont donné tous les documents en lui disant de chercher lui-même les données. Comment écrire un bon rapport d'autoévaluation dans ces conditions ? C'est très bureaucratique.

⁶⁰⁵ Madawi AL-RASHEED, *A History of Saudi Arabia*, op. cit. ; Steffen HERTOG, *Princes, brokers and bureaucrats*, op. cit.

Moi : *Qu'est-ce que tu veux dire par bureaucratique ?*

Anongwan : *Je te donne un exemple. Quand je suis arrivé, il y a quatre ans, ils ont voulu me donner un secrétaire pour taper mes lettres. Moi ça me prend quinze minutes de la faire directement sur mon ordinateur. Mais ils m'ont dit qu'il fallait que je la rédige à la main puis que je la donne au secrétaire. Ensuite la lettre doit passer au secrétariat central, puis au central de la faculté et tu peux attendre des semaines avant d'avoir une réponse. Chacun est assis dans son bureau mais il n'y a pas de communication. Je suis censé aller à Taïwan à la fin de ce mois pour une conférence et je n'ai toujours pas l'autorisation de mon chef même si c'est dans mon contrat⁶⁰⁶. C'est comme ça qu'ils font les choses ici, qu'ils vivent ici, leur manière de travailler [...] Il y a un problème organisationnel, la structure est mauvaise. Tout est séparé, les unités académiques et les unités administratives sont divisées » (Anongwan, Consultant auprès du décanat de la qualité, *Alpha Uni*, 17 mars 2013, entretien n°40, traduit de l'anglais).*

L'éclatement et l'absence de coordination entre les différents services et unités de l'université, les coûts de transaction élevés renvoient au modèle de construction administrative décrit par Steffen Hertog : segmentation, hiérarchisation, absence de communication horizontale, compartimentation de l'information, report et centralisation de la décision même pour des actions banales comme la demande d'une cartouche d'encre de photocopieur ou de ramettes de papier⁶⁰⁷. Ces caractéristiques doivent être placées en regard du clientélisme segmenté et de masse, permis par la distribution des emplois publics, auquel l'administration universitaire n'échappe pas malgré le recrutement d'une importante main d'œuvre intellectuelle non saoudienne (enseignants dans les collèges, consultants et cadres dans les collèges et les services administratifs). L'interviewé cité précédemment évoque ce clientélisme au niveau micro lorsqu'il explicite son analyse du mécanisme de distribution du pouvoir au sein d'*Alpha Uni*, par nomination d'affidés sur le fondement de relations de confiance personnalisées.

⁶⁰⁶ Plus loin dans l'entretien, l'interviewé m'indique qu'il ira à la conférence, qu'il ait ou non une réponse, mais que l'absence de réponse le met en délicatesse vis-à-vis de son chef et d'*Alpha Uni* en tant qu'employeur alors même que contractuellement il a le droit de participer à des conférences internationales dans son domaine d'activité.

⁶⁰⁷ Entretien Adjointe d'un département disciplinaire, 6 mars 2013. Steffen Hertog relève aussi comment l'absence de délégation décisionnelle combinée à la stratégie des agents administratifs des échelons intermédiaires et inférieurs, du moindre effort pour réduire le risque de responsabilisation en cas de faute, conduit les acteurs à faire remonter des demandes jusqu'au sommet de la hiérarchie. Des ministres peuvent être amenés à prendre des décisions sur des sujets minimes comme le remboursement de frais de voyage ou une demande de licence commerciale individuelle. Steffen HERTOGE, *Princes, brokers and bureaucrats*, op. cit., p. 24.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

Anongwan : « Le vice-recteur [de la qualité et du développement], il a essayé de fusionner la qualité et le développement mais les doyens étaient trop forts. La culture asiatique est comme la culture moyenne orientale : des clans et des tribus comme autant de groupes de pouvoir. C'est comme dans un système militaire. Tu désignes un nouveau commandant en chef et lui il nomme partout des gens en qui il a personnellement confiance. Cela ne devrait pas affecter le monde académique mais c'est la réalité » (Anongwan, Consultant auprès du décanat de la qualité, Alpha Uni, 17 mars 2013, entretien n°40, traduit de l'anglais).

D'autres entretiens conduits avec des agents de la qualité, dans deux autres universités de la même ville (l'une publique et l'autre privée) permettent d'affiner la critique formulée par ces derniers à l'encontre de la « bureaucratie » universitaire. Lors d'un premier entretien tenu avec un conseiller en charge de l'évaluation et de l'accréditation d'une université, celui-ci dénonce également le caractère personnalisé de l'administration. Ses propos révèlent aussi un apparent paradoxe. La bureaucratie universitaire, inachevée dans la mise en écriture et en procédures des tâches, de leur conduite concrète sur la durée, de la répartition des responsabilités, est par ailleurs inflationniste dans la production de règles visant à contrôler les individus par l'organisation hiérarchique et la planification du travail, sans y parvenir véritablement puisque les règles sont contournées.

Michael : « Tout est hiérarchique ici, top-down, et les relations sont très importantes [...] le choix d'un manager se fait en fonction de qui ils connaissent et non de ce qu'ils connaissent. La qualification pour être manager ici : tu es du Qassim [région centrale de l'Arabie dont Riyad est la capitale, berceau des Saoud] et tu possèdes un passeport saoudien [...] Qu'est-ce que tu veux faire ? Ils sont très désorganisés et puis ils n'ont pas les compétences. Ils sont bons pour planifier mais pas bons en exécution. Il y a un manque de procédures et ils ne sont pas habitués au suivi. Une difficulté avec les Saoudiens est de les faire écrire [...] Ils ne se concentrent que sur la surveillance et le contrôle pas sur le reste de ce qui constitue le management. Pourquoi y a-t-il autant de règles et de règlements ? [...] Beaucoup de règles sont établies pour que personne ne puisse faire quelque chose de manière indépendante. Et tout le monde va essayer de tricher donc on multiplie les règles. Les managers saoudiens ce qu'ils veulent c'est le contrôle. Mais les Saoudiens n'ont aucune expérience de l'exécution et de la dynamique que cela suppose [...]. Il y a tellement de règles et ce n'est qu'une bureaucratie auto-entretenu » (Michael, Conseiller en charge de l'évaluation et de l'accréditation, université privée, 1er avril 2013, entretien n°46, traduit de l'anglais).

La multiplication des règles rappelle certains constats formulés par Alvin Gouldner⁶⁰⁸ dans sa critique de la bureaucratie rationnelle-légale, parvenue à un tel stade de standardisation qu'elle en produit cette forme de dysfonctionnement. Mais l'entretien ci-dessus montre que la bureaucratie d'*Alpha Uni* est loin de n'être que rationnelle-légale. La personnalisation et le manque de procédures écrites l'indiquent clairement.

Cet entretien met aussi en évidence la particularité du contrôle exercé par les managers saoudiens à l'université. Il s'agit de limiter l'autonomie de leurs subordonnés dans leur travail. Il n'est pas question ici de contrôler l'exécution du travail, c'est-à-dire son contenu ou son efficacité. Dans son étude de la bureaucratie saoudienne, Steffen Hertog souligne la faiblesse du contrôle exercé au quotidien par les cadres supérieurs sur le travail de leurs subalternes, au sein des administrations publiques⁶⁰⁹. La distinction opérée par l'interviewé cité, entre contrôle et exécution permet de mieux spécifier les relations entre les différents niveaux hiérarchiques de l'administration universitaire, en différenciant le contrôle (de l'autonomie) des individus, qui est effectif même si les acteurs développent des modalités de contournement (tricheries), du contrôle de leur travail, qui n'existe pas parce qu'il ne les intéresse pas (« les Saoudiens n'ont aucune expérience de l'exécution et de la dynamique que cela suppose »). La différenciation de contrôle rend compte de cette bureaucratie universitaire saoudienne, plus individuelle que systémique.

Un second entretien, conduit avec la directrice de la direction de la mesure et de l'évaluation, au sein du décanat de la qualité d'une autre université, met l'accent sur la lenteur et l'immuabilité du circuit décisionnel hiérarchique préexistant à la qualité, perçu comme un obstacle à une plus grande réactivité souhaitée par l'interviewée.

Moi : « Quel est l'organigramme dans le domaine de la qualité ?

Kenza : Il y a un mois, il a été modifié. On a créé la haute commission pour la qualité et l'accréditation. Elle est présidée par la rectrice et son adjointe de la qualité en est la vice-présidente. Le décanat de la qualité est placé sous son autorité et remonte ses rapports vers la commission. Avant dans chaque département et collège, il y avait le comité de la qualité et celui des programmes ou la vice-doyenne de la qualité et celle des affaires académiques avec une séparation entre les deux. Le problème c'est que la qualité n'était qu'une affaire de documents et de papiers c'est tout. La

⁶⁰⁸ Alvin.W. GOULDNER, *Patterns of industrial bureaucracy*, op. cit.

⁶⁰⁹ Steffen HERTOG, *Princes, brokers and bureaucrats*, op. cit., p. 11-25.

qualité n'était pas mise en œuvre. On a décidé la fusion des deux comités et de changer l'organigramme. Maintenant on a le comité de la qualité et des programmes. Mais les échelons hiérarchiques classiques sont restés. En plus des échelons classiques il y a toutes les strates liées à la qualité. Tout est doublé mais pour remonter il faut passer par toutes les strates. La route est longue. D'après moi, on devrait pouvoir aller plus vite en ne passant que par les structures de la qualité mais le conseil du département, celui du collège, le vice-décanat des affaires académiques sont les structures reconnues par le ministère.

Moi : Et alors ?

Kenza : La bureaucratie, c'est une culture ici. Parce que le ministère reconnaît les structures alors il faut les garder alors qu'on pourrait aller plus vite » (Kenza, Directrice, Direction de la mesure et de l'évaluation, université publique, 11 février 2013, entretien n°27, traduit de l'arabe).

Les structures internes à l'université sont donc additionnées et les circuits décisionnels dupliqués en raison de la reconnaissance officielle des plus anciennes par le ministère de l'enseignement supérieur. L'analyse par Steffen Hertog de la construction des administrations publiques à l'aune du clientélisme de masse, permet d'expliquer cette rémanence institutionnelle y compris au niveau micro, c'est-à-dire à l'intérieur même des organisations universitaires, et la puissance de la segmentation verticale puisque le respect des normes du ministère de tutelle en matière de structuration, par domaines et instances, des activités universitaires (affaires académiques, conseil de département) prévaut sur d'éventuelles réformes de l'organisation interne du travail⁶¹⁰. Cette critique rejoint celle de Robert Merton⁶¹¹ lorsqu'il met en cause la rigidité bureaucratique découlant de la sacralisation de la règle, ici incarnée par le rituel du circuit décisionnel et la sacralisation de la structure organisationnelle, dans son existence juridique reconnue par l'autorité ministérielle. De

⁶¹⁰ Ce constat à l'intérieur d'une institution universitaire est concordant avec celui effectué par Steffen Hertog au niveau meso. Il relève la forte résilience institutionnelle des administrations publiques qui perdurent même quand elles n'ont plus de raison d'être en raison de l'usage de l'emploi public comme outil clientéliste : « Le nombre de salariés du public a crû chaque année pendant des décennies ; même les années de large déficit, les garanties en matière d'emplois au sein de la bureaucratie n'ont jamais été supprimées. Certaines institutions bureaucratiques ont subsisté des décennies après avoir perdu leur utilité. Institutionnalisation et emploi public ont servi à verrouiller le paysage organisationnel de l'Etat saoudien ». p. 19. Cette résilience est également le résultat de l'existence de « low-level veto players » : des bureaucrates de niveaux intermédiaires et inférieurs qui défendent des intérêts propres liés à leur rôle d'intermédiation (*brokerage*) entre l'institution dans laquelle ils travaillent et les administrés, dans l'accès à certaines ressources. Leur capacité à exercer un veto met ces acteurs en capacité de faire obstacle à l'exécution de politiques décidées par leurs supérieurs hiérarchiques voire les membres de l'élite gouvernementale. *Ibid.*, p. 32-33.

⁶¹¹ Robert.K. MERTON, « Bureaucratic Structure and Personality », *op. cit.*

surcroît, l'interviewée endosse l'argument culturaliste, rejoignant ainsi la démarche de Michel Crozier dans la prise en compte du contexte culturel pour finalement expliquer une difficulté à réformer la bureaucratie.

Les acteurs de la qualité d'*Alpha Uni* critiquent par conséquent son caractère bureaucratique, et autant les carences de sa dimension rationnelle-légale que certains dysfonctionnements, comme l'ont montré les travaux de Merton, Gouldner et Crozier. En définitive, *Alpha Uni* est à la fois trop et insuffisamment rationnelle-légale.

2. *Alpha uni*, terrain d'analyse de l'évolution de la bureaucratie saoudienne

Les pratiques bureaucratiques à *Alpha Uni* sont révélatrices de l'historicité et des transformations de l'appareil administratif en Arabie saoudite, que différents travaux ont analysées. Elles s'en distinguent aussi par des dysfonctionnements qui renvoient à son caractère rationnel-légal et ne peuvent être réduits, dans l'analyse, au seul phénomène du clientélisme ni à celui de la personnalisation du pouvoir.

Plusieurs auteurs ont décrit le mouvement de construction de l'Etat saoudien. Ils érigent ce processus en exemple de formation institutionnelle marquée par le *path dependence*⁶¹² et/ou mettent en évidence des caractéristiques identifiées par Max Weber pour qualifier la bureaucratie rationnelle-légale (personnel formé, spécialisé ; division des activités en domaines spécifiques ; hiérarchisation entre les structures administratives et dans le personnel bureaucratique, etc.). Ils montrent que la construction d'une bureaucratie rationnelle-légale saoudienne - marquée par une organisation du travail hiérarchique, divisée en secteurs spécialisés, fondée sur un pouvoir rationnel-légal et produisant des routines et des règles impersonnelles - au sein des administrations saoudiennes et sur le territoire de l'actuelle Arabie saoudite, est ancien. En particulier, ces auteurs soulignent la mise en place dès le début du règne d'Abd Al-Aziz Saud dans les années 1930, et avant l'exploitation des ressources pétrolières, de mécanismes de bureaucratisation qui seront pérennisés et renforcés, dans les années 1950-60 et surtout 1970. Cela se fait en partie sur le fondement du recrutement, dans la gestion des affaires de l'Etat, de ressortissants d'autres pays arabes (Egyptiens, Syriens, Libanais, Libyens notamment), disposant de compétences administratives acquises dans leurs

⁶¹²Steffen HERTOG, *Princes, brokers and bureaucrats*, op. cit., p. 16.

pays et qui exécutent les affaires de l'Etat au quotidien⁶¹³. A la même période, l'administration du Hijaz permet la sophistication de la machine administrative⁶¹⁴ qui s'appuie sur une bureaucratie construite au fil des siècles sous la domination ottomane, en lien avec l'organisation des pèlerinages et des activités commerciales associées. Les affaires de l'Etat sont progressivement divisées en ministères et départements qui font appel à des milliers d'experts étrangers pour mettre en œuvre l'action publique (managers, ingénieurs, techniciens, enseignants, économistes, etc.)⁶¹⁵. Un cabinet royal est constitué. A partir des années 1950, l'afflux de ressources consécutives à l'exploitation du pétrole permet au régime saoudien de développer l'appareil étatique. Steffen Hertog met en évidence comment l'Etat saoudien s'est bâti sur le modèle du « clientélisme segmenté » pour en expliquer le manque d'efficacité⁶¹⁶. Outre des dysfonctionnements corrélés à cette forme de bureaucratie clientéliste et segmentée, qu'Alexei Vassiliev identifie également⁶¹⁷, Steffen Hertog relève l'existence d'îlots bureaucratiques efficaces (*islands of efficiency*), épargnés par ce clientélisme dans le recrutement de leurs agents. Parmi les causes générales que cet auteur identifie pour expliquer cette absence, il cite l'existence d'un personnel technocratique compétent (composé d'expatriés ou de Saoudiens formés « à l'occidentale »), de procédures efficaces, de résultats probants⁶¹⁸. Bien que ces causes ne fassent pas l'objet d'une étude approfondie dans son ouvrage, les caractéristiques mises en évidence correspondent à certaines de celles que Max Weber analyse quand il décrit la bureaucratie rationnelle-légale. A ce sujet, Steffen Hertog souligne que de nombreux fonctionnaires de haut rang sont « plutôt des figures 'wébériennes' - bien formés, raisonnablement 'clean' et engagés dans la production de résultats au sein de leur institution »⁶¹⁹.

⁶¹³Madawi AL-RASHEED, *A History of Saudi Arabia*, 2^e éd., New York, Cambridge University Press, 2010, p. 83-84.

⁶¹⁴Alexei VASSILIEV, *The History of Saudi Arabia*, *op. cit.* p. 294-298.

⁶¹⁵*Ibid.*, p. 478.

⁶¹⁶ Ce concept permet de décrire la construction de la structure interne de l'Etat et des liens établis entre l'Etat et la société saoudienne sur un mode éparpillé et vertical. Il contient aussi l'idée, du point de vue de l'action publique, de coordination horizontale altérée et de pilotage centralisé difficile.

⁶¹⁷ Cf. Alexei VASSILIEV, *The History of Saudi Arabia*, *op. cit.*

⁶¹⁸ Steffen HERTOG, *Princes, brokers and bureaucrats*, *op. cit.*, p. 99.

⁶¹⁹ Steffen HERTOG, *op. cit.*, p. 31. Par le terme « clean », l'auteur signale l'absence de corruption.

Tout en proposant une analyse de l'Etat et de la bureaucratie saoudienne, de ses origines et de ses caractéristiques, qui invite à approfondir la portée explicative des institutions pour la comprendre, les travaux de ces chercheurs sont toutefois emprunts d'une dimension normative, voire culturaliste, qui contrevient en partie à l'effort de distanciation réalisé pour décrire cette bureaucratie. En particulier, le travail de déconstruction ne va pas jusqu'à analyser la question de la « compétence »/« incompétence » des bureaucrates en Arabie saoudite, ses soubassements idéologiques et sociaux ni interroger ces notions au regard des mécanismes de domination entre le monde hégémonique et le monde « périphérique ». Ainsi, en est-il des corrélations « naturelles » établies entre un « personnel technocratique compétent » et sa formation « à l'occidentale » et entre le système éducatif saoudien et « son incapacité à former des spécialistes compétents ». Ces travaux n'en présentent pas moins l'intérêt de montrer que l'Etat en Arabie saoudite, comme ailleurs, doit être considéré non pas comme une entité homogène mais comme un assemblage composite d'institutions (ministères et agences) ayant mis en place depuis des décennies des formes diversifiées d'administration qui mixent des pratiques clientéliste et rationnelles-légales selon des proportions variables. Ils relativisent également la « théorie de l'Etat rentier » tout comme celle du facteur tribal comme facteurs centraux, voire exclusifs, d'explication du politique et de la société en Arabie saoudite.

Au faisceau de critiques émises par les acteurs rencontrés, pointant la segmentation, la personnalisation de l'administration d'*Alpha Uni* mais aussi les « cercles vicieux bureaucratiques », les agents de la qualité répondent en promouvant une organisation et des pratiques qui, tout à la fois, perpétuent et modifient l'existant.

B - Une organisation nouvelle qui poursuit le processus de bureaucratisation

Critique de la bureaucratie, l'organisation de la qualité ne débureaucratise pas. Pour lutter contre les dysfonctionnements de l'administration universitaire, elle introduit de nouveaux outils et modes de travail, dont je vais montrer qu'ils relèvent d'une « bureaucratization au carré », expression empruntée à Philippe Bezès pour désigner la réflexivité de l'administration sur sa propre activité considérée du point de vue de l'adéquation entre les moyens et les fins. Ce faisant, les agents de la qualité renforcent le

caractère « wébérien » (rationnel-légal) de la bureaucratie d'*Alpha Uni*. Ce processus de bureaucratisation s'articule autour de trois éléments. Il prend d'abord appui sur la structuration d'une entité interne dédiée à la qualité, reposant sur une alliance d'acteurs. Cette entité réplique les formes structurelles et hiérarchiques déjà existantes au sein d'*Alpha Uni*. Si rien ne bouge en apparence, nous verrons qu'elle provoque en fait une évolution de l'université sur le mode du *layering*⁶²⁰. Le processus de bureaucratisation vise ensuite à convertir à la qualité, par l'élaboration d'un discours qui s'appuie sur la polysémie du terme qualité et se focalise sur l'enseignement et les enseignants.

1. Une organisation en construction

1.1. L'accréditation, élément catalyseur

Dès 2008, un nouveau service central d'*Alpha Uni* (un décanat) est dédié à la qualité et est décliné dans tous les collèges et départements disciplinaires. L'objectif de l'accréditation de l'établissement fonctionne comme un point de ralliement consensuel pour enclencher le mouvement et sert les desseins concordants de plusieurs acteurs internes et externes à *Alpha Uni*.

Premièrement, les dirigeants de la NCAAA souhaitent montrer au ministère de l'enseignement supérieur qu'ils ont mis au point un dispositif d'accréditation qui fonctionne. Ils veulent le tester auprès d'universités capables de mobiliser les ressources humaines nécessaires sur plusieurs mois et de surmonter l'épreuve d'accréditation même si elle est fictive. *Alpha Uni* est identifiée dans cette perspective et approchée pour procéder au test. Par ailleurs, la NCAAA invite toutes les institutions saoudiennes à établir des structures internes dédiées à la qualité et à leur confier la réalisation d'une première auto-évaluation à partir de ses critères d'accréditation et de ses échelles de notation⁶²¹. Cette démarche correspond en

⁶²⁰ Kathleen THELEN, *How Institutions Evolve: The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004 ; Wolfgang STREECK et Kathleen THELEN, « Introduction: Institutional Changes in Advanced Political Economies » dans Wolfgang STREECK et Kathleen THELEN (eds.), *Beyond Continuity: Institutional Change in Advanced Political Economies*, Oxford, Oxford University Press, 2005, p. 1-39. : « layering involves active sponsorship of amendments, additions, or revisions to an existing set of institutions » (p. 24). Le layering est une notion permettant de décrire des mécanismes de changements institutionnels incrémentaux.

⁶²¹Eqbal Z. DARANDARI, Saleh A. AL-QAHTANI, Ian D. ALLEN, Wafaa A. AL-YAFI, Abdulsalam A. AL-SUDAIRI et Joey CATAPANG, « The Quality Assurance System for Post-Secondary Education in Saudi Arabia: A Comprehensive, Developmental and Unified Approach », *op. cit.*, p. 45.

2007 à la création, du côté d'*Alpha Uni*, d'une petite structure centrale de la qualité (une « administration » / 'Idāra en arabe).

Deuxièmement, le ministère de l'enseignement supérieur, en particulier le ministre et le vice-ministre qui siègent au conseil d'administration de la NCAAA, tiennent à rendre visible et à publiciser l'obtention de l'accréditation par des universités saoudiennes dans un contexte de (re)construction de la réputation du système éducatif saoudien. Les propos du ministre de l'enseignement supérieur, cités ci-dessous, rendent compte de cette approche.

« I am very optimistic about the capacity of our universities to achieve and maintain international quality standards [...]. Quality is now central to the operation of Saudi universities, and many have achieved or are working toward the accreditation of their academic programmes with international professional bodies such as AACSP and ABET. Further, the Saudi government has established the National Commission for Academic Assessment and Accreditation (NCAAA) to ensure that all universities reach national quality benchmarks in all aspects of their operation » (Ministre saoudien de l'enseignement supérieur⁶²²).

Chaque fois qu'un programme est accrédité, l'information est diffusée dans la presse nationale, de langues arabe et anglaise.

Alpha Uni est retenue par le ministère pour participer au test de l'« évaluation expérimentale »⁶²³. Il s'agit de tester le processus d'accréditation, sans délivrance d'une décision, mais avec l'émission d'un avis, en prévision de la vraie accréditation l'année suivante. En 2008, l'« administration de la qualité » devient « décanat de la qualité » par une décision royale prise à la suite d'un avis émis par le conseil supérieur de l'enseignement supérieur⁶²⁴, instance interministérielle dont le secrétaire général est le ministre de l'enseignement supérieur⁶²⁵. Cette évolution est justifiée par le fléchage d'une ligne

⁶²²Préface dans Larry SMITH et Abdulrahman ABOUAMMOH (dirs.), *Higher Education in Saudi Arabia: Achievements, Challenges and Opportunities*, op.cit, p. v-vi.

⁶²³Eqbal Z. DARANDARI, Saleh A. AL-QAHTANI, Ian D. ALLEN, Wafaa A. AL-YAFI, Abdulsalam A. AL-SUDAIRI et Joey CATAPANG, « The Quality Assurance System for Post-Secondary Education in Saudi Arabia », op. cit, p. 47.

⁶²⁴ Entretien avec Ghazi, Vice-doyen pour l'assurance qualité du doyen de la qualité, *Alpha Uni*, 12 décembre 2013, entretien n° 64. Décision 1313/1 du 11/07/1429 de l'Hégire (15 juillet 2008).

⁶²⁵ Pour l'anecdote, la NCAAA, au moment de l'enquête, occupe un étage du bâtiment qui abrite le secrétariat général du conseil supérieur de l'enseignement supérieur.

budgétaire⁶²⁶. Des personnels lui sont progressivement affectés : des enseignants saoudiens détachés de collèges disciplinaires pour occuper les fonctions managériales de doyen et vice-doyens ; des universitaires non saoudiens recrutés spécifiquement ; des personnels administratifs saoudiens⁶²⁷. Des unités *infra* sont établies dans les collèges et départements.

Troisièmement, l'exécutif d'*Alpha Uni*, en particulier son président souhaite que l'université progresse dans les classements internationaux, notamment après les mauvais résultats de 2006 du Webometrics. A ce moment-là, les universités saoudiennes sont saisies d'« une fièvre des classements »⁶²⁸. Ces derniers sont perçus comme le gage d'une qualité et d'un prestige retrouvés. Mazi et Altbach⁶²⁹ soulignent que l'un des effets de Webometrics est le développement de stratégies des universités saoudiennes pour être visibles sur le Web. Plusieurs chantiers lancés dans cette période témoignent de cette préoccupation : rédaction d'un plan stratégique mis en ligne⁶³⁰ et affiché dans l'établissement, création d'un grand nombre de chaires de recherche (plus de 90 recensées sur le site internet d'*Alpha Uni*) et un programme visant à attirer des chercheurs détenteurs d'un prix Nobel⁶³¹, mais aussi lancement de *goodies*⁶³². Obtenir l'accréditation devient un objectif pour être reconnue comme université de recherche⁶³³. A ce titre, l'obtention d'accréditations (nationales et internationales) est encouragée par l'exécutif de l'université et les réussites, publicisées sur le site web⁶³⁴.

⁶²⁶ Selon plusieurs enquêtés, la prise de décision au niveau du haut conseil de l'enseignement supérieur pour la création dans les universités publiques des collèges, départements et services centraux (« décanats ») tient à la question de la dévolution d'un budget.

⁶²⁷ Les personnels administratifs sont en charge du travail de secrétariat.

⁶²⁸ Abdulhalem MAZI et Philip G. ALTBACH, « Dreams and Realities: The World-Class Idea and Saudi Arabian Higher Education », *op.cit.*, p. 19.

⁶²⁹ *Ibid.*, p. 21.

⁶³⁰ *Ibid.*, p. 25.

⁶³¹ Le site internet d'*Alpha Uni* mentionne la visite de 17 prix Nobels parmi lesquels 2 ont signé des contrats de service avec elle. Une des personnes rencontrées dans l'université a mentionné que ce programme visait à obtenir que des publications soient co-signées par ces prestigieux chercheurs et des chercheurs d'*Alpha Uni*.

⁶³² Un *mug* intitulé plan stratégique *Alpha Uni 2030*, mentionnant la vision, la mission, les valeurs et 9 objectifs stratégiques, m'a été offert lors d'un entretien avec une responsable de la qualité et du développement sur le campus féminin.

⁶³³ Abdulhalem MAZI et Philip G. ALTBACH, « Dreams and Realities: The World-Class Idea and Saudi Arabian Higher Education », *op. cit.*, p. 25.

⁶³⁴ Des rapports sont mis en ligne montrant le nombre croissant d'accréditations internationales et nationales obtenues : 21 programmes en 2010, 49 en 2011, 75 en 2012, 87 en 2013 et 84 en 2014.

Enfin, les collèges et départements disciplinaires qui portent les programmes académiques souhaitent obtenir l'accréditation pour deux raisons principales : justifier du maintien de leur existence (cas de certaines disciplines linguistiques aux effectifs et débouchés professionnels restreints comme le russe, l'allemand, le turc, le persan, l'hébreu, le japonais et le chinois) ou pour bénéficier d'avantages financiers, au profit du collège ou du département (équipements) et à titre individuel (primes⁶³⁵), puisque l'exécutif a mis en place des incitations en retour du travail réalisé et du résultat obtenu.

Tout converge donc vers un « besoin » d'accréditation et vers la mise en place d'une organisation interne qui va prendre en charge la qualité de manière institutionnelle. Au moment de l'enquête en 2013, 150 personnes environ composent le décanat de la qualité et du développement⁶³⁶. Un tiers exerce des missions liées à la qualité, soit quarante-trois personnes, dont vingt-deux hommes et dix-huit femmes⁶³⁷. Toutes ces femmes sont de nationalité saoudienne. Quelques hommes sont de nationalités non saoudiennes, notamment égyptienne. Quatre unités sont installées au profit de la qualité, dont une dédiée à l'accréditation et une autre à l'évaluation et au système de management de la qualité.

1.2. L'organisation de la qualité : *path dependence*, isomorphisme institutionnel et *layering*

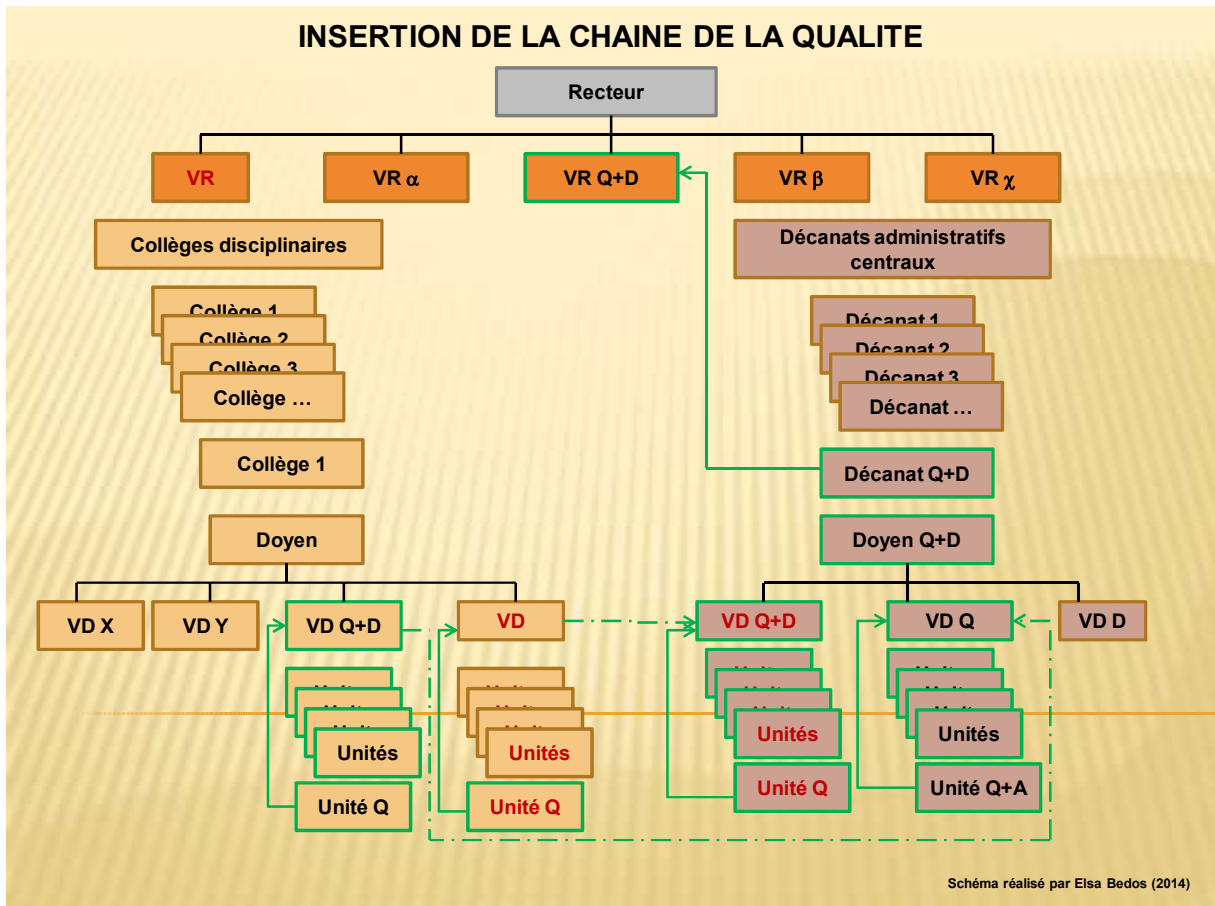
La qualité, au sein d'*Alpha Uni*, est par conséquent un terme qualifiant une nouvelle organisation hiérarchique, qui prend en charge un éventail d'activités construites autour du terme qualité, dont la caractéristique est sa polysémie. L'évaluation et l'accréditation constituent des domaines d'activité parmi d'autres mais l'accréditation forme le point nodal autour duquel l'organisation se structure.

⁶³⁵ Un interviewé a parlé d'une prime équivalente à un mois de salaire.

⁶³⁶ En 2011, le décanat de la qualité devient « décanat du développement et de la qualité » pour souligner l'importance accordée au plan stratégique. Un service du développement dédié au plan, est alors créé.

⁶³⁷ Trente et une personnes relèvent du développement, dont dix-huit femmes et treize hommes. Une soixantaine de personnes, hommes et femmes à parité, représentant 45% du personnel composant ce décanat, exercent des missions d'administration du décanat lui-même (finances, budget, ressources humaines, systèmes d'information, secrétariat, etc.).

Dans une large mesure, l'organisation des activités de la qualité⁶³⁸ reproduit celle qui existe déjà et se constitue en miroir de la structure en services, collèges et départements. Elle suit fidèlement le même modèle hiérarchique, comme on le voit sur le schéma suivant.



De nouveaux postes sont créés sur la base des niveaux hiérarchiques existants. Par exemple, aux côtés des nombreux vice-présidents (affaires académiques, recherche scientifique, etc.) est introduit celui de la qualité et du développement. Il en est de même à d'autres niveaux hiérarchiques : doyen et vice-doyen de service administratif, vice-doyen de collège disciplinaire, chef d'unité. Par rapport au modèle proposé par la NCAAA, la seule variation est l'ajout du terme « développement » (*taḥwīr*). Dans le discours des acteurs et dans les écrits produits par ceux qui endossent cette activité, ce terme désigne des fonctions d'élaboration de documents stratégiques et de planification, et de suivi de leur mise en œuvre

⁶³⁸ *Al-jawdaī* (la qualité) est l'expression employée par certains acteurs rencontrés pour qualifier ceux qui travaillent au sein de cette organisation interne.

(par exemple, la stratégie de l'université à l'horizon 2030). Ces activités entrent toutefois en résonance avec les attendus formulés par la NCAAA puisque dans le cadre de l'accréditation institutionnelle, il est demandé l'élaboration d'une stratégie et d'un plan de mise en œuvre.

La double dénomination, qualité et développement, a une incidence organisationnelle dans les services administratifs centraux. Les deux activités relèvent bien d'un doyen mais elles sont ensuite dissociées et confiées à deux sous-chaînes hiérarchiques distinctes. Chacune dispose d'un vice-doyen et de ses subordonnés. En matière de qualité, certaines activités existent depuis longtemps. C'est le cas de la certification ISO qui entre dans les attributions des services centraux dans les années 1990⁶³⁹. A l'inverse, dans les collèges, une seule chaîne hiérarchique regroupe qualité et développement : elle relève le plus souvent d'un vice-doyen de la qualité et du développement qui supervise plusieurs unités. Il y a toujours une unité de la qualité.

⁶³⁹Entretien avec Ghazi, Vice-doyen pour l'assurance qualité du doyen de la qualité, *Alpha Uni*, 12 décembre 2013, entretien n°64, traduit de l'arabe.



Unité de la qualité en cours d'installation dans une université privée (2015). Les premiers classeurs sont constitués en raison d'un processus d'accréditation en cours. Dans toutes les universités que j'ai visitées, j'ai retrouvé ces mêmes agencements et le même principe de rangement avec ces mêmes classeurs.

C'est celle qui rassemble les classeurs contenant tous les documents formatés relatifs aux programmes et aux cours. Cette unité comprend aussi ce qui concerne l'accréditation bien que dans certains collèges, cela est confié à une unité dédiée. Il y a surtout un grand nombre d'unités affectées à des activités hétéroclites : enseignement à distance, transactions électroniques, formation continue, diplômés et insertion professionnelle, technologies de l'information et documentation, développement des compétences. Si la qualité telle que la conçoit la NCAAA se retrouve dans cette organisation universitaire, elle se traduit par des découpages hiérarchiques différenciés selon les sous-systèmes qui forment *Alpha Uni* et elle intègre également des activités qui vont au-delà de la documentation de référence de la NCAAA et qui, parfois, sont antérieures à la qualité. Il y a donc à la fois continuité organisationnelle par reproduction de l'existant et évolution organisationnelle par l'institutionnalisation de missions nouvelles et/ou centralisation de missions jusqu'ici

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

éparpillées dans divers services. Les nouveaux services s'inscrivent donc partiellement dans un processus de *path dependence* tel qu'il a par exemple été défini par Paul Pierson⁶⁴⁰ et tel qu'il a été mobilisé par Steffen Hertog quand il a utilisé cette notion pour préciser comment a été façonné l'Etat⁶⁴¹. Cela tient à ce que la procédure de création et de modification des structures internes aux universités publiques (décanats et départements) soit très contraignante. Elle prévoit que la demande soit adressée au Conseil supérieur de l'enseignement supérieur, instance supra universitaire et interministérielle qui chapeaute l'ensemble des institutions d'enseignement supérieur. Plusieurs personnes interviewées ont souligné la lenteur de cette procédure et une enseignante a relevé qu'elle incitait les collègues et les départements à répliquer les schémas organisationnels connus⁶⁴².

Si elle s'insère largement dans ce qui lui préexistait, la nouvelle structure répond aussi aux injonctions précises de la NCAAA en matière de structuration d'un service de la qualité interne. Certains acteurs de la qualité interviewés mettent en avant la nécessité de respecter le modèle organisationnel proposé par cette institution (les « arrangements institutionnels » définis dans sa documentation officielle), en vue de favoriser *Alpha Uni* au moment de l'accréditation. Conformer l'organisation de la qualité aux prescriptions de la NCAAA entre aussi dans le travail de légitimation interne, des agents de la qualité et des actions qu'ils promeuvent. D'autres universités saoudiennes adoptent ce même modèle organisationnel qui

⁶⁴⁰Paul PIERSON, *Dismantling the Welfare State?: Reagan, Thatcher and the Politics of Retrenchment*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994 ; Paul PIERSON, « Path dependence, Increasing Returns, and the Study of Politics », *American Political Science Review*, 2000, vol. 94, n° 2, p. 251-267. Avec la notion de *path dependence*, Paul Pierson a mis en évidence comment les institutions sont contraintes par les règles choisies dans le passé et que le coût du non-respect de ces règles est trop important pour s'en affranchir. Il a ainsi montré l'existence d'une rigidité institutionnelle, facteur de continuité.

⁶⁴¹Steffen HERTO, *Princes, brokers and bureaucrats*, op. cit. pp. 16 et 132-133.

⁶⁴² Lors de notre entretien, nous avons parlé du collège de langues et traduction et cette enseignante qui y travaille a émis une critique sur l'association systématique de l'enseignement des langues étrangères à la traduction (hormis l'anglais qui constitue un département au sein d'un collège distinct, le collège de littérature). Une compétition entre les collèges de littérature (plus anciens), qui revendiquent l'exclusivité de l'enseignement de l'anglais comme support d'un enseignement qui vise aussi à donner un aperçu de la civilisation anglaise (histoire, littérature, etc.) et les collèges de langues et traduction (plus récents), qui légitiment leur existence en proposant une finalité métier (traduction), en particulier pour justifier la création en leur sein d'un second département d'anglais, explique la création de ces derniers. A ma question concernant la raison de la reproduction à l'identique de collèges de langues et traduction dans toutes les universités où ce type de collège existe, elle a répondu que pour obtenir la validation du conseil supérieur de l'enseignement supérieur pour établir un collège de langues, il fallait le présenter comme collège de langues et traduction.

renforce l'homogénéisation de la qualité dans le champ universitaire, dans un mouvement qui crée de l'isomorphisme institutionnel par coercition⁶⁴³.

Par ce double mouvement qui combine continuité de l'existant et imposition d'un modèle externe, l'ensemble de l'organisation universitaire se voit donc dotée d'une strate institutionnelle supplémentaire dont le contenu – la qualité – va finalement infléchir l'ensemble, à la marge mais avec une efficacité certaine. Cette couche de plus introduit un mécanisme de changement graduel par « layering »⁶⁴⁴ dans la mesure où il y a bien ajout d'une strate organisationnelle, la qualité, qui modifie le sens et l'activité de l'organisation *Alpha Uni*.

L'ensemble de ces mécanismes vont rendre possible la conversion à la qualité.

2. Convertir à la qualité

2.1. Par la construction d'un discours fondé sur la croyance et la rationalité

L'organisation de la qualité propose un discours de légitimation tenu par ses membres. Premièrement, les acteurs promouvant les activités liées à la qualité croient en la qualité, c'est-à-dire en la capacité des outils d'évaluation et d'accréditation (autoévaluation, rapports, syllabus, expertise extérieure, etc.) à réformer les pratiques pédagogiques et la manière de travailler, pour améliorer la qualité de l'enseignement. Cette croyance constitue une pierre angulaire du travail de légitimation qu'ils s'emploient à élaborer. Elle participe à construire le cadrage cognitif qui accompagne les nouvelles modalités de travail proposées. La croyance, au même titre que les compétences et les connaissances, entre dans ce « travail social de

⁶⁴³Paul J. DIMAGGIO et Walter W. POWELL, « The Iron Cage Revisited », *op.cit.* L'isomorphisme institutionnel, élaboré par Paul DiMaggio et Walter Powell, désigne la convergence de structuration et de comportements entre des organisations appartenant à un même champ organisationnel. L'homogénéisation renforce la légitimité de ces organisations.

⁶⁴⁴ Kathleen THELEN, *How Institutions Evolve: The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*, *op. cit.* ; James MAHONEY et Kathleen THELEN (eds.), *Explaining Institutional Change: Ambiguity, Agency, and Power*, Cambridge, Cambridge University Press, 2009 ; W. STREECK et Kathleen THELEN, « Introduction: Institutional Changes in Advanced Political Economies », *op. cit.* Kathleen Thelen offre des clés d'analyse pour expliquer les évolutions institutionnelles, par exemple comment une même institution peut connaître une « conversion », en modifiant ses fonctions et sa mission notamment par le changement de ses membres, et comment l'ajout de nouvelles strates institutionnelles (*layering*) peut transformer l'ensemble d'un champ d'activité. Streeck et Thelen identifient le *layering* comme l'un des quatre mécanismes de changement graduel que l'on peut observer dans les institutions : le déplacement (*displacement*), l'accumulation de couches ou niveaux de sédimentation (*layering*), la dérive (*drift*) et la conversion (*conversion*).

conviction » qu'a montré Hugo Bertillot dans sa recherche relative aux qualitiens à l'hôpital⁶⁴⁵. Elle tend à idéaliser les normes de travail projetées dans la qualité et l'évaluation. Les extraits d'entretiens ci-dessous en montrent les ressorts. Les acteurs rencontrés se mettent volontiers en scène pour accréditer la véracité du modèle de travail qu'ils cherchent à installer : « Le *Quality Management System* te donne une image vraie et réelle » ; « Je crois en la qualité de l'éducation pour avoir une société meilleure » ; « celui qui entre dans la qualité veut l'appliquer dans sa propre vie ». Les entretiens mettent aussi en évidence comment, en se fixant sur le terme qualité et sur les outils mis au point par l'organisation de la qualité, la croyance renvoie à un « travail idéologique »⁶⁴⁶ de « persuasion » et « d'enrôlement ». La promotion d'expériences et de convictions personnelles, comme révéler « la » réalité, produire une société meilleure, servir d'exemple, permet ce « travail pédagogique », élément essentiel accompagnant la diffusion des normes de travail nouvelles.

Extrait 1

Moi : « A quoi sert le système de la qualité ?

Ilham : A savoir où on se situe dans la mise en œuvre de la qualité. Il permet de savoir si c'est dans la réalité ou si c'est juste une déclaration sur le papier. Le QMS [Quality Management System] te donne une image vraie et réelle de la situation » (Ilham, vice-doyenne de la qualité, décanat de la qualité, Alpha Uni, 10 février 2013, entretien n°25, traduit de l'arabe).

Extrait 2

Moi : « Pourquoi tu t'es investie dans la qualité ?

Marwa : J'avais une certaine obligation à remplir, transmettre ce que je savais dans le domaine. J'aime travailler dans ce domaine. Je crois en la qualité de l'éducation pour avoir une société meilleure. C'est important pour la jeunesse, c'est pareil dans d'autres universités dans le monde. Pour obtenir cette éducation, tu dois être partie prenante du monde global. Ils [les jeunes] le méritent » (Marwa, vice-doyenne d'un collège, ancienne conseillère à la NCAAA, Alpha Uni, 17 février 2013, entretien n°29, traduit de l'arabe).

Extrait 3

May : « Je pratique l'autoévaluation pour moi-même. Je détermine mes points forts et points faibles. Les points forts j'essaie de les conserver ou de les améliorer encore. Les points faibles me poussent à un plan

⁶⁴⁵Hugo BERTILLOT, *La rationalisation en douceur. Sociologie des indicateurs qualité à l'hôpital*, Thèse de doctorat, Institut d'études politiques, Paris, 2014.

⁶⁴⁶Béatrice HIBOU, « Introduction. La bureaucratisation néolibérale, ou la domination et le redéploiement de l'Etat dans le monde contemporain », *op. cit.*, pp. 7-20.

d'amélioration. J'essaie d'identifier aussi les opportunités qui sont à ma disposition.

Moi : Tu fais ça souvent ?

May : Tous les mois je me fais un programme sur ce que j'ai à faire et je fais un point complet chaque année. Celui qui entre dans la qualité veut l'appliquer dans sa propre vie. Comment peux-tu demander aux autres d'appliquer la qualité si tu ne le fais pas toi-même, pour toi ? (May, Enseignante dans une université, conseillère à la NCAAA, 4 février 2013, entretien n°15, traduit de l'arabe).

Deuxièmement, le discours des agents de la qualité fabrique une représentation du secteur universitaire basée sur une mise en compétition systématique et rationnelle des établissements, des formations, des diplômes et des diplômés, qui justifie la recherche et l'obtention de l'accréditation pour son pouvoir labellisant et de mesure⁶⁴⁷. Il s'agit pour eux de mettre en place un « système » (*nizām*), qui généralise la standardisation des critères de qualité et des pratiques de travail (fondées sur l'écrit et la procédure) et qui permet de juger tous les programmes à l'aune des mêmes mesures. L'accréditation viendra alors sanctionner la mise en place du « système ». Le système doit remplacer la situation qui prévalait auparavant où la compétition entre les universités, en particulier les plus anciennes, reposait sur des outils réputationnels⁶⁴⁸ et non sur un travail de mesure réalisé à partir de standards formalisés. Les trois mêmes universités saoudiennes arrivaient alors systématiquement en tête quasiment toujours selon la même hiérarchie⁶⁴⁹, sur le fondement de réputations qui circulaient au sein du monde universitaire saoudien, des administrations publiques, dans la presse, etc. Les agents de la qualité appellent de leurs vœux un changement en faveur d'une méthode construite à partir d'outils de mesure et de labellisation, censés objectiver la comparaison et le classement. La hiérarchisation des universités n'en sera peut-être pas modifiée mais cela introduira de la rationalité dans la compétition, du fait de la formalisation de standards d'évaluation et la mesure. C'est ce que révèlent les deux extraits d'entretien ci-dessous. Le premier est conduit avec le coordinateur d'une commission d'accréditation au

⁶⁴⁷ Cf. Christine MUSSELIN, *La grande course des universités*, Paris, Presses de Sciences Po, 2017 au sujet de l'évaluation et de l'AERES.

⁶⁴⁸ Cf. Lucien KARPIK, « L'économie de la qualité », *op. cit.*

⁶⁴⁹ King Fahd University for Petroleum and Minerals (KFUPM), King Saud University (KSU) et King Abd al-Aziz University (KAU). Cet ordonnancement des universités, en termes de qualité des formations, ressort des entretiens mais aussi d'échanges informels. Il y a parfois une interversion de KSU et de KAAU.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

sein du collège d'ingénierie et fait référence à l'existence de cette compétition par imitation entre *Alpha Uni* et une autre université. Le second se tient avec l'un des vice-doyens du décanat de la qualité et montre la construction du raisonnement qui légitime la compétition rationalisée que permet l'accréditation.

Extrait 1

Jawad : « Comme l'université du roi Fahd a été accréditée par l'ABET [Accreditation Board for Engineering and Technology⁶⁵⁰] alors à Alpha Uni aussi on a voulu pareil. C'est une question de compétition entre les universités [...] ABET c'est l'accréditation la plus prestigieuse en ingénierie » (Jawad, Coordinateur du comité d'accréditation de son département, collège d'ingénierie, Alpha Uni, 11 novembre 2013, entretien en français).

Extrait 2

Ghazi : « Le concept de la qualité n'était pas standardisé, c'était un concept individuel [...] Le système n'était pas structuré. La qualité de l'éducation reposait sur les individus. Nous avons besoin d'un système maintenant.

Moi : Pourquoi ce besoin ?

Ghazi : Pour pouvoir se comparer entre universités, entre collèges, comparer les learning outcomes des étudiants qui sortent diplômés des collèges différents, des universités différentes.

Moi : Pourquoi ce besoin de comparaison ?

Ghazi : Pour savoir où se situe l'université ou le collège.

Moi : Oui mais pourquoi ?

Ghazi : C'est lié au développement économique, au développement du travail. Avoir la capacité d'être concurrent sur le marché du travail. Est-ce que nos diplômés arrivent à concurrencer les diplômés de King Fahd University pour les emplois chez Aramco par exemple ? Aujourd'hui on veut savoir comment ça se passe pour nos diplômés dans le domaine du travail. Un responsable d'hôpital voit des candidats, leur CV. Ils viennent d'Alpha Uni, King Abdulaziz University ou King Khaled University. Il va dire que celui qui vient de King Abdulaziz University est le meilleur parce que le niveau d'anglais de cette université est meilleur. Mais comment il mesure ça ? Pareil dans le domaine du pétrole. King Fahd University est considérée comme le standard le plus élevé et nos diplômés rencontrent des difficultés pour trouver un emploi par rapport à ceux de King Fahd University à cause du niveau d'anglais. C'est le rôle de l'accréditation d'aider à donner une

⁶⁵⁰ Organisation non gouvernementale, ABET est reconnue aux Etats-Unis comme l'institution d'accréditation des collèges et programmes en ingénierie, informatique et sciences appliquées.

mesure » (Ghazi, Vice-doyen pour l'assurance qualité du doyen de la qualité, 12 décembre 2013, entretien n°64, traduit de l'arabe)

A la fin de cet extrait, l'interviewé aborde la question du rôle de l'accréditation dans l'établissement d'étalons de mesure qui servent à asseoir la possibilité de différencier et de comparer. La concurrence des diplômés saoudiens sur le marché du travail, selon cet interlocuteur, induit un besoin de les comparer entre eux et d'en mesurer la qualité. Cette dernière étant corrélée à celle de l'université et de la formation dont ils sont issus, la concurrence entre diplômés se double d'une concurrence entre les universités⁶⁵¹. La conviction des acteurs repose sur deux idées : seule l'introduction d'un « système » permet d'effectuer un saut qualitatif en matière de qualité éducative et le « système » produit les conditions de la mesure. Cela constitue pour eux un mouvement indispensable vers la mise en compétition, la « mise en visibilité » et la différenciation par la comparaison⁶⁵².

Ilham : « *Le QMS est une sophistication encore plus que la NCAAA. On avait besoin d'une voie chiffrée pour comparer les programmes, les collèges et les départements.*

Moi : *Pourquoi les chiffres ?*

Ilham : *Avec des mots tu ne peux pas comparer. Avec des nombres tu peux comparer* » (Ilham, Vice-doyenne de la qualité de campus féminins, décanat de la qualité, *Alpha Uni*, 10 février 2013, entretien n°25, traduit de l'arabe).

Le terme « système » n'est pas neutre. Il désigne l'enchaînement en cascade de plusieurs niveaux de légitimation. Le premier est celui de la mise en compétition des formations et des universités qui serait nécessaire en raison de l'existence d'une concurrence entre les diplômés sur le marché du travail. Le deuxième est celui de l'accréditation comme outil permettant de matérialiser la mise en compétition, par la labellisation et la comparaison

⁶⁵¹ Il est intéressant de noter que les acteurs interviewés ne s'expriment pas ou peu sur le rôle de l'accréditation dans la construction ou le renforcement d'une hiérarchisation des établissements saoudiens. Pourtant, ce rôle est perceptible dans leur aspiration à se caler sur le modèle de KFU, perçue comme université saoudienne leader en la matière. Sur la question de la différenciation, hiérarchisation et inclusion voir ce qu'écrit Benoît CRET, « Les écoles de management face aux accréditations: contrôle et dépendance », *SociologieS*, 2013.

⁶⁵² Cf. Christine MUSSELIN, *La grande course des universités*, *op. cit.* L'auteure montre comment, dans le cas de l'enseignement supérieur français, « la mise en visibilité et en comparabilité des différences [...] alimente la compétition et construit les acteurs en compétiteurs ». L'évaluation constitue bien un instrument de mise en visibilité des différences et d'accentuation de la compétition entre les établissements, les formations, les unités de recherche et les individus.

de la qualité des formations. Enfin, le troisième est celui de la construction de la qualité par la mesure et le chiffrage, seule voie autorisant la comparabilité des formations. Les agents de la qualité construisent l'enseignement en un système rationnel qui doit prouver sa qualité, d'un côté en répondant à des problèmes économiques et sociaux, et de l'autre, en se prêtant à son objectivation par les nombres.

2.2. Par un jeu sur la polysémie du terme qualité

La diffusion et l'acceptation de ce discours sont facilitées par les multiples usages et sens donnés au mot qualité. Cette polysémie est déjà perceptible dans la documentation de la NCAAA : « Quality is something that every body talks about, but is difficult to define »⁶⁵³. Elle l'est encore plus concrètement dans le discours des acteurs rencontrés⁶⁵⁴. La qualité est parfois fonctionnelle et technique quand elle désigne par exemple ce qui est au service de l'enseignement comme les infrastructures, les équipements, le matériel. Elle est accréditation (institutionnelle et des programmes pédagogiques) mais aussi certification ISO des services administratifs. Elle renvoie à une activité d'écriture de processus et de production de données standardisées, comme des statistiques, et comprend aussi l'idée de qualité du contenu pédagogique, c'est-à-dire des enseignements dispensés (méthode, articulation aux besoins du marché du travail), des enseignants (qualifications et titres, expérience pédagogique, investissement dans l'interaction avec les étudiants), des étudiants (formation antérieure, modalités de sélection et d'évaluation), des échanges entre eux (évaluation des enseignants par les étudiants, de la formation par les anciens diplômés et les employeurs). Elle concerne enfin des domaines éclectiques comme l'enseignement à distance, le suivi des diplômés, etc.

La qualité est identifiée à la fois à des activités qui visent à la définir mais aussi à l'organisation qui sous-tend ce travail, quitte à les réduire à l'idée de mesure.

⁶⁵³ Brochure de la NCAAA, *Introduction to Accreditation and Quality Assurance*, p. 2.

⁶⁵⁴ Une partie des acteurs rencontrés ont été identifiés par le premier interlocuteur avec lequel j'ai réalisé un entretien au sein d'*Alpha Uni*. Pressentis en raison de leur expérience et connaissance de l'évaluation et de l'accréditation, ils s'avèrent au fur et à mesure des entretiens qu'ils occupent tous des fonctions administratives dont les intitulés comprennent le terme qualité : au niveau central, vice-recteur du développement et de la qualité, doyen du développement et de la qualité, vice-doyen de l'assurance qualité, vice-doyennes de la qualité pour le campus féminin (sciences humaines / sciences et santé), chef de l'unité du système de la qualité, chef de l'unité de la planification et de la qualité ; au niveau des collèges disciplinaires, vice-doyens du développement et de la qualité, chefs (hommes et femmes) d'unités de la qualité, directrice de l'unité d'accréditation et de la qualité. D'autres entretiens ont été conduits avec des acteurs, sans fonction administrative (des enseignants) ou occupant une fonction administrative généraliste (doyens de collèges).

Ghazi : « Le décanat de la qualité a débuté en 2008. Avant, il n'y avait rien sur ce sujet. Je ne savais rien sur la qualité. Je suis pharmacien. On a fait une visite à l'université X [au Royaume-Uni] pour apprendre. On est restés deux semaines et on a beaucoup appris, comprendre les rapports...des cours, des programmes. On a dû communiquer avec les enseignants. Tout ça n'existait pas avant à Alpha Uni.

Moi : Avant, il n'y avait pas de qualité ?

Ghazi : Il n'y avait pas de critères qui s'appliquent. Il y avait l'envie de la performance et de faire bien mais il n'y avait pas de mesure de la performance par des standards, pas de définition fixée de la qualité. C'était une perception, celle des différentes parties prenantes » (Ghazi, Vice-doyen pour l'assurance qualité du doyen de la qualité, décanat de la qualité, Alpha Uni, 12 décembre 2013, entretien n°64, traduit de l'arabe).

Les personnes interviewées déplacent en permanence la notion entre trois dimensions : « la qualité » d'abord pour désigner l'organisation et ceux qui y travaillent, ensuite pour renvoyer à la caractérisation de son contenu, enfin, pour mettre l'accent sur les modalités de sa mesure. Cette ambivalence du terme qualité est importante à souligner parce qu'elle explique comment les agents de la qualité réussissent à déployer leurs discours et leurs outils de travail. Des travaux de sociologie de l'action publique ont montré l'importance des ambiguïtés et du caractère polysémique d'une notion pour qu'une nouvelle politique soit acceptée par le plus grand nombre, tout particulièrement lorsqu'il s'agit d'établir de nouvelles règles qui visent à mesurer⁶⁵⁵. En définitive, à la manière de ce que décrit Sophie Jacquot avec la polysémie de l'expression *gender mainstreaming*, loin de constituer « un frein à l'action publique »⁶⁵⁶, la polysémie attachée au terme qualité devient une condition de son adoption puisque chacun peut l'interpréter à sa manière et qu'elle regroupe un ensemble d'activités éparpillées, dans le temps et dans les domaines fonctionnels (enseignement, systèmes d'information, insertion professionnelle, etc.).

⁶⁵⁵Cf. Pierre MULLER, *Le Technocrate et le Paysan. Essai sur la politique française de modernisation de l'agriculture de 1945 à nos jours*, Paris, Les éditions ouvrières, 1984, p. 69-85.

⁶⁵⁶Cf. Sophie JACQUOT, « L'instrumentation du *gender mainstreaming* à la commission européenne : entre 'ingénierie sociale' et 'ingénierie instrumentale' », *Politique européenne*, 2006, vol. 3, n° 20, pp. 33-54. Dans cet article, l'auteure montre la polysémie attachée à la notion de *gender mainstreaming* dans l'introduction de ce principe dans les politiques communautaires et comment cet instrument est « bâti sur l'ambiguïté et la polysémie, capable de recevoir et de porter des conceptions (du monde et de la politique communautaire d'égalité) et des intérêts différents. C'est bien cette malléabilité qui lui a permis d'être introduit en tant que nouvel instrument transectoriel » (p. 44).

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

Par ailleurs, la notion de qualité est compatible avec celle de système, mobilisé par les agents de la qualité en miroir de la critique de l'administration universitaire trop dépendante des individus. Ce terme de système est un concept clé de la littérature praticienne relative à l'assurance qualité et il se matérialise dans un instrument *ad hoc*, créé par le décanat de la qualité : le *Quality Management System* (QMS).

3. Créer un système bureaucratique centré sur l'enseignement et l'enseignant

3.1. Trois piliers : structuration organisationnelle, écrit et procéduralisation

Au-delà du discours, les agents de la qualité promeuvent et diffusent de nouvelles pratiques⁶⁵⁷ de travail pour transformer l'administration universitaire et passer d'une conception du travail qui donne à l'individu une place trop centrale dans la conduite des activités, à une conception procédurale qui cherche à créer un cadre dépersonnalisé, des tâches routinisées et systématiques. C'est précisément ce à quoi renvoie l'utilisation du terme « système » par certains acteurs qui croient en une généralisation de la mise en procédures et en écriture du travail.

Ecrire le travail sous forme de procédures vise à provoquer des changements dans le domaine de l'enseignement et place les enseignants au cœur de ces nouvelles pratiques. Dans un premier temps, le décanat a commencé par l'appliquer aux activités administratives, en son sein et dans certains collèges.

Les pratiques de procéduralisation dans ce domaine, consistent en la rédaction de fiches de poste, de référentiels de tâches et d'objectifs, de processus. Dans cette perspective, ce service a demandé et obtenu la certification ISO 9001⁶⁵⁸ en 2008⁶⁵⁹. Pour plusieurs acteurs

⁶⁵⁷ Par pratiques, j'entends des outils et de techniques de travail qui ont un impact sur la manière de travailler des individus et des collectifs.

⁶⁵⁸ Cette norme définit des exigences pour la mise en place d'un système de management de la qualité. Elle est notamment fondée sur l'approche par les processus, le management par approche système (formaliser et structurer l'ensemble des processus de l'organisation et leurs interrelations ; identifier les processus clés et les risques ; clarifier les rôles et responsabilités des pilotes de processus et du système global, etc.), la mesure et l'amélioration continue.

⁶⁵⁹ Soit trois ans avant l'accréditation institutionnelle d'*Alpha Uni* par la NCAAA.

interviewés, l'ISO est un outil indispensable de traçabilité de la division du travail qui instaure des références écrites en matière de règles et de responsabilités.

Asma : « [L'ISO] c'est important pour décrire les tâches. Pour chaque employée, tout est marqué, les missions, les tâches et l'objectif c'est que quand l'employée s'en va tout est écrit. La nouvelle employée lit ce qui est écrit et peut poursuivre. L'ISO c'est seulement les processus administratifs » (Asma, Vice-doyenne de la qualité d'un campus féminin, décanat de la qualité, Alpha Uni, 9 février 2013, entretien n°18, traduit de l'arabe).

Marwa : « [L'ISO] c'est un des meilleurs systèmes au monde pour organiser le travail administratif. Quand je suis revenue de la NCAAA, c'était utile. Tout était mieux organisé, les responsabilités étaient établies. C'est plus facile pour diriger, au lieu de ne pas savoir qui fait quoi. L'ISO et les critères de la NCAAA aident les collèges à améliorer le système du point de vue académique et administratif. On travaille toujours pour s'améliorer » (Marwa, vice-doyenne de collège, ancienne conseillère NCAAA, 17 février 2013, entretien n°29, traduit de l'arabe).

Dans un second temps, à l'appui des responsables de la qualité dans les collèges, cette approche processuelle a été transférée à l'enseignement. Il y a d'abord eu l'instauration dans les collèges, d'une organisation hiérarchique de la qualité. Mais, celle-ci n'est qu'un premier pas vers la mise en place d'un « système » fondé sur des règles impersonnelles, dégagé de la relation à l'individu. La qualité dépend aussi du « système », entendu comme mise en place d'une organisation et d'une institutionnalisation collective.

Extrait 1

Moi : « Pourquoi il y a des différences entre les collèges sur le traitement de la qualité ? »

Nawal : Il y a le système et il y a l'individu. Le problème ici c'est que tout est dépendant des gens et n'est pas dépendant du système. C'est la raison pour laquelle l'université a voulu et construit le Quality Management System. Un système obligatoire pour tous les collèges, pour que le système ne soit pas dépendant des collèges et d'un doyen. Il n'y a pas quelque chose qui s'appelle les gens. Le changement de personne ne doit pas affecter le collège. Tu fais un système mais après chaque collège construit et adapte à l'intérieur du système. Tu choisis le processus mais dans un système unique » (Nawal, Consultante qualité, collège de médecine, Alpha Uni, 26 février 2013, entretien n°34, traduit de l'arabe et de l'anglais).

Extrait 2

Marwa : « Alpha Uni est l'une des premières universités qui est entrée dans le programme de la qualité : auto évaluation du système »

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

administratif et des programmes. Une des premières universités à établir des systèmes : des comités, une administration, des services centraux (décanats). Pour établir un système de la qualité tu commences par établir des comités aux différents niveaux. Le décanat de la qualité est la structure qui va aider le processus de système de la qualité aux différents niveaux ». [...]

Moi : « La qualité n'existait pas avant dans l'enseignement ?

Marwa : Si mais elle découlait d'un effort individuel alors que maintenant c'est un effort institutionnel. C'est très important pour le contrôle » (Marwa, vice-doyenne de collège, ancienne conseillère NCAAA, Alpha Uni, 17 février 2013, entretien n°29, traduit de l'arabe).

Extrait 3

Asma : « A cette époque [avant l'établissement de l'organisation de la qualité] l'enseignement était un système sans organisation » (Asma, Vice-doyenne de la qualité d'un campus féminin, Alpha Uni, 9 février 2013, entretien n°18, traduit de l'arabe).

Cette bureaucratisation renforce le lien entre la règle, son écriture, la dépersonnalisation des liens d'interdépendance au travail et l'applicabilité universelle de la règle, même si elle accepte des mises en œuvre spécifiques, locales.

L'exemple du QMS est particulièrement révélateur de la volonté des agents de la qualité de créer des outils qui systématisent la réalisation de certaines tâches. Anongwan, l'un des responsables interviewés, en poste depuis quatre ans au sein du décanat de la qualité, est chargé de l'élaborer et de le mettre en place à *Alpha Uni*. En miroir de sa critique de la bureaucratie d'*Alpha Uni*, imputée notamment à l'individualisation de l'administration universitaire, il cherche à travers l'élaboration du QMS, à promouvoir et diffuser des pratiques de systématisation des tâches. Il y parvient en faisant du QMS un ensemble de plusieurs outils de travail qui s'appuient sur les injonctions de la NCAAA en matière d'accréditation et en renforcent les effets sur les pratiques de travail : formalisation de processus de travail, description réflexive des activités, exercices d'auto notation sur le fondement d'indicateurs de performance, mise au point de questionnaires à destination des étudiants, etc. selon un rythme itératif. Cela vise à encadrer et standardiser les activités des enseignants, dans les collèges, en les soumettant à des tâches de travail systématiques. Le concepteur du QMS cherche à déployer son outil dans les collèges en s'appuyant d'une part sur des agents de la qualité qui acceptent volontiers d'en être les relais et d'autre part en s'adossant aux outils d'accréditation de la NCAAA, précisément au moment où un collège se

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

prépare à cette accréditation. Cet adossement provoque une diffusion cumulée des outils de travail vers les enseignants, « petites mains » chargées de réaliser les nouvelles tâches : écrire, décrire, compiler les données. Tout ce qui leur est demandé au moment de l'accréditation est imputé à la NCAAA sans que le QMS soit identifié comme un outil interne à *Alpha Uni*. Les supports de la NCAAA (modèles, grilles, référentiels), conduisant à l'écriture de nombreux documents descriptifs des cours et des programmes académiques⁶⁶⁰, sont diffusés en même temps que redéfinis et traduits par le QMS. Par exemple, le modèle de descriptif du cours établi par la NCAAA comporte un libellé n° 4 relatif au développement des *learning outcomes*. Il y est notamment demandé « un bref résumé des connaissances et compétences que le cours est censé développer ». Le QMS quant à lui propose des séries de questionnements, construits en miroir des injonctions de la NCAAA. Ainsi, au libellé n° 4 correspondent les questions « que doivent avoir acquis nos diplômés ? quelles sont les compétences clés ? » auxquelles les enseignants doivent répondre par écrit dans les descriptifs de cours qu'ils élaborent à partir du modèle de la NCAAA, en prévision de l'accréditation des programmes par cette commission. Le QMS comprend également des outils de mesure (indicateurs de performance clé, grilles d'évaluation avec des échelles standardisées) de l'activité des collègues. De nouveau, ils s'appuient sur ceux de la NCAAA et en retraduisent le sens. Par exemple, les indicateurs de performance élaborés par la NCAAA sont redistribués dans un système de notation qui les répartit en deux catégories : les indicateurs de mesure de processus, au sens de méthode employée pour parvenir à un résultat, et les indicateurs qui mesurent des résultats, avec une échelle standardisée associée à chaque catégorie : « *approach, deployment, learning, integration* » pour les processus et « *level, trend, comparisons, integration* »⁶⁶¹ pour les résultats. Ainsi, le QMS se superpose et s'imbrique aux outils de la NCAAA, dans la construction de tâches qui visent à systématiser le travail des enseignants en leur imposant d'utiliser ces indicateurs dans l'exercice d'écriture et de description de leurs activités.

⁶⁶⁰ Descriptifs des cours et des programmes, actualisation tous les semestres, rapports d'activité annuels de chaque cours et programme, rapports d'auto évaluation et auto notations en amont de chaque processus d'accréditation.

⁶⁶¹ Ce découpage comme les échelles de notation sont empruntées à une méthode d'évaluation élaborée entre la fin des années 1980 et le milieu des années 1990, par l'Institut national des normes et de la technologie (National Institute of Standards and Technology), agence du département du Commerce des Etats-Unis, qui s'intitule Baldrige Framework and Criteria et contient le Baldrige Scoring System (ADLI et LTCl).

Anongwan, comme l’outil de travail qu’il a mis au point et s’emploie à diffuser dans les collèges de l’université, montrent comment le décanat de la qualité, à l’appui des évaluations et accréditations conduites par la NCAAA, cherche à normer la construction des cours et des programmes académiques d’une part et à astreindre les enseignants à un exercice d’écriture codifié, continu et systématisé, d’autre part. Structuration organisationnelle et procéduralisation construisent ce que les agents de la qualité appellent le « système » qu’ils promeuvent comme solution aux dysfonctionnements de la bureaucratie universitaire.

3.2. La bureaucratisation formalise la conception et le contenu de l’enseignement

L’entretien ci-dessous montre comment la notion de système renvoie au développement de pratiques visant à mettre le travail des enseignants en procédures, c’est-à-dire à écrire les règles qui définissent leur travail et leurs promotions, et à le chiffrer au motif d’en évaluer la qualité. L’enseignement se trouve donc directement impacté par la nouvelle vision du travail par la dimension performative de cette phase de bureaucratisation⁶⁶².

Iman : « Il y a eu un impact [de l’accréditation] dans le sens où avant il n’y avait pas de procédures. Tout devait être écrit. Par exemple, comment se font les promotions. Nous devons changer les curricula. Avant, chaque département fonctionnait de manière autonome et maintenant il y a une intégration entre les départements et aussi entre les années, entre la 1^{ère} et la 5^{ème} année par exemple parce que quand un étudiant sait quelle spécialité il veut faire en 1^{ère} année tu sais comment l’orienter pour quand il sera en 5^{ème} année. Tous les curricula sont cartographiés. L’impact il est sur la construction d’un système. [...] La qualité existait mais il n’existait pas de chiffres pour la mesurer » (Iman, vice-doyen des graduate studies, ancien vice-doyen de la qualité, collège de médecine, Alpha Uni, mardi 12 novembre 2013, entretien n°51, traduit de l’arabe).

La bureaucratisation étendue au domaine de l’enseignement se traduit par un effet d’écriture mais aussi l’intégration-coordination des activités, une approche du travail en termes d’objectifs et de résultats et une mesure de sa qualité par le chiffrage, qui se concentre sur les cours. Le souci de disposer de traces sur lesquelles les enseignants successifs peuvent

⁶⁶² Cf. Wendy Nelson ESPELAND et Michael SAUDER, *Engines of Anxiety, op. cit.* L’ouvrage traite de la question de la quantification et de la mesure de la performance dans le secteur de l’enseignement supérieur, à partir de l’étude d’un classement d’écoles de droit aux États-Unis. Il développe notamment l’idée d’une « culture évaluative transnationale » focalisée sur la mesure, les classements, les notes, les indicateurs et démontre l’impact des classements sur l’organisation universitaire, son activité quotidienne, les prises de décision, etc.

Elsa Bedos – « L’enjeu de la qualité dans l’enseignement supérieur saoudien. L’instrumentation de l’action publique » -

s'appuyer dans un souci de continuité d'exercice des missions est perceptible du décanat de la qualité jusqu'aux collèges disciplinaires, à l'appui d'une bureaucratisation reposant sur l'écrit.

Extrait 1

Imad : « Si aujourd'hui je vais à al-Ula⁶⁶³, je vais demander que mon cours soit assuré par un autre enseignant, de la même spécialité que moi.

Moi : je ne comprends pas bien...

Imad : Je te donne un autre exemple. Le rapport du cours où tu décris le cours, tu mets le curriculum du cours, les questions d'examens, les réponses, la méthode d'enseignement et tout. Ça n'existait pas avant. Si je m'absente, l'enseignant qui me remplace sait où j'en suis et ce qu'il doit faire dans le cours où il me remplace.

Moi : Le rapport ça sert à faire la transition ?

Imad : Pas seulement. S'il y a un nouveau professeur qui arrive, il peut lire les rapports des cours. Ça permet d'identifier les lacunes dans la méthode. En archéologie, il y a des découvertes tout le temps et donc ça te permet de voir si ça se traduit dans le cours (Imad, Vice-doyen développement et qualité du collège de tourisme et archéologie, Alpha Uni, 22 février 2013, entretien n°30, traduit de l'arabe).

Extrait 2

Chemsa : « Il y a du changement et du travail accru. Avant tu donnais un cours et il n'y avait pas de travail en plus. Aujourd'hui il faut que tu élabores les portfolios des cours : description, rapport, syllabus, objectifs...Il n'y avait pas tout ça avant. Les nouvelles enseignantes qui arrivent elles demandent où sont les descriptifs des méthodes et donc il faut bien développer les portfolios pour tout décrire. Elles comprennent que c'est une partie de leur travail » (Chemsa, Cheffe de l'unité de la qualité d'un collège (section féminine), Alpha Uni, 9 février 2013, entretien n°19, traduit de l'anglais).

La conviction que ce travail de procéduralisation permet une articulation, une coordination des individus, des programmes et des structures d'enseignement ressort de tous ces extraits d'entretiens.

L'enseignant, dont l'extrait d'entretien suit, explique aussi que le travail relatif à la préparation à l'accréditation contraint à formaliser les pratiques enseignantes selon une grille de lecture par objectifs et résultats, qui mobilise les *learning outcomes*, l'outil phare du

⁶⁶³ Lieu de fouilles archéologiques.

dispositif d'accréditation de la NCAAA. La performativité des critères d'accréditation sur le contenu et la manière d'enseigner est clairement mise en évidence.

Jawad : « Avant [l'accréditation par] l'ABET, beaucoup de terminologie liée à l'accréditation n'était pas connue.

Moi : Comme quoi par exemple ?

Jawad : Comme définir la vision et la mission de la faculté. Ce n'était pas dans le vocabulaire des instructeurs. Quand on a rédigé la vision, la mission, pour l'ABET...avant il n'y avait pas ça, les objectifs, les learning outcomes, le jargon lui-même. On a commencé à comprendre ce que l'accréditation fait pour l'éducation, le truc, le feedback. Chaque instructeur est obligé de préparer des fichiers pour s'assurer que les étudiants ont assimilé la matière. C'est le processus de feedback. L'ABET a eu un grand impact sur le département

Moi : Tu penses qu'avant, les instructeurs n'avaient pas d'objectifs ou de vision de leur enseignement ?

Jawad : Peut-être que ça existait mais ce n'était pas rédigé. Aucun instructeur n'écrivait les learning outcomes pour son cours. On se limitait à un syllabus. Maintenant on est obligé d'écrire plus en détail. Les learning outcomes on les adapte aux critères de l'ABET. Chaque instructeur essaie de s'adapter. Même au niveau de l'évaluation des étudiants chaque instructeur sait quelles questions poser aux étudiants aux examens selon les critères de l'ABET. De façon que tous les cours satisfassent les critères de l'ABET » (Jawad, Enseignant, Coordinateur du comité d'accréditation de son département, collège d'ingénierie, Alpha Uni, 11 novembre 2013, entretien n°50, en français).

Cet entretien montre des effets similaires des accréditations, qu'il s'agisse de celle de la NCAAA ou de l'*Accreditation Board for Engineering and Technology* (ABET).

Le surinvestissement dans l'écrit étant à la charge des enseignants, ces derniers sont critiques de ces nouvelles modalités de travail. Ils les jugent incapables de faire disparaître ce que précisément elles prétendent combattre, la personnification des relations au travail, et créatrices de nouveaux dysfonctionnements tels que l'inflation du *paperwork*⁶⁶⁴. Cette idée est bien illustrée par cet entretien conduit avec une enseignante, directrice adjointe d'un département.

Wassila : « Tu sais le problème ici c'est que les facteurs personnels et psychologiques impactent le travail. Ça ne devrait pas, on doit travailler

⁶⁶⁴ Cf. Recherche de Benoît Cret qui met en évidence la rationalisation induite par l'assurance qualité au Royaume-Uni.

ensemble, on ne doit pas être des amis pour travailler. La qualité n'est pas appliquée de manière correcte. Tu as vu la responsable de la qualité ici, doctora Rim, tu as vu le bureau, qu'est-ce que tu en penses ? C'est ça la qualité ? Je veux que tu saches la vérité et je ne suis pas la seule à penser comme ça, toutes les enseignantes. Elle nous demande tous les semestres de remplir ces dossiers. Regarde.

Elle me montre la liste des documents à fournir et m'en fait une photocopie.

Wassila : On doit tout mettre dans la dropbox. Franchement regarde, moi je change les chiffres, les numéros et les dates et c'est tout. C'est ça la qualité ? [...] Il y a une différence entre la théorie et la pratique au sujet de la qualité. Quel est l'intérêt que les enseignants tirent de ces dossiers ?

Moi : On vous a expliqué à quoi ça servait et pourquoi vous deviez faire ces dossiers ?

Wassila : Non, et parfois on ne comprend rien aux questions posées. Alors on ne remplit pas.

Moi : Alors, c'est quoi tout cette organisation et ce discours sur la qualité ?

Wassila : C'est une question de prestige. Chacun veut montrer qu'il a remporté un prix, un diplôme, le doyen, le vice-doyen, le vice-recteur de l'université, le recteur. Et ce qui compte c'est le classement de la qualité. Mais qu'est-ce que ça veut dire la qualité ? Il faut que tu connaisses la vérité. La qualité ce sont les compétences et les compétences viennent d'où ? Des learning outcomes et c'est un cercle. L'amélioration des learning outcomes passe par l'amélioration du niveau des enseignants, l'amélioration de l'administration et l'amélioration des étudiants » (Wassila, adjointe au chef d'un département de langue, Alpha Uni, 6 mars 2013, entretien n° 37, traduit de l'arabe).

La critique formulée par cette enseignante montre aussi l'absence de lien intelligible entre le travail d'écriture demandé par la qualité et leur travail d'enseignement. Cette déconnexion contribue à faire de l'organisation de la qualité une nouvelle bureaucratie, jugée incapable de comprendre les attendus de l'enseignement et le contenu « véritable » de la qualité qui serait, selon cette enseignante, une amélioration des *learning outcomes*. On notera cependant que pour critiquer la qualité et définir ce qu'est l'enseignement, cette enseignante, comme les agents de la qualité, puise dans une terminologie commune, celle de l'évaluation et de l'accréditation diffusée par la NCAAA !

Un autre entretien, conduit avec un agent de la qualité, met en évidence l'organisation de la qualité ne parvient pas à surmonter la rémanence politique et sociale de la segmentation de l'administration d'Alpha Uni, qui constitue l'une des règles du jeu institutionnel et Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

organisationnel de cette université. Il y a aussi un décalage entre un discours de rupture, volontiers endossé par les agents de la qualité pour se démarquer d'autres formes préexistantes d'organisation du travail, et la réalité des pratiques qui montre que ces différentes formes de bureaucratizations se ressemblent.

Moi : Pourquoi la qualité et le développement sont-ils séparés ?

Anongwan : Ça n'a pas de sens. C'est une question politique et culturelle liée au prestige du titre. C'est le problème structurel. Dans d'autres pays on simplifierait. Tu sais qu'ils viennent de nommer un vice-doyen pour les affaires techniques. Tu sais ce que c'est ?

Moi : Non

Anongwan : Moi non plus. Mais quand tu es vice-doyen, tu as des droits et des privilèges. Tu as une voiture. [...] Il y a trop de cuisiniers qui cuisinent le même plat. Ils créent des départements de suivi séparés des autres. Je ne comprends pas. Séparer le développement de la qualité c'est comme séparer sa main droite de sa main gauche. Pas de coopération, pas de coordination, pas de communication. Cela va à l'encontre de tous les principes de management. Chaque évaluateur international, tous, ils posent la même question et ici ils ne savent pas comment expliquer pourquoi ils séparent le développement de la qualité. Le vice-recteur [de la qualité et du développement], il a essayé de fusionner qualité et développement mais les doyens, ils ont été trop forts. La culture asiatique est comme la culture moyen-orientale : tribus et clans comme autant de groupes de pouvoir différents (Anongwan, consultant auprès du décanat de la qualité, Alpha Uni, 17 mars 2013, entretien n° 40, traduit de l'anglais).

Comprendre l'action des agents de la qualité conduit à observer différentes formes bureaucratiques qui se juxtaposent, alors que les acteurs imbriquent en permanence divers outils, techniques et modalités de travail.

Les acteurs engagés dans le travail de la qualité, au sein du décanat (service central) ou dans les collèges sont ainsi engagés dans deux mouvements. D'une part, ils poursuivent le processus antérieur de bureaucratization, à l'appui notamment de l'installation d'une organisation institutionnelle de la qualité et d'une inflation scripturale et procédurale. Cela renforce la bureaucratie existante. Mais ils le font en déployant des outils d'action publique relevant du NPM (management par les résultats grâce aux indicateurs, analyse conjointe des objectifs et des résultats, recours à l'évaluation et au *benchmarking*, *reporting*, etc.), dont la mobilisation – selon la doctrine NPM – est pourtant censée palier les dysfonctionnements de

la bureaucratie et remédier à son inefficacité⁶⁶⁵. Ils produisent une forme rationalisée de la bureaucratie⁶⁶⁶. Que Philippe Bezès qualifie de « bureaucratism au carré ». L'évaluation, l'accréditation, les processus continus et itératifs de description des objectifs fixés, des résultats obtenus et des actions de remédiation ainsi que les indicateurs de mesure des résultats attestent de ce travail de rationalisation de la bureaucratie. D'autre part, les acteurs mêlent sans cesse les légitimations⁶⁶⁷ et les instruments d'action publique, imbriquant étroitement et sans cloisonnement les différentes catégories de bureaucratism par lesquelles les sciences de l'action publique spécifient l'action de l'Etat et de ses administrations. Le décanat de la qualité construit une rationalité qui puisent dans de nombreux registres de légitimation, en appui à des pratiques qui combinent des modalités de travail très diverses, sans opérer de distinction entre elles. L'usage du terme « système » s'explique autant par ce mélange auquel il renvoie que par la disqualification du terme bureaucratie. Pour autant, ils sont en quête de la mise en place d'une organisation rationnelle et standardisée et sont soucieux de doter cette organisation d'une capacité réflexive. Cela les conduit à adopter à la fois des instruments de la bureaucratie wébérienne, du NPM et de la « bureaucratism au carré ». En définitive, le cas de l'organisation de la qualité au sein d'*Alpha Uni* montre une nouvelle fois comment l'introduction d'outils d'action publique relevant du NPM produit de la bureaucratism⁶⁶⁸ et souligne aussi comment des outils d'action publique et des légitimations diverses sont imbriqués et produisent une bureaucratism caractérisée par un continuum de pratiques et d'effets. Le cas d'*Alpha Uni* n'illustre pas seulement la thèse de la continuation de la bureaucratism mais montre aussi une hybridation systématique et concomitante des légitimations et des instruments de l'action

⁶⁶⁵P. SELF, *Rolling Back the State: Economic Dogma and Political Choice*, New York, St Martin's Press, 2000 ; Tom CHRISTENSEN et Per LÆGREID, « Coping with Complex Leadership Roles: The Problematic Redefinition of Government-owned Enterprises », *Public Administration*, 2003, vol. 81, n° 4, p. 803-831. Sur le NPM, voir Michael MORAN, Martin REIN et Robert E. GOODIN, *The Oxford Handbook of Public Policy*, Oxford; New York, Oxford University Press, 2008, p. 448-468.

⁶⁶⁶Philippe BEZES et Christine MUSSELIN, « Le New Public Management entre rationalisation et marchandisation ? », *op. cit.* ; Béatrice HIBOU, *La bureaucratism du monde à l'ère néolibérale*, *op. cit.*

⁶⁶⁷ Un même acteur peut parfaitement recourir à plusieurs registres de légitimation. Les extraits d'entretiens cités montrent que certains mobilisent tour à tour la légitimation par la croyance et la mise en situation personnelle et celle de la mise en compétition des formations (entretien du 10 février avec une vice-doyenne de la qualité) ou celle de la rationalisation de l'enseignement (entretien du 17 février avec une vice-doyenne de collège).

⁶⁶⁸Béatrice HIBOU, *La bureaucratism du monde à l'ère néolibérale*, *op. cit.*

publique. La nouveauté pour cette université saoudienne tient à l'extension de cette bureaucratisation à la sphère de l'enseignement et aux enseignants.

Les transformations observées sont ainsi construites à partir d'une convergence ou de superposition de croyances, de cadres cognitifs, de règles, d'instruments, d'organisations et d'individus qui les promeuvent. A l'appui d'une dénonciation de la bureaucratie, transversale à l'ensemble des services et collèges disciplinaires, les acteurs de l'organisation de la qualité contribuent à construire un « mythe rationnel » autour du couple de notions, individu et système. Cette démarche permet de requalifier le processus de bureaucratisation / rationalisation, qu'ils ont enclenché en diffusant leurs outils et pratiques de travail, et de faire référence à un système de la « qualité ». L'opposition exprimée entre individu et système, au prisme de la qualité, résonne du dilemme de la bureaucratie entre efficacité organisationnelle et oppression de l'individu⁶⁶⁹, au prisme des valeurs démocratiques. Bien que dans le cas d'*Alpha Uni*, la question des valeurs démocratiques ne soit pas nommément contenue dans cette opposition, le terme « système » incarne l'efficacité organisationnelle par la mise en place de règles conçues comme impersonnelles (une hiérarchie de structures, des procédures universelles, un chiffrage de la qualité) et par conséquent valables pour tous, à l'inverse de l'individu perçu comme source d'arbitraire et d'inefficacité. Le dilemme précédemment évoqué est ici renversé puisque c'est l'individu qui est désigné comme opprimant et empêchant l'organisation efficace du travail tandis que le « système » est présenté comme garant d'une régularité des pratiques de travail.

Comme on va le voir dans le chapitre suivant, ces processus de bureaucratisation s'accompagnent d'une redistribution du pouvoir entre les acteurs et ont des effets sur les profils professionnels.

⁶⁶⁹Cf. Michel CROZIER, « De la bureaucratie comme système d'organisation », *op.cit.* « Si en effet la bureaucratie constitue une forme plus rationnelle de direction des activités humaines, donc plus efficace et supérieure aux formes antérieures, sa réussite est inéluctable. Mais si en même temps on doit la considérer, à cause de ses défauts, comme un possible instrument d'oppression et une menace pour l'avenir, tous les éléments se trouvent réunis pour une vision catastrophique du progrès ».

Chapitre V - L'organisation de la qualité et ses effets en termes de redistribution du pouvoir

L'introduction des normes et outils de la NCAAA s'accompagne d'une modification de la structure organisationnelle de l'université. Une nouvelle ligne hiérarchique est insérée dans l'organisation antérieure. Cette modification bouleverse les équilibres de pouvoir au sein d'*Alpha Uni* en générant des opportunités dont certains acteurs se saisissent pour se repositionner dans la hiérarchie. Ce chapitre porte sur les comportements et les jeux des acteurs individuels et groupes d'acteurs - à la fois ceux qui se saisissent de ces normes et outils et ceux qui les critiquent - sur la construction de nouvelles régulations, sur leurs effets sur les catégories de professionnels et sur la redistribution du pouvoir. L'installation du décanat de la qualité et la diffusion de ses outils ont en effet modifié les frontières, fait émerger de nouveaux professionnels et transformé les missions d'autres acteurs. Or, la qualité, singulièrement l'accréditation, va mettre en compétition différents acteurs, notamment entre promoteurs de systèmes alternatifs d'accréditation et entre niveaux organisationnels, au sein d'*Alpha Uni*. Cela permettra de mettre en évidence que la professionnalisation par la qualité et la redistribution du pouvoir qu'elle provoque rencontrent des limites dans les collèges qui relèvent de disciplines valorisées⁶⁷⁰.

A travers la perspective transversale de la redistribution du pouvoir et à partir du profil sociologique des acteurs observés, il s'agit aussi de questionner des oppositions souvent présentées comme structurantes et figées dans les configurations de pouvoir en Arabie

⁶⁷⁰ Il s'agit dans mon cas de l'ingénierie et de la médecine. Il existe à *Alpha Uni* une hiérarchie entre les disciplines et les collèges. Cette hiérarchie se matérialise en particulier par la sélection / répartition des étudiants dans les collèges qui s'opère à l'appui des notes obtenues à l'issue de la première année (« année préparatoire »), qui correspond à une année de propédeutique. Les étudiants qui obtiennent les moyennes les plus élevées, et qui font le vœu de poursuivre leurs études universitaires dans ces filières, sont prioritairement inscrits dans des disciplines médicales et scientifiques - médecine, odontologie, pharmacie, ingénierie - tandis que les humanités, en particulier les langues, attirent les étudiants ayant obtenu des moyennes moins élevées. Nombre de personnes rencontrées répercutent dans leurs discours cette hiérarchie des disciplines, qui positionne la médecine et l'ingénierie parmi celles qui sont les plus valorisées. A ce titre, le cas d'*Alpha Uni* est intéressant en ce qu'il montre que les disciplines sont des construits sociaux, révélés notamment par l'installation de hiérarchies entre ces dernières et entre les modes de production des savoirs et de contrôle de « la production (et de la reproduction) des producteurs » via l'enseignement mais également via la mise en place de « démarcations professionnelles » (Pascal RAGOUET, « Différenciation, antidifférenciation : la sociologie des sciences dans l'impasse ? », *Revue européenne des sciences sociales*, 2002, XL-124, p. 165-184. Sur ce sujet, voir les travaux de J. BEN-DAVID et R. COLLINS, « Social factors in the origins of a new science: the case of psychology », *American Sociological Review*, 1966, vol. 31, n° 4, p. 451-465. ; Donald PELZ et Frank M. ANDREWS, *Scientists in organizations : productive climates for research and development*, New York, Wiley, 1966.

saoudite : oppositions international / national, Saoudien / non-Saoudien et homme / femme. Ce questionnement, s'il ne remet pas nécessairement en cause toutes les analyses construites sur ces dichotomies, permet d'introduire des éléments d'analyse plus nuancés, qui participent à renforcer la compréhension de la distribution du pouvoir, en proposant une lecture plus fluctuante de cette dernière, en y réintroduisant de l'instabilité et en soulignant que les trajectoires professionnelles des agents de la qualité sont marquées par des formes d'hybridation. Les acteurs qui se saisissent de la qualité sont tout autant saoudiens que non saoudiens, hommes que femmes : à *Alpha Uni* il n'existe donc pas de corrélation particulière entre une spécialisation professionnelle, une compétence, une nationalité et un genre, contrairement à ce qui a pu être montré au sujet d'autres secteurs économiques et professionnels en Arabie saoudite⁶⁷¹. Le cas d'*Alpha Uni* est de ce point de vue intéressant car il révèle les mécanismes structurants que l'introduction de la qualité a sur la différenciation au travail entre les hommes et les femmes.

Il est fréquent de constater que de nouvelles activités donnent lieu à l'émergence de nouveaux « segments professionnels »⁶⁷² Le cas des qualitatifs du secteur de l'enseignement supérieur, à *Alpha Uni*, en offre un nouvel exemple. Mais une de leurs caractéristiques qui mérite d'être soulignée est l'hétérogénéité de cette nouvelle catégorie de professionnels et le caractère hybridé de nombre de leurs trajectoires. Pour montrer cette hétérogénéité et cette hybridation, je me référerai à la typologie proposée par Célia Whitchurch⁶⁷³, pour décrire les missions émergentes de l'enseignement supérieur (*Third space professionals*). L'étude de la qualité en milieu hospitalier, menée par Hugo Bertillot⁶⁷⁴, me permettra également d'éclairer le cas d'*Alpha Uni*. Le déploiement d'indicateurs de la qualité dans le système hospitalier français peut, de prime abord, sembler éloigner de la réforme de l'enseignement supérieur

⁶⁷¹ Hélène THIOULET, « L'ARAMCO », *op.cit* ; Laurence LOUËR, « Les enjeux des réformes des politiques de l'emploi dans les monarchies du Golfe », art cit ; A. Le Renard, « La nationalisation des emplois au prisme du genre », *op.cit*.

⁶⁷² Rue BUCHER et Anselm STRAUSS, « Professions in Process », *op.cit*.

⁶⁷³ Celia WHITCHURCH, « Beyond administration and management: reconstructing the identities of professional staff in UK higher education », *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2008, vol. 30, n° 4, p. 375-386 ; Celia WHITCHURCH, « Shifting Identities and Blurring Boundaries: the Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education », *Higher Education Quarterly*, 2008, vol. 62, n° 4, p. 377-396 ; C. WHITCHURCH, « The rise of the blended professional in higher education », *op.cit*.

⁶⁷⁴ Hugo BERTILLOT, *La rationalisation en douceur. Sociologie des indicateurs qualité à l'hôpital*, *op. cit.* ; Hugo BERTILLOT, « Mesurer la qualité pour transformer l'hôpital? Analyse sociotechnique d'une discrète quantification », *Revue française de socio-économie*, 2017, vol. 19, n° 2, p. 131-152.

saoudien par l'accréditation. Le choix de se référer à ce travail s'appuie en fait sur plusieurs points communs qui justifient ce rapprochement. D'abord, le secteur hospitalier français, comme celui de l'enseignement supérieur saoudien, sont soumis à un mouvement d'évaluation, au nom de la qualité et de la performance, et les réformes déployées sont marquées par la managérialisation et la rationalisation, dans un contexte de crise et de publicisation de classements. Or, dans les hôpitaux français⁶⁷⁵ comme dans les universités saoudiennes, les qualitiens ont des origines diverses et des trajectoires hybrides.

La qualité semble aussi constituer un domaine d'activité permettant l'essor de professionnels dont l'hybridation est une ressource dans la conquête du pouvoir au sein des organisations dans lesquelles ils exercent.

Les travaux de Célia Whitchurch, concernant la catégorisation des professionnels au sein des universités, comme ceux d'Hugo Bertillot, sur les qualitiens en milieu hospitalier, conduisent à interroger la notion de frontières professionnelles à l'intérieur d'organisations constituées, telles qu'une université ou un hôpital. Ils soulignent la manière dont de nouveaux groupes professionnels ou structures hiérarchiques s'installent ainsi « à l'interstice entre plusieurs ensembles »⁶⁷⁶.

Enfin, des travaux centrés sur les faiseurs de politiques au sein de l'Union européenne et dans les pays du Golfe arabo-persique, qualifiés de « magistrature d'influence » nourriront ma réflexion car les trajectoires des acteurs étudiés amèneront à poser la question de l'articulation entre global et local et celle de la circulation des individus et des idées⁶⁷⁷. Je proposerai alors de parler de magistrature technique pour désigner ceux qui se chargent de mettre en œuvre les principes de la qualité. L'ensemble de ces recherches constitue le socle

⁶⁷⁵ Les qualitiens de l'hôpital que les uns ont une trajectoire les conduisant du soin vers des « fonctions managériales et transversales », et les autres, managers de la démarche qualité dans les secteurs du conseil et de l'industrie, transfèrent leurs « compétences méthodologiques et managériales » vers le secteur de la santé

⁶⁷⁶ Hugo BERTILLOT, *La rationalisation en douceur. Sociologie des indicateurs qualité à l'hôpital, op.cit.* La notion d'interstice développée par l'auteur contient l'idée de rapprocher, d'intégrer divers acteurs (ceux du soin et les gestionnaires), diverses logiques institutionnelles.

⁶⁷⁷ Martin LAWN et Bob LINGARD, « Constructing a European Policy Space in Educational Governance: The Role of Transnational Policy Actors », *European Educational Research Journal*, 2002, vol. 1, n° 2, p. 290-307 ; Gari DONN et Yahya AL MANTHRI, *Globalisation and Higher Education in the Arab Gulf States*, Oxford, Symposium Books, 2010.

permettant de saisir et de qualifier les mécanismes à l'œuvre, concernant les agents de la qualité d'*Alpha Uni*.

A - Pluralité des stratégies de professionnalisation

Les entretiens conduits avec les agents de la qualité en fonction à *Alpha Uni* montrent qu'ils sont presque tous universitaires : ils sont détenteurs d'un doctorat et ont occupé un ou plusieurs postes académiques dans des universités. En revanche, leurs profils sociologiques sont divers : il y a des hommes et des femmes, des Saoudiens et des non Saoudiens de plusieurs nationalités (Egyptien, Algérien, Marocain, Jordanien, Thaïlandais, Pakistanais), des arabophones et des anglophones, des trentenaires, des quadragénaires et des quinquagénaires, des fonctionnaires et des contractuels. Ces universitaires sont rattachés à des disciplines variées comme la linguistique, le management, l'ingénierie, la médecine, le droit, les statistiques, etc. Les parcours universitaires avant la prise de fonction à *Alpha Uni* sont également très différents : les Saoudiens sont le plus souvent diplômés d'universités états-uniennes et ont commencé leur carrière académique à *Alpha Uni* ; les non Saoudiens sont diplômés d'universités arabes, asiatiques ou européennes et ont fait une première carrière académique dans les pays dont ils sont diplômés, avant de travailler à *Alpha Uni*, sur des postes d'enseignants dans des collèges disciplinaires ou de spécialistes de la qualité, avec des fonctions dédiées au sein du décanat de la qualité, en central.

Divers dans leurs parcours, origines et genre, ils mettent aussi en œuvre des stratégies de professionnalisation diversifiées que je vais mettre au jour après avoir montré en quoi ce nouveau groupe professionnel constitue une magistrature technique.

1. Une magistrature technique, plutôt qu'une magistrature d'influence, entre déterritorialisation et localisation

Cette notion de magistrature technique est utilisée par référence aux recherches en droit qui mobilisent la notion de magistrature d'influence. Elle désigne le pouvoir, au sein d'un Etat, de certaines institutions envers d'autres (par exemple du Président de la République envers le Parlement) mais aussi des méthodes de travail. Par exemple, en droit international public, la magistrature d'influence est une méthode d'action compatible avec la souveraineté

des Etats⁶⁷⁸. Enfin, elle qualifie des types d'organisations comme les autorités administratives indépendantes⁶⁷⁹ ou des professions⁶⁸⁰. Cette notion est également mobilisée dans des travaux conduits essentiellement à partir de cas européens pour expliciter la fabrique des politiques éducatives nationales et européennes ainsi que le phénomène de globalisation de ces politiques, que ce soit en matière de gouvernance⁶⁸¹, de réformes pédagogiques⁶⁸², de diffusion d'instruments d'action et de pilotage notamment par des organisations internationales (PISA par l'OCDE⁶⁸³ ; AHELO par l'OCDE⁶⁸⁴) ou des catégories statistiques par l'OCDE, l'Unesco et Eurostat⁶⁸⁵.

Ainsi, dans un article commun de 2002⁶⁸⁶, Lawn et Lindgard utilisent cette notion, « magistracy of influence », pour définir un réseau de gouvernance déployé au sein des institutions européennes. Il s'agit d'une « élite politique », composée d'individus « experts » dont l'action se déroule en différents lieux. Ils partagent un « même habitus » fondé sur un travail d'« interpénétration bureaucratique ». Ils se déplacent au sein de l'espace européen, « agissent à travers les frontières », se rencontrent dans des réunions intergouvernementales, en face à face ou virtuellement, « sont attachés au même jeu politique » de traduction, médiation et construction de politiques d'éducation. Ils « sont, en un sens, les porteurs d'une

⁶⁷⁸ Chantal CARPENTIER, « La magistrature d'influence est-elle une institution du droit public ? », *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 1993, vol. 30, p. 143-189.

⁶⁷⁹ Julien MOUCHETTE, *La magistrature d'influence des autorités administratives indépendantes*, Université de Strasbourg, 2016.

⁶⁸⁰ Antoine VAUCHEZ, *Une magistrature d'influence ? : la redéfinition de la profession judiciaire en Italie (1964-1996)*, Université Pierre Mendès France (Grenoble), 2000.

⁶⁸¹ Natália ALVES, Rui CANÁRIO, The New Magistracy of Influence: Changing Governance of Education in Portugal, 2002, *European Education Research Journal*, vol. 1, n°1, p. 656-666 ; Martin LAWN, Bob LINGARD, « Constructing a European Policy Space in Educational Governance : the role of transnational policy actors », *op. cit.*

⁶⁸² Gari DONN, Yahya AL-MANTHRI, *Globalisation and Higher Education in the Arab Gulf States*, *op. cit.*, p. 93-140.

⁶⁸³ Sam SELLAR, Bob LINGARD, The OECD and the expansion of PISA: new global modes of governance in education, *British Educational Research Journal*, vol. 40, n° 6, 2014, p. 917-936.

⁶⁸⁴ Iiyad A. SHAHJAHAN, Clara MORGAN, Global competition, coloniality, and the geopolitics of knowledge in higher education, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 37, n° 1, 2016, p. 92-109.

⁶⁸⁵ Sotiria GREK, Martin LAWN, Bob LINGARD, Jenny OZGA, Risto RINNE, Christina SEGERHOLM, Hannu SIMOLA, National policy brokering and the construction of the European Education Space in England, Sweden, Finland and Scotland, *Comparative Education*, vol. 45, n° 1, 2009, p. 5-21.

⁶⁸⁶ Martin LAWN et Bob LINGARD, « Constructing a European Policy Space in Educational Governance: The Role of Transnational Policy Actors », *op. cit.*

politique d'éducation européenne émergente et d'un espace politique », des « professionnels de l'Europe » que Shore a lui aussi décrit en des termes similaires⁶⁸⁷. Ils définissent les problèmes et proposent les solutions. A leur tour, Donn et Al-Manthri⁶⁸⁸ ont repris la notion de magistrature d'influence pour analyser les réformes éducatives en cours dans les États du Golfe. Ils considèrent que le cercle de son influence ne se limite pas à l'Europe mais atteint aussi ces États. Ils décrivent l'action d'« acteurs clés », d'« institutions élitaires », nationales et internationales (commissions, conseils, réunions intergouvernementales, séminaires, réseaux internationaux), où les membres de la magistrature d'influence rencontrent et côtoient des membres de gouvernements d'états du Golfe qui pilotent l'éducation⁶⁸⁹. Les deux auteurs observent que la qualité est le support privilégié du langage employé par cette magistrature, lequel constitue l'une des techniques centrales de la *soft governance*, pour imposer des modèles de réformes⁶⁹⁰. Selon Donn et Al-Manthri, les experts composant leur magistrature d'influence sont des *policy makers* qui imposent localement des politiques éducatives et des modèles d'enseignement produits ailleurs. Le « policy borrowing » est au fondement de leur action, qu'ils diffusent en voyageant entre les états, en façonnant les opinions, en définissant les agendas et en imposant un langage. Tant Lawn et Lingard que Don et Al-Manthri, caractérisent la magistrature d'influence qu'ils étudient, par son activité dans des espaces politiques plurinationaux (Union européenne et états du Golfe arabo-persiques), sa transnationalisation et sa déterritorialisation.

⁶⁸⁷ Cris SHORE, *Building Europe: The Cultural Politics of European Integration*, Londres, Routledge, 2000.

⁶⁸⁸ Gari DONN et Yahya AL MANTHRI, *Globalisation and Higher Education in the Arab Gulf States*, *op. cit.* La question posée dans cet ouvrage est celle de l'importation de modèles étrangers par une magistrature d'influence qui contribuent à la « McDonaldisation » de l'enseignement supérieur des états arabes du Golfe, c'est-à-dire l'importation de mêmes curricula, mêmes cours, mêmes procédés d'évaluation, etc. Les auteurs se demandent si l'importation de connaissances sert l'intérêt éducationnel, sociologique et économique des pays concernés ou si elle contribue à maintenir cette région dans une position périphérique de « consommateurs de connaissances inventées, générées et diffusées ailleurs », renforcé par le fait qu'au moment où ces connaissances sont importées elles sont déjà dépassées dans les régions où elles ont été produites.

⁶⁸⁹ Ils prennent l'exemple des réunions ministérielles du G8 / Broader Middle East and North Africa qui, annuellement depuis 2004, réunissent les gouvernements et des représentants de la société civile des pays du G8 avec les pays de la zone couvrant l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient jusqu'au Pakistan.

⁶⁹⁰ Gari DONN et Y.AL MANTHRI, *Globalisation and Higher Education in the Arab Gulf States*, *op. cit.*, pp. 148-152. Le langage élaboré par cette magistrature est composé des termes suivants : « targets, outcomes ; good practice, education as a driver of economic prosperity, teacher training, entrepreneurship, competencies, quality accreditation bodies, evaluating outcomes », etc.

Il me semble que les agents de la qualité d'*Alpha Uni* ont les mêmes fonctions et recourent aux mêmes modalités mais à un niveau qui est celui d'un établissement, donc à un niveau local. Comme les experts précédemment cités, ils sont en effet en capacité d'énoncer la norme existante et de l'interpréter. Comme eux, l'énonciation des normes est indissociable de la maîtrise de la technique sur laquelle les normes sont construites. Les agents de la qualité sont des techniciens, des faiseurs et des interprètes de normes de qualité et ils fondent leur existence, en tant que groupe professionnel, sur une réforme, celle de l'enseignement supérieur à *Alpha Uni*. Cependant, la dimension locale de leur action a des implications en termes de caractérisation du type de magistrature exercée. Le terme « influence », attaché à l'idée de « soft governance »⁶⁹¹, conviendrait certainement pour qualifier le rôle de certains acteurs de la NCAAA (dirigeants et certains conseillers) et du ministère de l'enseignement supérieur (hauts fonctionnaires). En revanche, il est moins satisfaisant pour décrire les agents de la qualité. Par conséquent, je préfère parler de magistrature technique parce que cette notion contient l'idée de mise en œuvre ou de déclinaison localisée de la politique nationale, élaborée à la NCAAA et au ministère de l'enseignement supérieur. La magistrature technique se construit en miroir de la magistrature d'influence : elle en partage les mêmes croyances et le même langage, se réfère à des modèles communs d'accréditation, développe des pratiques de travail similaires. Mais son action passe par la maîtrise des techniques qualitatives.

La magistrature technique est localement située et sédentaire et elle effectue un travail interne d'appropriation et de diffusion de la réforme de l'enseignement par la qualité. Cohérente, voire cohésive dans ses discours et ses croyances, cette magistrature comprend en revanche une grande diversité de profils sociographiques et professionnels et de positionnements hiérarchiques : au plus bas de l'échelle organisationnelle, dans les collèges, des enseignants saoudiens ou non, hommes et femmes ; au sein des services et des unités du décanat de la qualité, des universitaires saoudiens et saoudiennes en détachement de leurs collèges disciplinaires mais aussi des universitaires non saoudiens spécialistes de la qualité et recrutés pour cette raison sur des fonctions circonscrites à ce périmètre ; des vice-doyens et vice-doyennes, un doyen et un vice-recteur, toujours Saoudiens. Tous participent à l'édification d'une chaîne complète d'acteurs qui traverse l'organisation hiérarchique d'*Alpha Uni* dans son ensemble et façonne la magistrature technique de la qualité. En 2013, cette

⁶⁹¹ Gari DONN et Y.AL MANTHRI, *Globalisation and Higher Education in the Arab Gulf States*, op. cit., p. 141.

magistrature est composée de près de 90 personnes occupant l'une des positions hiérarchiques liées à la qualité (en central et dans les collèges), auxquelles il faut ajouter un nombre difficilement quantifiable d'enseignants, hommes et femmes, qui dans les collèges sont temporairement impliqués dans les différents dossiers relevant de la qualité (travail de coordination découlant de la préparation à une accréditation par exemple).

Tous participent à des mécanismes de transnationalisation et de déterritorialisation des outils d'action publique, que les membres de la magistrature technique contribuent à faire circuler, s'approprient et implantent dans des contextes nationaux et locaux. Cette dimension transnationale et déterritorialisée des outils dans le domaine de la qualité renvoie au jargon technique utilisé (Système de management de la qualité, indicateurs de performance, autoévaluation, compétences, acquis de l'apprentissage, parangonnage, etc.) et à l'usage préférentiel de la langue anglaise par les acteurs qui promeuvent la qualité. Cette dimension est une des composantes du savoir technique sur lequel se construit la magistrature technique de la qualité à *Alpha Uni*. Transnationaux et déterritorialisés du point de vue de leurs généalogies et de leurs parcours, les concepts et la technique mobilisés pour inventer la qualité au sein d'*Alpha Uni*, sont en définitive situés temporellement et spatialement, par les usages localisés qui en sont faits. Cette appropriation locale est en particulier matérialisée par l'usage des langues. Lors des entretiens, il est arrivé que ces personnes mélangent l'arabe et l'anglais, cette langue étant utilisée pour énoncer les termes techniques.

Nawal : Tu sais comment ça se passe ici ? Il y a les critères généraux à partir desquels tu élabores la self-study générale. Ensuite il y a les scales.

Moi : C'est quoi les scales ?

Nawal : Pour chaque standard, il y en a onze tu le sais, il y a des sub-standards avec des questions. Tu dois dire existe ou n'existe pas et à quel degré. Tu te donnes des stars à toi-même pour chaque question, de 1 à 5 étoiles. Ensuite il y a l'external review avec un comité qui vient donner son avis [...]. En fait ils commencent par lire les documents et font des observations. Ensuite ils viennent pour vérifier et ont des entretiens avec le staff, les students [...] » (Nawal, Consultante auprès de la directrice de la qualité du collège de médecine, *Alpha Uni*, 26 février 2013, entretien n° 34, traduit de l'arabe sauf les termes en anglais laissés tels quels).

Le mélange des langues dans la pratique courante de la qualité constitue une modalité particulière d'appropriation locale. Cependant, la mobilisation de la langue arabe, sans anglais, est aussi indispensable pour diffuser le langage de la qualité et décrire le travail qu'elle impose aux enseignants matérialise. En effet, dans certains départements disciplinaires, en droit par exemple, la plupart des enseignants, saoudiens comme non saoudiens, ne parlent pas l'anglais⁶⁹². A plusieurs reprises, des agents de la qualité ont souligné l'importance de proposer une documentation et des formations à la qualité en langue arabe, pour les enseignants arabophones et non anglophones⁶⁹³.

Au-delà des outils, qu'en est-il des acteurs qui composent la magistrature technique à *Alpha Uni*? Sont-ils transnationaux et déterritorialisés? D'un côté, certains sont de nationalités non saoudiennes et composent une partie de la main d'œuvre internationale importée pour travailler à *Alpha Uni*, en tant qu'enseignant ou dans le domaine de la qualité. L'enquête montre que malgré la précarité de leur statut et l'incertitude qui pèse sur la pérennisation de leur situation professionnelle, ils occupent, pour la plupart, leurs fonctions depuis des années, s'acculturent localement au savoir technique de la qualité et construisent depuis et sur plusieurs années une politique locale de la qualité, celle d'*Alpha Uni* au quotidien. De l'autre côté, il y a des agents de la qualité, cadres académiques saoudiens, managers intermédiaires ou de plus hauts niveaux (chefs d'unités, vice-doyens, doyens, etc.) qui constituent une élite universitaire nationale mais qui est déterritorialisée et transnationalisée : ils sont passés par une circulation ponctuelle mais répétée entre l'Arabie

⁶⁹² Dans plusieurs universités où j'ai conduit des entretiens avec des juristes, j'ai constaté que beaucoup d'enseignants non saoudiens sont diplômés de pays arabes anciennement colonisés par la France (Algérie, Maroc, Tunisie, Syrie) ou dont la discipline juridique a connu une réforme qui a été inspirée par le système juridique français (Egypte). Certains sont diplômés d'universités françaises. Les juristes saoudiens rencontrés, ayant fait leurs études hors d'Arabie saoudite, sont également diplômés d'universités françaises. Outre la langue arabe qui est partagée par tous ces enseignants de droit, le français est souvent une langue maîtrisée et comprise. Dans ce cas, l'anglais n'est pas compris. J'ai participé à une réunion entre des enseignants des départements de droit et de science politique d'*Alpha Uni* et des représentants de l'agence française d'évaluation des formations. Les enseignants de droit comprenaient le français mais pas l'anglais et les enseignants de science politique comprenaient l'anglais mais pas le français. Les représentants de l'agence d'évaluation française s'exprimaient tour à tour en français et en anglais, sans jamais réussir à être compris de toute l'assistance. L'arabe était la seule langue partagée par tous les enseignants des deux départements. Il a fallu qu'une traduction en arabe soit proposée pour que la réunion puisse se tenir.

⁶⁹³ Une Saoudienne, responsable de la qualité, m'a raconté qu'elle avait organisé, avec des représentants de QAA et du British Council, un atelier de formation à la qualité, avec mises en situation concrètes. Au cours de l'atelier, elle a réalisé que la plupart des enseignantes présentes ne comprenaient rien aux propos et aux exercices demandés en raison de l'usage de la langue anglaise. Elle a ajouté que pour toucher le plus grand nombre et étendre la « culture de la qualité », il fallait passer par la langue arabe.

saoudite (*Alpha Uni*) et des pays européens (universités), par des *tours* de formation à la qualité et des stages organisés dans les grands hôtels internationaux de la péninsule Arabique. Plusieurs ont connu des trajectoires de carrière qui les ont amenés à occuper des responsabilités à la fois locales, nationales et internationales. La question de la transnationalisation et de la déterritorialisation ne recoupe donc pas celle du territoire et de la nationalité des acteurs observés. Elle dépend de leurs trajectoires. Il y a des nationaux qui se transnationalisent et des internationaux qui se localisent. De même, environnement de travail multinational et plurilinguisme ne signifient pas nécessairement déterritorialisation et transnationalisation. La combinaison des activités que ces différents acteurs déploient à *Alpha Uni*, construit une politique et des pratiques locales de la qualité dans l'enseignement supérieur qui font écho aux travaux d'Hélène Thiollet en matière de nationalisme ordinaire⁶⁹⁴. *Alpha Uni* et le secteur de la qualité dans l'enseignement supérieur remettent partiellement en question l'analyse du marché du travail saoudien fondé sur une répartition des professions selon les nationalités⁶⁹⁵. Ici, les acteurs de la qualité, saoudiens et non saoudiens, à quelques rares exceptions, sont tous universitaires et appartiennent au même groupe professionnel. En revanche, on retrouve une frontière entre Saoudiens et non Saoudiens quand il s'agit de statut professionnel (fonctionnaire versus contractuel), du positionnement hiérarchique (cadres supérieurs et intermédiaires versus cadres subalternes), de l'avancement dans la carrière professionnelle et, dans le cas du décanat de la qualité, de la mono spécialisation sur la qualité⁶⁹⁶. Enfin, les articulations entre la question de la racialisation du travail d'un côté et de

⁶⁹⁴ Hélène THIOULET, « Nationalisme d'Etat et nationalisme ordinaire en Arabie Saoudite : la nation saoudienne et ses immigrés », *Raisons politiques*, 2010, n° 37, p. 89-101. Dans cet article, l'auteure montre que face à un nationalisme d'Etat institutionnalisé qui vise « à tracer les frontières séparant l'étranger du citoyen », se développe un nationalisme ordinaire, tout autant produit par les Saoudiens et les immigrés. « Immigrés et citoyens produisent ensemble, de manière souvent inconsciente et routinisée, un mode de vie national commun qui participe au remodelage implicite des contours de l'identité saoudienne ».

⁶⁹⁵ La racialisation du marché du travail en Arabie saoudite a été montrée dans plusieurs secteurs (Cf. Hélène THIOULET, « L'ARAMCO », *op.cit.* où l'auteure montre l'origine de cette racialisation du marché dans la structuration coloniale de l'exploitation du pétrole saoudien, mise en place par l'entreprise Aramco, où blancs (essentiellement issus des États-Unis) et Saoudiens ne se mélangent pas et où la distribution des professions obéit à une répartition par nationalités.

⁶⁹⁶ L'enquête n'a pas permis d'approfondir la question des différences de salaires. La littérature relative au marché du travail en Arabie saoudite s'accorde pour constater l'existence d'importantes distorsions salariales entre les Saoudiens et les non Saoudiens. Hélène THIOULET, « Nationalisme d'Etat et nationalisme ordinaire en Arabie Saoudite », *op.cit.* ; Laurence LOUËR, « Les enjeux des réformes des politiques de l'emploi dans les monarchies du Golfe », *op.cit.*

la déterritorialisation/localisation de l'autre invitent à nouveau à repenser la jonction entre l'international et le local.

La magistrature de la qualité n'est pas composée que d'une élite gouvernementale ou universitaire de Saoudiens, qui circulent d'arènes internationales en arènes internationales. Elle comprend aussi les acteurs qui travaillent quotidiennement et depuis plusieurs années à *Alpha Uni*. En définitive, cette magistrature technique de la qualité se construit à travers des stratégies individuelles et locales, c'est-à-dire élaborées et déployées à l'échelle de l'organisation observée, sur le fondement d'un savoir technique, comme on le verra dans le point suivant.

2. Une magistrature technique locale et composite

S'ils sont tous universitaires au départ, les trajectoires et les profils professionnels des qualitatifs présentent des spécificités. La prise en compte de la manière dont les acteurs observés mobilisent la qualité dans leur discours et leur travail, révèle le déploiement de stratégies multiples qui informent sur les différentes catégories d'agents de la qualité auxquelles ces acteurs peuvent être associés. Les travaux de Celia Whitchurch⁶⁹⁷ concernant la caractérisation des nouveaux « personnels professionnels⁶⁹⁸ » à l'université sont particulièrement utiles pour qualifier les types de profils qualitatifs rencontrés à *Alpha Uni*. Cette auteure met l'accent sur le brouillage des frontières institutionnelles et professionnelles traditionnelles, de l'activité, entre activités administratives⁶⁹⁹ et académiques pour un certain

⁶⁹⁷ Celia WHITCHURCH, « Beyond administration and management », *op.cit* ; Celia WHITCHURCH, « Shifting Identities and Blurring Boundaries », *op.cit* ; Celia WHITCHURCH, « The rise of the blended professional in higher education », *op.cit*.

⁶⁹⁸ Le professionnel est défini par l'auteure comme occupant une fonction de management sans mission académique dans son contrat de travail, notamment les spécialistes des finances et des ressources humaines, les spécialistes en poste sur des « niches » comme le management de la recherche et l'audit en matière d'assurance qualité, les managers généralistes dans les collèges, écoles et départements.

⁶⁹⁹ L'auteure propose un long développement sur les notions d'administration et de management. Elle montre que ces catégories sont imprécises, en termes de contenu descriptif des activités des professionnels ainsi désignés, et souligne la diversification croissante des catégories de professionnels. Elle remet également en cause l'approche dichotomique entre les académiques d'un côté et les non-académiques de l'autre (« 'us' and 'them' attitudes » dans la suite du travail de Ian R. DOBSON, « "Them and Us" - General and Non-General Staff in Higher Education », *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2000, vol. 22, n° 2, p. 203-210.) pour insister sur la combinaison des activités au sein de nouveaux espaces institutionnels (Celia WHITCHURCH, « Shifting Identities and Blurring Boundaries », *op. cit.* ; Celia WHITCHURCH, *Professional Managers in UK Higher Education: Preparing for Complex Futures - Interim Report*, Londres, Leadership Foundation for Higher Education, coll. « Research and Development Series », 2006).

type de professionnels en charge de nouvelles activités de travail, et des identités⁷⁰⁰. Elle insiste sur la manière dont sont ainsi construites de nouvelles légitimités professionnelles à l'appui de ces nouvelles activités, transverses à plusieurs secteurs des universités. Les qualitatifs observés à *Alpha Uni* présentent ces caractéristiques.

La typologie de Celia Whitchurch se démarque des lectures binaires, académique/non académique ou administratif/académique, qui ne réussissent pas à restituer la complexité des situations. Partant au départ d'une définition générale, « heterogeneous patchwork of professionals », elle distingue quatre catégories. Elle qualifie de *bounded* les professionnels qui se situent dans des frontières fonctionnelles ou organisationnelles. Elle parle de *cross-boundary* quand ils utilisent les frontières pour construire un avantage stratégique : les représentants de cette catégorie usent de leur connaissance des règles de plusieurs espaces professionnels pour passer continuellement de l'un à l'autre. Les professionnels *unbounded* affichent leur indifférence pour les frontières, dans une approche exploratoire propre aux projets transversaux dans lesquels ils sont impliqués. Enfin, les professionnels *blended* sont ceux dont les expériences sont mélangées et qui sont recrutés pour occuper des fonctions très spécifiques couvrant à la fois les domaines académique et administratif. Les catégories de Celia Whitchurch⁷⁰¹ présentent l'avantage de permettre une caractérisation des individus qui articule appartenance organisationnelle et professionnelle.

A l'appui de ces catégories et de la notion d'hybridation, je montrerai que la magistrature technique de la qualité est composite, tant du point de vue des stratégies adoptées, des caractéristiques sociographiques que des catégories professionnelles auxquelles appartiennent les acteurs rencontrés. Au niveau des collèges disciplinaires observés, deux

⁷⁰⁰ Ce concept est conçu non comme une essence mais comme une position, un mouvement d'individus en interaction avec des structures, une perception subjective influencée par des pratiques et des activités liées à des structures.

⁷⁰¹ Si le travail de Celia Whitchurch est tout à fait intéressant, on peut regretter qu'elle n'utilise pas les travaux de la sociologie des organisations. En particulier, la notion de *cross-boundary professionals* (utilisant les frontières entre espaces professionnels et leur connaissance des règles pour construire un avantage stratégique) fait penser à celle du « marginal sécant », « partie prenante dans plusieurs systèmes d'action en relation les uns avec les autres et qui peut, de ce fait, jouer un rôle indispensable d'intermédiaire et d'interprète entre des logiques d'action différentes, voire contradictoires » (Michel CROZIER et Erhard FRIEDBERG, *L'acteur et le système*, *op. cit.*, p. 73. Le concept de marginal sécant a été pour la première fois utilisé dans l'ouvrage de Haroun JAMOUS, *Sociologie de la décision : la réforme des études médicales et des structures hospitalières*, Paris, CNRS, 1969). La mobilisation de la sociologie des organisations permet de montrer comment l'organisation participe à la construction des identités professionnelles.

stratégies se distinguent tandis qu'au niveau du décanat de la qualité, deux autres stratégies sont identifiées. Enfin, certaines enseignantes saoudiennes adoptent une stratégie spécifique qui fera l'objet d'un troisième point.

2.1. Une stratégie de survie fondée sur la diversification

Chez certains enseignants non saoudiens (Jordaniens, Egyptiens, Algériens), la diversification des activités constitue une voie de survie professionnelle. Ces universitaires disposent, depuis leur recrutement, de contrats d'une durée d'un an renouvelables. Certains de ceux que j'ai rencontrés étaient des enseignants contractuels d'*Alpha Uni* depuis plus de quinze ans. Toutefois, au moment de l'enquête (2013), la situation évolue en raison de la concrétisation de la « saoudisation » des emplois académiques. En effet, consécutivement à l'envoi depuis le milieu des années 2000, de dizaines de milliers de boursiers saoudiens dans des universités étrangères (Amérique du Nord, Europe, Australie, Russie, etc.), de jeunes diplômés saoudiens commencent à revenir en Arabie saoudite. Ceux qui sont détenteurs de doctorats, sont prioritaires dans l'attribution des postes d'enseignants, en particulier sur ceux occupés par des enseignants non saoudiens. Ainsi, à l'occasion du renouvellement de leurs contrats, plusieurs ont perdu leur emploi d'enseignant⁷⁰². Certains enseignants non saoudiens, en plus de leur charge d'enseignement, se sont spécialisés sur la qualité. Ils ont ainsi développé une nouvelle compétence, encore rare parmi la communauté académique d'*Alpha Uni*. Ils ont mis en œuvre une stratégie de diversification de leurs compétences pour résorber le risque de leur éviction professionnelle, en se rendant indispensables, non par la ressource pédagogique, de plus en plus distribuée, mais par l'acquisition d'une ressource administrative et gestionnaire. Cette stratégie de la diversification (et de survie) s'accompagne d'un changement de catégorie professionnelle, que le travail de Celia Whitchurch permet de repérer.

Ces enseignants non saoudiens exercent des responsabilités en matière de qualité mais n'occupent pas de fonction managériale. Ils siègent dans une commission de la qualité au sein du collège ou sont en charge d'un dossier temporaire comme la préparation à

⁷⁰² C'est ce que m'explique un enseignant de russe, sous contrat avec *Alpha Uni* depuis quinze ans, dont le contrat n'a pas été renouvelé en 2013, son poste ayant été attribué à un jeune docteur saoudien, revenu de Moscou. Au moment où je l'interviewe, il effectue quelques vacances au profit de la bibliothèque d'une autre université et propose des services de traduction (russe/arabe).

l'évaluation/accréditation d'un programme spécifique par un organisme d'accréditation (élaboration des documents), la coordination avec un organisme d'accréditation étranger (compréhension du processus et des attendus, logistique). S'il arrive que quelques-uns occupent une fonction d'encadrement en matière de qualité, cette dernière les situe au bas de la hiérarchie administrative du collège : chef d'unité⁷⁰³. Ils ont acquis des compétences sur la qualité, sur le tas, en répondant à un besoin au sein du collège (une accréditation à préparer par exemple) et ils l'ont fait valoir quand la structure pour la qualité a été créée. D'autres avaient eu une expérience en matière d'évaluation, d'accréditation et/ou d'assurance qualité dans leurs pays d'origine (par exemple direction d'une structure d'assurance qualité dans une université ou acquisition d'une formation spécifique). Leur compétence linguistique doublée d'une insertion dans des réseaux jusqu'ici peu valorisés a aussi pu faciliter leur accès à ces postes. La maîtrise des langues est une ressource clé dans l'affectation à un enseignant non-saoudien du rôle de coordinateur avec un organisme d'accréditation étranger. Ainsi, un enseignant à la fois arabophone et francophone dispose d'un avantage si le programme à accréditer fait l'objet d'un contrat passé avec une instance d'accréditation francophone. L'enjeu pour les enseignants non saoudiens qui se saisissent de cet avantage est de se rendre incontournables en présentant la candidature d'instances dont la langue de travail est celle qu'ils maîtrisent⁷⁰⁴. Cette démarche s'articule à un travail de promotion d'universités qui, à la fois, relèvent de la même aire linguistique et appartiennent au réseau d'interconnaissances de ces enseignants. Elles sont issues des mêmes pays que les instances d'accréditation qui sont mises en avant par ces derniers⁷⁰⁵. Selon la taxonomie de Celia Whitchurch, les enseignants non saoudiens, avant de s'investir dans la qualité, appartenaient à la catégorie des *bounded professionals*, dans laquelle se trouve tout enseignant dont l'activité ne sort pas du cadre fixée

⁷⁰³ Les fonctions de doyens et vice-doyens sont réservées aux Saoudiens, dans les textes réglementaires et dans les faits. Dans le domaine académique et pédagogique, des enseignants non saoudiens peuvent en revanche occuper des postes de chef de département disciplinaire, au sein d'un collège.

⁷⁰⁴ Cela ne se vérifie ni pour l'arabe, ni pour l'anglais. En effet, langues les plus communément maîtrisées par les universitaires saoudiens, elles ne constituent pas une ressource spécifique dont les enseignants non saoudiens peuvent se saisir pour se valoriser. C'est en revanche vrai pour le français et l'allemand.

⁷⁰⁵ Ainsi, un enseignant issu d'un pays arabe, francophone, qui a coordonné une accréditation de programme avec l'agence française d'évaluation de l'enseignement supérieur, m'indique que, lors de réunions de son département, à l'occasion d'exercice de benchmark visant à identifier les universités avec lesquelles le département devrait nouer des coopérations académiques, il place systématiquement en tête les universités françaises dans lesquelles il a étudié ou avec lesquelles il a collaboré.

par sa fonction d'enseignant⁷⁰⁶. En développant une spécialisation professionnelle liée à la qualité, ils acquièrent un profil professionnel plus diversifié, caractéristique de la catégorie des *cross-boundary professionals* ou « marginaux sécants »⁷⁰⁷. En s'appuyant sur des incertitudes nouvelles liées à l'enjeu de préparation et d'obtention d'accréditations, ils sont amenés à intervenir sur un périmètre administratif et managérial qui n'est pas celui dans lequel ils sont inscrits d'habitude. Ils interagissent avec des acteurs nouveaux comme la chaîne organisationnelle de la qualité, au-delà du collège disciplinaire dont ils relèvent. L'un d'entre eux a développé au sein d'*Alpha Uni* un réseau d'interconnexion fondé sur l'appartenance au groupe des professionnels de la qualité, qui enjambe les frontières établies par les départements et collèges disciplinaires. Il a aussi été en mesure d'être un intermédiaire entre moi et d'autres interviewés au plus haut de la hiérarchie de l'exécutif de cette université. Ces personnes mobilisent un « capital de relations » et des expertises extérieures au collège⁷⁰⁸.

2.2. Une stratégie de l'immixtion

Dans les collèges, les fonctions de direction de la qualité (vice-doyen, responsables d'unités) sont occupées par des enseignants saoudiens, partiellement dégagés de leurs obligations d'enseignement pour assumer les responsabilités administratives induites. Recrutés par leur université sur des postes de fonctionnaires, dans le cadre de la « saoudisation » des emplois ? ils sont souvent trentenaires, nouvellement rentrés de l'étranger, après obtention d'un doctorat. Il s'agit de leur premier poste administratif au sein de leur collège disciplinaire de rattachement où, dans certains cas, ils ont déjà exercé la fonction d'enseignant en tant qu'enseignant auxiliaire⁷⁰⁹, pendant le master et parfois dès la fin du *bachelor*. Certains vice-doyens de la qualité sont plus âgés (quadragénaires et quinquagénaires) mais partagent avec les premiers d'avoir réalisé une partie de leur cursus universitaire (Master et doctorat) hors

⁷⁰⁶ Cela ne signifie pas que ce cadre et l'activité qu'il inclut n'évoluent pas. En effet, avec l'introduction de la qualité, de nouvelles pratiques sont assignées aux enseignants mais cela demeure dans un cadre circonscrit.

⁷⁰⁷ Haroun JAMOUS, *Sociologie de la décision*, op. cit. ; Michel CROZIER et Erhard FRIEDBERG, *L'acteur et le système*, op. cit.

⁷⁰⁸ Ce même acteur a développé une activité officieuse de conseil, extérieure à son université, fondée sur son expertise de l'accréditation avec l'agence française d'évaluation de l'enseignement supérieur et développée grâce à son réseau de relations académiques local.

⁷⁰⁹ De nombreux jeunes enseignants saoudiens rencontrés ont été recrutés par l'université où ils enseignent en tant que fonctionnaire, dès l'entrée en master (qu'il soit suivi en Arabie saoudite ou ailleurs).

d'Arabie saoudite, en Amérique du nord ou en Europe. Ces enseignants saoudiens responsables de la qualité dans les collèges développent une stratégie de l'immixtion.

Ce management de la qualité est consommateur de temps de travail en raison de l'importance des actions de coordination (réunions, relances, relecture, traduction, médiation) qu'elle impose avec les enseignants, le décanat de la qualité et parfois les conseillers de la NCAAA. C'est la raison pour laquelle il est plutôt assigné aux jeunes enseignants saoudiens dont la carrière universitaire en est à ses prémices et qui acceptent cette charge de travail, de prime abord peu valorisable en termes d'avancement de carrière. Toutefois, le travail effectué par ces responsables de la qualité présente deux particularités. Il leur permet, au motif d'accréditations en cours ou à venir, d'imposer à l'ensemble des enseignants une gestion procédurale de la qualité. Il leur permet aussi d'intervenir, au-delà de la qualité, sur tout ce qui se passe au sein du collège en mettant en avant un rôle de coordination, « au service » des autres : les enseignants, les unités, les départements, le collège. La « qualité » dans le sens d'une accumulation hétéroclite d'activités prend dans les collèges toute sa mesure. Au nom de la qualité, les vice-doyens et responsables de la qualité justifient leur implication sur de nombreux sujets : par exemple, ils voient le vice-doyen des affaires académiques pour lui demander si les inscriptions des étudiants sont bien terminées, si le matériel fonctionne dans les salles de cours, tout cela parce que les cours reprennent la semaine suivante et que tout doit être prêt.

Imad : « Regarde, le développement et la qualité est en contact avec tout le monde, avec l'administration parce que c'est un processus administratif, c'est lié aux activités d'enseignement, aux affaires académiques et aux chefs de départements et aux enseignants. Ses liens sont avec tout le monde et dans tous les domaines, l'inscription, les salles de cours, les formulaires qu'on remplit au nom des enseignants » (Imad, Vice-doyen qualité du collège de tourisme et archéologie, Alpha Uni, 21 janvier 2013, entretien n°6, traduit de l'arabe).

De prime abord, le travail en vue de l'accréditation répond à une chaîne organisationnelle constituée de spécialistes positionnés sur une niche mais la polysémie du terme qualité permet de s'affranchir des frontières fonctionnelles. Dès lors, les membres qui composent cette chaîne relèvent de la catégorie définie par Celia Whitchurch, comme des *unbounded professionals*. Les acteurs qui la composent construisent la qualité comme un

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

ensemble de pratiques d'ingérence qu'ils justifient par un discours centré sur « l'amélioration continue ».

Imad : « Regarde, la qualité est un processus continu. Elle n'a pas de fin. On ne s'arrête pas à une étape parmi des étapes en se disant, voilà on est arrivé à la perfection, on est arrivé à la qualité. C'est un processus endless, in progress always c'est-à-dire en continu et ce processus se développe et s'améliore [...] un processus continu et en développement ... tout le temps il y a des ajouts et des évolutions et ainsi de suite et cela signifie que tu n'arrives jamais à un point final qui s'appelle la qualité. Il n'existe pas de critères de la qualité définitive. Il n'y a pas un truc qui s'appelle la qualité définitive. Il y a, il y a des règles et ...et une vision et ...un processus continu et en développement doit se développer sans cesse » (Imad, Vice-doyen qualité du collège de tourisme et archéologie, Alpha Uni, 21 janvier 2013, entretien n°6, traduit de l'arabe).

En définitive, la stratégie de l'immixtion, observée chez les enseignants saoudiens responsables de la qualité, permet à ces derniers d'acquérir une vision globale de l'activité du collège au sein duquel ils exercent et de valoriser, auprès des doyens de collèges et des agents du décanat de la qualité, un travail qui consiste à maîtriser le travail réalisé par d'autres, en vue de l'obtention d'accréditations.

La capacité à contenir les incertitudes liées à l'accréditation des programmes ou à contraindre le travail des autres en vue de cette même finalité d'accréditation, développée par les enseignants saoudiens (mais aussi non saoudiens) en charge de la qualité, constitue une source de pouvoir au sein des collèges. J'ai aussi observé une alliance entre les doyens de collège, eux-mêmes Saoudiens et enseignants, et les deux catégories d'acteurs de la qualité présentés précédemment. Ces derniers déploient des stratégies différentes mais disposent des mêmes ressources. Ils ne sont pas en concurrence car l'avancement de carrière sur des postes managériaux ne les concerne pas⁷¹⁰. Ainsi, l'échelon managérial des collèges se saisit de l'introduction de l'évaluation et de l'accréditation pour renforcer sa maîtrise sur la ressource humaine enseignante. Comme dans les collèges disciplinaires, des Saoudiens et des non

⁷¹⁰ En revanche, il existe une concurrence entre les enseignants non saoudiens qui cherchent à développer une compétence qualité et accréditation. Elle se matérialise dans l'expertise de tel ou tel modèle d'accréditation, utilisé par telle ou telle instance d'accréditation. L'expertise d'un modèle ou d'une instance d'accréditation est très souvent corrélée à une compétence linguistique. Un programme accrédité par une instance d'accréditation permet à celui qui se présente comme expert de cette instance, de son modèle et de sa langue de travail, de se présenter comme la personne qui va permettre au collège de se préparer de manière optimale à l'épreuve d'accréditation à venir.

Saoudiens travaillent dans ce service et dessinent deux populations d'agents de la qualité, aux stratégies distinctes.

2.3. Une stratégie de la technicité au sein du décanat central

Contrairement aux responsables de la qualité rencontrés dans les collèges disciplinaires, tous de nationalités arabes, les non Saoudiens qui travaillent au sein du décanat de la qualité détiennent des nationalités plus diversifiées (Égyptienne, thaïlandaise, pakistanaise notamment). Ils sont pour la plupart issus d'une carrière universitaire mais en rupture par rapport à cette trajectoire professionnelle antérieure puisqu'ils n'enseignent pas à *Alpha Uni* et ne sont rattachés qu'au décanat de la qualité, service d'administration centrale. Quelques-uns ne sont pas universitaires. Parmi tous les acteurs rencontrés, dans les différentes universités où l'enquête a été menée, les services centraux de la qualité sont les seuls cas où j'ai repéré de « purs » qualitatifs, sans aucun passé professionnel académique ni même d'expérience dans un établissement d'enseignement supérieur, mais détenteurs d'expériences professionnelles liées à la qualité : assurance qualité, certifications ISO, management de la qualité, etc. dans des secteurs d'activité variés (transport maritime et navigation, tourisme et hôtellerie, import/export). Ils sont tous de nationalité non saoudienne (Égyptienne et Philippine).

La stratégie de ce segment de la magistrature technique de la qualité repose sur la technicité et l'expertise. Si tous les agents de la qualité observés font démonstration d'un savoir technique sur lequel reposent leurs stratégies, ceux dont il est question maintenant s'efforcent de complexifier la technique et l'érigent en stratégie. Leurs fonctions comme leur positionnement organisationnel les assimilent à des professionnels spécialistes des secteurs fonctionnels (Ressources humaines, finances, systèmes d'information, patrimoine). Ils occupent des responsabilités qui les situent en dehors ou au bas de l'échelle hiérarchique : en dehors, ils sont consultants rattachés au doyen (consultant en planification stratégique par exemple) ; en bas de l'échelle hiérarchique, ils sont chefs d'unité ou de projet (chefs de l'unité en charge de la certification ISO, de l'unité de la qualité et de la planification stratégique, du système de management de la qualité de l'université, du programme visant à assurer la connexion avec le plan stratégique de l'université). Ils évoluent dans un espace professionnel aux frontières clairement établies. Elles sont définies à la fois par leur expertise de niche (la

qualité) et par leur statut de contractuel. Ces frontières sont à la fois revendiquées et imposées de l'extérieur. L'un des cadres non saoudiens, avec lequel je me suis entretenue à deux reprises, exprime la double construction des frontières qui délimitent son cadre professionnel. Il explique comment il a été contacté par un professeur d'*Alpha Uni* en raison de son expertise du management de systèmes de qualité qu'il a mis en place dans des établissements supérieurs de son pays d'origine. Il n'hésite pas, au cours de nos entretiens, à faire valoir sa connaissance d'expert des systèmes d'assurance qualité en mobilisant un vocabulaire technique et des acronymes.

Anongwan : « J'ai essayé de développer un modèle international fondé sur les processus et les résultats. Il y a deux modèles, MBNQA [Baldrige Malcolm National Quality Award⁷¹¹], c'est le modèle américain, et EFQM [European Foundation for Quality Management⁷¹²], le modèle européen que tu connais sûrement. Les deux sont identiques. Ce sont des modèles d'excellence par la performance avec des systèmes d'évaluation. MBNQA utilise ADLI [Approach, Deployment, Learning, Integration] pour les processus and LeTCI [Levels, Trends, Comparisons, Integration] pour les résultats et EFQM utilise RADAR [Results, Approach, Deployment, Assessment, Refinement] » (Anongwan, Consultant auprès du décanat de la qualité, Alpha Uni, 17 mars 2013, entretien n° 40, traduit de l'anglais).

C'est à partir de cette expertise qu'il identifie des *insiders* et des *outsiders*⁷¹³. L'usage permanent du pronom « ils » désigne les exclus de cet espace, les *outsiders*, qui sont les Saoudiens.

Anongwan : « Le management de la qualité dans la plupart des pays... d'abord il faut établir le management de la qualité. Le management de la qualité devrait être construit en premier avant d'aller à l'accréditation. Tu peux trouver ça dans la plupart de la littérature sur le sujet. Le principal problème quand la NCAAAA a lancé l'accréditation c'est que tout le monde s'est focalisé sur l'accréditation. Ils n'ont pas été exposés au système de la qualité. Ils n'ont pas de processus clés pour le système de

⁷¹¹ Produit par une agence du département du commerce états-unien, le National Institute of Standards and Technology.

⁷¹² EFQM est une fondation fondée en 1988 par des entreprises européennes, avec l'appui de la commission européenne.

⁷¹³ Cette terminologie est empruntée à la littérature économique qui étudie les difficultés d'embauche sur le marché du travail. Dans cette littérature les *insiders* désignent les travailleurs disposant d'un contrat stable et les *outsiders*, les travailleurs précaires ou chômeurs. Cf. Assar LINDBECK et Dennis J. SNOWER, *Insider-outsider Theory of Employment and Unemployment*, Cambridge, Massachussets, MIT Press, 1989. Dans le cas étudié ici, les *outsiders* du point de vue de la précarité de l'emploi sont aussi les *insiders* s'agissant de leur inclusion dans l'espace d'expertise professionnelle.

la qualité. [...] ils ne sont pas capables de faire le lien entre qualité et accréditation. Ils ne savent même pas que la qualité est une amélioration continue mais ils ont des comités de la qualité, des comités pour les indicateurs de performance clés et des comités d'accréditation [...] Et quand l'accréditation c'est fini, le travail est terminé. Ils ne travaillent pas avec le comité de la qualité. Il n'y a pas de communication et tout en faisant le travail ils oublient juste l'objectif qui est la qualité et l'amélioration continue. [...] C'est comme ça qu'ils font les choses ici, qu'ils vivent ici, la manière dont ils travaillent » (Anongwan, Consultant auprès du décanat de la qualité, Alpha Uni, 17 mars 2013, entretien n° 40, traduit de l'anglais).

Les membres de l'espace d'expertise sont désignés par la référence à une norme que l'interviewé s'approprie, parfois identifiée à une aire géographique ou à un établissement, sorte de « nous » désignant les *insiders* bien qu'il ne soit pas directement formulé.

Anongwan : « C'est différent de l'Europe ou de l'Amérique. [...] A Stanford [...] Le ratio enseignants/étudiants. Qu'est-ce qu'un enseignant en faculté ? Aux Etats-Unis et en Europe c'est clair. C'est une personne à temps plein et qualifiée pour enseigner. Ici ils te comptent les assistants parmi les enseignants en faculté et ils commencent à discuter pour savoir s'il faut inclure les enseignants à temps partiels. [...] Tu sais il y a un décalage avec l'Europe » (Anongwan, Consultant auprès du décanat de la qualité, Alpha Uni, 17 mars 2013, entretien n° 40, traduit de l'anglais).

Dans le même temps, il fait également allusion au caractère subi des frontières professionnelles à l'intérieur desquelles il est confiné lorsqu'il évoque l'immuabilité de sa fonction d'expert du management du système de la qualité d'Alpha Uni. Son expérience académique est reléguée voire niée. Dès les premières minutes d'entretien, il mentionne sa spécialité académique, le management des organisations, et cite le titre de ses dernières publications. Il se confie sur le fait que l'enseignement de sa spécialité lui est interdit à Alpha Uni et que « cela lui manque ». Bien que son discours soit nostalgique et parfois même amer, cet interviewé occupe son poste depuis 2009 (cinq ans au moment de l'enquête) et construit sa longévité à partir d'une stratégie de la technicité, acquise avant son recrutement à Alpha Uni puisque c'est son expertise de la qualité qui lui vaut son poste dans cette université.

Par leurs pratiques et leurs trajectoires professionnelles, ces acteurs de la qualité correspondent à des *blended professionals*⁷¹⁴. Certes, leur temps de travail est intégralement dédié à des tâches au service de la qualité mais celles-ci sont mixtes : suivi administratif des processus d'accréditations en cours mais aussi travail de conception (indicateurs de performance applicables aux collègues⁷¹⁵), d'analyse (traitement des données recueillies auprès des collègues) et de formation (nombreuses sessions proposée à divers publics identifiés : enseignants, responsables de la qualité en fonction dans les collèges disciplinaires, étudiants, employés, responsables de programmes académiques, chefs de départements), principalement sur l'usage des indicateurs de performance, le *benchmark*⁷¹⁶ et l'accréditation. Ces cadres ont des trajectoires universitaires combinées. Ils sont spécialistes de certains sujets de la qualité et ont été recrutés à l'université *Alpha Uni* pour cette raison. Toutefois, dans leurs pays d'origine (Pakistan, Thaïlande, Egypte, Jordanie, Syrie), ils étaient universitaires, dans diverses disciplines (médecine, anglais, management, géologie, informatique). Leur expertise antérieure en matière de qualité est éclectique : par exemple, certains maîtrisent la certification ISO, en particulier 9001⁷¹⁷, d'autres ont écrit des ouvrages relatifs à l'assurance qualité (manuels à l'attention de praticiens ou travaux plus académiques), ou bien ont siégé dans des instances d'évaluation et d'accréditation nationales (Egypte, Pakistan), participé à des programmes internationaux (Programme Tempus – processus de Bologne), d'autres encore ont formé des universitaires appelés à diriger des cellules de la qualité, ont créé et mis en place des départements/centres de la qualité dans des universités, ont accompagné et porté des dossiers d'accréditation de programmes, ont organisé des séminaires nationaux en lien avec la qualité (« évaluer les *learning outcomes* dans un cours et dans un programme », « identifier les indicateurs de performance clé d'unités académiques et administratives »). A

⁷¹⁴ Celia WHITCHURCH caractérise les *blended professionals* par une identité tirée à la fois des domaines professionnel et académique ». Cf. Celia WHITCHURCH, « The rise of the blended professional in higher education », op.cit., p. 407.

⁷¹⁵ Ratio enseignants/étudiants, nombre d'enseignants docteurs, etc.

⁷¹⁶ Le *benchmark* consiste à identifier des valeurs de référence (des établissements d'enseignement supérieur dans le cas étudié) et à procéder à des comparaisons à l'appui de différents critères (taux d'insertion des diplômés sur le marché du travail, taux de réussite des étudiants par exemple).

⁷¹⁷ La norme ISO 9001 appartient au groupe des normes 9000, créées dans les années 80 à la demande d'industriels, sous-traitants de grands donneurs d'ordres, qui souhaitaient une reconnaissance officielle de leur système de gestion de la qualité sans devoir être audités individuellement par chaque client. L'ISO 9001 est une norme commerciale de management de la qualité. Cette norme spécifie les exigences relatives au « système de management de la qualité ».

l'université *Alpha Uni*, ils n'enseignent plus leur discipline d'origine mais développent des activités de formation, y compris à l'attention d'étudiants, participent à des colloques et écrivent des ouvrages dans le domaine de leur pratique professionnelle de la qualité à *Alpha Uni*.

2.4. Une stratégie de carrière construite sur la diversification

Le quatrième profil de la magistrature technique de la qualité est constitué d'enseignants saoudiens fonctionnaires qui occupent les fonctions managériales au sein du décanat de la qualité (doyen, vice-doyens, directeurs, etc.). A l'instar de ce qui a déjà été observé dans les collèges au sujet des responsables saoudiens, leur stratégie s'appuie sur une diversification et une hybridation professionnelles mais à plus grande échelle. Leurs trajectoires montrent qu'ils se départissent des frontières entre espaces professionnels, se rapprochant ainsi de la catégorie des *unbounded professionals*, définie par Celia Whitchurch. Ces trajectoires s'inscrivent autant à l'intérieur de l'université qu'à l'extérieur, dans la fonction publique d'état, s'appuyant à la fois sur un parcours administratif et managérial et une carrière académique. Ce segment de la magistrature technique de la qualité s'adosse au segment précédemment présenté. La construction de frontières fixes pour les premiers conforte la variabilité de ces mêmes frontières pour les seconds. Pendant une durée déterminée, les cadres enseignants saoudiens sont détachés d'un collège d'*Alpha Uni* auprès du service de la qualité. Ils consacrent alors la quasi intégralité de leur temps de travail à une fonction d'encadrement dans ce service tout en conservant un lien avec leur collège disciplinaire d'appartenance : ils continuent par exemple à dispenser quelques heures d'enseignement. Ces cadres occupent les fonctions de direction : doyens, vice-doyens et vice-doyennes. Suivant des trajectoires inscrites autant à l'université que dans d'autres organismes de la fonction publique, ils connaissent une double progression hiérarchique, dans les deux mondes. Le cas d'Abd al-Rahman⁷¹⁸, jeune quadragénaire, est exemplaire de ce parcours. Au sein de son collège disciplinaire d'appartenance, il est d'abord *teaching assistant* de la fin des années 1990 à la fin des années 2000, pendant la durée de son master et de sa thèse de doctorat. Il est ensuite nommé *assistant professor* pendant quatre ans puis *associate professor* pendant cinq ans et *professor* en 2016. En parallèle de cette progression académique, il accède

⁷¹⁸ Nom fictif.

à des fonctions administratives et managériales au sein de cette université. Ainsi, pendant la période où il est *teaching assistant* et *assistant professor*, il siège dans des commissions universitaires diverses (commissions internet, des médias, de la formation des étudiants) puis devient coordinateur de projets (designer du site web du département auquel il appartient) et ensuite directeur de structures organisationnelles internes (unité et centre de recherche). A la fin de cette première période, il est nommé doyen du collège de sa discipline dans une antenne régionale de son université. Au cours de ce mandat, il devient *associate professor*. Il est ensuite nommé adjoint au vice-recteur de la planification et du développement⁷¹⁹ de l'université *Alpha Uni* en 2015 et, enfin, doyen de la qualité et du développement l'année suivante, après sa promotion au grade de *professor* et son installation comme éditeur en chef de la revue nationale de sa discipline abritée par l'université *Alpha Uni*. A cette expérience managériale universitaire se rajoute, à partir de la fin des années 2000, au moment où il devient doyen de collège dans une antenne de l'université *Alpha Uni*, une expérience administrative extra-universitaire : il est consultant auprès d'autres administrations (ministères, administrations publiques hors ministères⁷²⁰, université B située dans la même ville où il est doyen d'antenne de l'université *Alpha Uni*) sur des sujets qui sont directement reliés à ses fonctions académiques et managériales à l'université (évaluateur pour le compte du centre national d'évaluation de l'enseignement supérieur⁷²¹, consultant auprès de l'administration générale pour le contrôle des narcotiques...) puis diplomate, en tant qu'attaché culturel⁷²² dans une ambassade saoudienne jusqu'en 2015. Ce parcours montre une progression professionnelle à triple ramifications encadrées dans deux trajectoires : une trajectoire universitaire comprenant un volet académique (1) et un volet managérial (2), et une trajectoire administrative/haute fonction publique (3). La trajectoire administrative intervient dans un second temps, s'appuyant sur les premières expériences académiques et managériales au sein de l'université. Si cette trajectoire s'accompagne d'un accroissement de la proportion

⁷¹⁹ Anciennement vice-recteur du développement et de la qualité, ce vice-recteur chapeaute le décanat de la qualité et du développement.

⁷²⁰ Il y en a beaucoup dans l'appareil étatique saoudien, cf. hertog et segmentation bureaucratique

⁷²¹ Ce centre, créé en 2000, est chargé de développer des tests de mesure de la réussite scolaire.

⁷²² L'attaché culturel est en particulier chargé des dossiers d'enseignement supérieur et de recherche (notamment suivi des étudiants boursiers saoudiens dans le pays et de la coopération scientifique). Les ministères saoudiens des affaires étrangères et de l'enseignement supérieur puisent dans le vivier des universitaires pour choisir ces cadres diplomatiques.

des activités dédiées à l'administration, elle ne suspend pas la carrière universitaire, bien au contraire. Elle permet de nouvelles promotions académiques (nomination au grade de professeur⁷²³) et managériales (nomination à la fonction de doyen de la qualité). L'intrication de ces trois niveaux de professionnalisation est confirmée par le CV de cet universitaire. Il montre aussi comment la montée en puissance des activités administratives extra-universitaires se conjugue avec un maintien des activités académiques, enseignement (un minimum de cours dispensés à l'université) comme recherche (liste des publications et co-publications de 2008 à 2016⁷²⁴). La montée en puissance des activités administratives et d'action publique sont perceptibles à travers la mention des participations d'Abd el-Rahman à des événements publics (« Conférences, symposiums, séminaires, réunions et visites scientifiques » selon la terminologie employée dans le CV). Entre 2005 et 2015, il participe à 70 événements publics. Les informations fournies pour chaque événement permettent d'identifier trois catégories : les événements qui mettent en jeu la compétence scientifique (*Symposium on Drugs & Toxicology in Clinical Practice, Conference on Medicinal and Aromatic Plants of Southeast European Countries*), ceux qui relèvent du domaine de la qualité et de la pédagogie dans l'enseignement supérieur (*Program of Orientation Seminar for New Faculty - Deanship of Skills Development ; Teaching for Learning - A Faculty Development Workshop at Georgia Institute of Technology*) et, enfin, ceux qui concernent des questions de politique publique (*Workshop on « Higher Education Plan to Combat Drugs: policies and procedures » ; International Forum for Pharmaceutical Legislation and Registration*). Les événements sont classés par ordre chronologique sur quatre pages du CV. Le classement de tous les événements selon les trois catégories identifiées révèle que les événements scientifiques sont prépondérants quand Abd al-Rahman est en poste à l'université (*teaching assistant et assistant professor*) tandis que ceux qui relèvent de l'action publique dominant à partir de 2012 lorsqu'il est en poste en ambassade.

⁷²³ Les promotions académiques sont réglementées par des textes qui fixent des critères précis de promotion, en matière de publications scientifiques et d'heures d'enseignement notamment. D'après une enquêtée qui fait référence à ces textes (entretien n° 26, enseignante en histoire, 11 février 2013), pour devenir professeur il faut avoir publié au moins dix articles dans des revues scientifiques reconnues par le ministère saoudien de l'enseignement supérieur et donner 10 heures de cours par semaine.

⁷²⁴ Leur nombre augmente de 2008 à 2013, avec 18 publications et co-publications cette année-là, alors même qu'Abd al-Rahman est en poste en ambassade depuis 2012. Une décrue s'amorce en 2014 (13 co-publications) et 2015 (8 publication et co-publications). Les publications de l'année 2016 ne sont pas prises en compte, le CV datant du mois d'août 2016.

L'analyse des stratégies déployées par les agents de la qualité, de leurs trajectoires et de leurs pratiques professionnelles permet de spécifier cette magistrature technique et sa constitution en un groupe professionnel aux parcours et profils sociographiques très divers. Elle se crée à partir de plusieurs marchés de l'expertise. Un premier marché international, avec un flux entrant en provenance de pays arabes et asiatiques, où l'étanchéité entre expertise qualité et expérience académique passée est totale. Un deuxième marché réservé à une élite universitaire saoudienne où les carrières académiques et administratives s'articulent et se confortent, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'université. Un troisième marché, qui est cette fois un marché interne de distribution des fonctions administratives et managériales, permet à des enseignants saoudiens, « cadres intermédiaires » de promouvoir leurs carrières, et à des non Saoudiens, fragilisés par la saoudisation des emplois académiques de trouver un débouché professionnel et de « consolider leurs propres capacités d'action »⁷²⁵. Le fait que tous soient universitaires conforte les travaux qui remettent en question la thèse d'un affaiblissement du pouvoir académique, consécutivement à des réformes managériales conduites dans les universités⁷²⁶, mais aussi ceux qui déconstruisent la dichotomie artificielle entre pouvoirs managérial et universitaire⁷²⁷.

Certains éléments présentés ne sont pas spécifiques aux services centraux. D'une part, le décanat de la qualité n'est pas le seul service à rendre compte d'une trajectoire ascensionnelle de certains enseignants saoudiens, entre haute fonction publique et management à l'université. Ces services constituent, de manière générale, une étape centrale dans ce type de trajectoire. La carrière de l'actuel président d'*Alpha Uni* présente de nombreuses ressemblances avec celle d'Abd Al-Rahman, en particulier une circulation

⁷²⁵ Cf. Julien BARRIER et Christine MUSSELIN, « La réforme comme opportunité professionnelle ? », *Gouvernement et action publique*, 2015, vol. 4, n° 4, p. 127-151. L'article montre, à partir du cas des cadres administratifs des universités françaises, comment certains d'entre eux s'emparent d'une réforme managériale des universités pour promouvoir leurs propres carrières et « capacités d'action ».

⁷²⁶ *Ibid.* A la différence que dans le cas étudié à *Alpha Uni*, la quasi-totalité des acteurs concernés par la réforme managériale portée par la qualité sont des universitaires (en poste ou de profession). Cf. C. Gozlan, *Réinventer le jugement scientifique L'évaluation de la recherche en sciences humaines et sociales à l'AERES*, *op. cit.* Le cas de la réforme de l'enseignement supérieur par la qualité en Arabie saoudite se rapproche de celui analysé à l'AERES en France où la réforme managériale de la recherche par l'évaluation est portée par des universitaires.

⁷²⁷ Celia WHITCHURCH, *Reconstructing Identities in Higher Education. The rise of « Third Space » professionals*, *op. cit.* ; Georg KRÜCKEN, Albrecht BLÜMEL et Katharina KLOKE, « The Managerial Turn in Higher Education? On the Interplay of Organizational and Occupational Change in German Academia », *Minerva*, 2013, vol. 51, n° 4, p. 417-442 ; C. Musselin, « How peer review empowers the academic profession and university managers », *op. cit.*

professionnelle au sein d'*Alpha Uni* et en dehors, dans des administrations publiques extra-universitaires, ainsi que l'intrication des fonctions académiques, administratives et managériales qui souvent se superposent dans le temps. Sa nomination à la tête d'*Alpha Uni* est intervenue alors qu'il était doyen d'un service central. Le découpage organisationnel qui a conduit à confier la planification au décanat du développement répond à la volonté de rendre visible une mission considérée comme indispensable à la progression dans les classements universitaires internationaux. Mais, c'est aussi une manière de multiplier les possibilités d'accès à des trajectoires ascensionnelles entre haute fonction publique et management à l'université. Cela permet de gérer la trajectoire d'universitaires saoudiens dont la carrière est translationnelle⁷²⁸, au sens où elle est marquée par la circulation à double sens entre management académique et haute fonction publique et que la progression de l'une est adossée à l'autre. D'autre part, l'organisation du travail et la distribution des fonctions managériales au sein du décanat de la qualité, sur le fondement d'un clivage entre Saoudiens et non Saoudiens, n'est pas une nouveauté s'agissant de l'Arabie saoudite et du secteur universitaire en particulier. Elle renvoie à des carrières universitaires, translationnelles pour les uns et fonctionnelles et de niche pour les autres. L'analyse de la magistrature technique de la qualité montre ainsi le caractère structurant de la dichotomie Saoudien/non-Saoudien au regard des statuts d'emploi (fonctionnaire/contractuel), des trajectoires et de la distribution des expertises en matière de qualité.

Celia Whitchurch a raison de mettre l'accent sur le caractère artificiel des catégories académiques / administratifs / managers dans la mesure où elles ne rendent compte ni des expériences professionnelles cumulées d'un même individu qui peuvent relever tour à tour des trois catégories, ni des fonctions qui mixent diverses pratiques professionnelles. Hybrider les compétences devient une ressource, tant pour des acteurs qui sont au centre ou en marge du système d'action et cela fonctionne parce que les différentes catégories d'acteurs, bien que construisant tous leurs stratégies sur la promotion de la qualité, ne sont pas en concurrence.

⁷²⁸ Le terme translationnel est emprunté à la recherche biomédicale. « La recherche translationnelle en santé assure un continuum et constitue ainsi une passerelle directe et bidirectionnelle entre recherche exploratoire et recherche clinique en stimulant cette dernière par des innovations thérapeutiques, méthodologiques ou des outils d'investigation émanant de la recherche fondamentale, et réciproquement par la dissémination vers la recherche fondamentale d'observations nouvelles sur la nature et la progression des maladies » (Définition de l'ANR, <http://www.agence-nationale-recherche.fr/suivi-bilan/editions-2013-et-anterieures/biologie-sante/programme-de-recherche-translationnelle-en-sante-prts/>, consulté le 21 octobre 2016).

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

3. La redistribution du pouvoir et les reconfigurations professionnelles au prisme du genre

Une analyse particulière relative au genre est nécessaire pour cerner les agents de la qualité d'*Alpha Uni* puisque cette université est régie par la règle de ségrégation de genre. Si la qualité constitue un moyen de promotion pour les universitaires saoudiennes, elle révèle aussi une stratégie de construction d'un nouveau stéréotype de la femme saoudienne où l'invisibilisation⁷²⁹ de la ségrégation de genre constitue un axe central. L'organisation de la qualité, fondée sur le dispositif établi par la NCAAA, véhicule ainsi un modèle atypique de société fondée sur l'égalité dans la ségrégation.

Des enseignantes saoudiennes occupent les fonctions (vice-doyenne de la qualité pour le décanat de la qualité, chefs d'unités de la qualité dans chaque collège disciplinaire) créées sur le campus féminin, en raison de l'établissement de l'organisation de la qualité. En effet, *Alpha Uni* respectant la ségrégation de genre, est principalement composée d'espaces séparés, organisés sur le fondement d'une répartition des individus selon les deux genres, masculin et féminin⁷³⁰. Les fonctions managériales qui composent l'organisation mise en place sur le campus masculin trouvent presque toujours une correspondance sur le campus féminin, sur des postes d'adjointes : vice-doyennes des doyens de services centraux⁷³¹, vice-doyennes des doyens de collèges, adjointes aux chefs de départements, etc. L'instauration de l'organisation de la qualité permet à certaines Saoudiennes d'utiliser ce levier pour promouvoir leur parcours professionnel. Ce constat amène à s'interroger sur ce que révèle leur implication dans la qualité. En particulier, il s'agit d'analyser ce que l'accréditation produit comme effet sur la règle de ségrégation de genre.

⁷²⁹ Invisibilisation au sens de déproblématisation sociale.

⁷³⁰ Il existe des espaces de mixité comme la faculté de médecine ou l'hôpital universitaire. Toutefois, la ségrégation, même dans ce cas, continue d'avoir un impact dans la gestion spatiale des individus selon le genre. Par exemple, hommes et femmes, bien que réunis dans les mêmes amphithéâtres de cours, sont distribués dans deux sous-espaces distincts, souvent matérialisés par une paroi de séparation, un paravent.

⁷³¹ Au moment de l'enquête, le campus féminin est organisé en deux espaces distincts : le campus des sciences humaines et le campus des sciences et sciences médicales. En conséquence, les doyens de services centraux ont systématiquement deux adjointes, l'une pour le campus des sciences humaines et l'autre pour celui des sciences et sciences médicales.

3.1. La qualité, opportunité de trajectoire professionnelle pour les Saoudiennes

Les enseignantes saoudiennes rencontrées sur les fonctions managériales en matière de qualité, se saisissent des missions sur la qualité comme opportunité de carrière. Contrairement à leurs collègues masculins, leurs profils sociologiques et leurs trajectoires professionnelles présentent des caractéristiques très homogènes, la première étant qu'elles sont toutes de nationalité saoudienne. Ensuite, elles appartiennent à une même génération, située entre 35 et 45 ans, et ont vécu plusieurs années hors d'Arabie saoudite. Enfin, avant d'exercer des responsabilités en matière de qualité, elles ont toutes acquis l'expérience d'une fonction administrative, au sein d'*Alpha Uni* ou dans une administration extérieure, à la NCAAA en particulier. Le cas de Hind est exemplaire. Elle a étudié à *Alpha Uni* jusqu'au niveau Master. Elle a ensuite quitté l'Arabie saoudite pour les Etats-Unis où elle a obtenu un doctorat dans le domaine de la métrique et de la statistique. A son retour des Etats-Unis, au milieu des années 1990, elle est recrutée à *Alpha Uni* comme *assistant professor*, au sein du collège de sciences de l'éducation. Au début des années 2000, elle occupe la fonction de vice-doyenne du centre d'études universitaires pour la qualité, structure qui précède la création de la direction puis du décanat de la qualité. A la mise en place de la NCAAA en 2003, elle y est nommée consultante pour quelques années et participe, aux côtés des premiers dirigeants de cette commission et d'un conseiller australien, à l'élaboration du dispositif d'évaluation et d'accréditation de la NCAAA. Elle prend part, en tant que représentante de la NCAAA, à plusieurs processus d'accréditations dans des universités saoudiennes. Elle organise des formations à la qualité au profit d'enseignantes dans plusieurs universités, dont *Alpha Uni*. Elle effectue également plusieurs *tours* de la qualité dans des universités britanniques. Au moment où je la rencontre, elle est de nouveau en responsabilité managériale à *Alpha Uni*, en tant que vice-doyenne du développement pour tous les campus féminins (humanités, sciences et santé). Elle y poursuit sa carrière universitaire et devient *associate professor*. En 2017, elle est nommée au *majlis al-šūrā*. Hind est l'une des premières Saoudiennes de son université à bâtir son ascension professionnelle et universitaire en appui à la mise en place de la qualité dans son université et au développement de l'action publique en matière d'évaluation et d'accréditation de l'enseignement supérieur. Sa trajectoire se construit sur une alternance entre fonctions managériales occupées au sein d'*Alpha Uni*, passage par la NCAAA comme

consultante puis retour à l'université pour occuper d'autres fonctions managériales, liées à la qualité et supérieures à celles tenues précédemment. D'autres universitaires saoudiennes rencontrées suivent cette même trajectoire, se saisissant de la qualité comme d'un espace professionnel leur ouvrant des perspectives d'évolutions de carrière. Leurs réponses à ma question sur les raisons de leur arrivée sur leur poste, m'ont permis de constater qu'elles se connaissent les unes les autres et se succèdent sur les différents postes : à l'université, où elles passent de la qualité au développement au gré de leur évolution professionnelle, à la NCAAA où elles sont actives entre deux fonctions managériales à *Alpha Uni*. Le modèle *unbounded* de trajectoire professionnelle translationnelle, décrit pour les Saoudiens des services centraux, fonctionne parfaitement pour ces universitaires saoudiennes.

Si les entretiens montrent qu'elles sont actrices de leur trajectoire, ils révèlent également qu'elles sont, à l'instar des hommes, nommées sur leurs fonctions. Le processus de désignation est difficile à reconstruire tant les interviewés sont peu loquaces sur ce point malgré mes tentatives réitérées d'aborder ce sujet. Mais je peux raisonnablement faire l'hypothèse que les managers d'*Alpha Uni*, y compris au plus bas de la hiérarchie, sont nommés dans le cadre d'un processus politique : en tous les cas, ils sont perçus comme tels par certains des acteurs rencontrés, souvent candidats éconduits à des fonctions managériales. L'appartenance à un courant idéologique (libéral⁷³² ou religieux⁷³³ - l'un et l'autre pouvant l'emporter, selon le sous-système organisationnel considéré – collège / service central, discipline / spécialité fonctionnelle) et la période temporelle de référence (avant/après les années 2000 ; avant/après la *Ṣaḥwaī*, avant/après la nomination du président d'*Alpha Uni*,

⁷³² Cf. Stéphane LACROIX, *Les islamistes saoudiens une insurrection manquée*, op. cit. L'auteur rappelle que la notion de « libéral » trouve son origine dans la construction, par le pouvoir politique saoudien dans les années 1970, d'un « corps de clercs de la modernité, pendant de ces clercs de la tradition que sont les oulémas », pour se parer d'une légitimité modernisatrice, d'abord destinée à contrer le discours développementaliste des régimes arabes nationalistes et républicains. Les cibles de cette construction sont à la fois internes, pour empêcher le développement de courants politiques contestataires (nationalistes, socialistes, communistes) qui se réclameraient des régimes arabes d'Égypte et d'Irak notamment, et externes, pour promouvoir l'État saoudien, sa capacité à moderniser le royaume, auprès du monde occidental. Il mentionne également comment, rapidement, les oppositions nationalistes et de gauche en Arabie saoudite s'étiolent en raison de la répression, de la cooptation et d'un facteur structurel, la transformation achevée de l'Arabie saoudite en États rentier après le boom pétrolier de 1973, qui rend caduque toute revendication socio-économique. Dès lors, les oppositions nationalistes et de gauche, mais aussi les partisans d'une modernisation à l'occidentale (parmi lesquels nombre de diplômés saoudiens rentrant des États-Unis), se concentrent sur la revendication d'un mode de vie qualifié de « libéral », que les représentants du champ religieux fustigent parce que perçu comme « occidental ».

⁷³³ Au sens d'adhésion aux valeurs sociales et morales portées par le champ religieux, composé à la fois des autorités religieuses étatiques (des fonctionnaires, les oulémas) et d'islamistes de diverses obédiences.

Docteur Ahmed) et / ou la proximité des individus avec la famille royale et ses réseaux clientélistes au sens large (le réseau du ministre de l'enseignement supérieur⁷³⁴, le réseau d'un prince qui a financé une chaire de recherche d'*Alpha Uni*, le réseau d'un conseiller proche du roi qui a soutenu des projets fonciers et immobiliers d'*Alpha Uni*, etc.) sont pris en compte et même déterminants dans les nominations⁷³⁵. S'agissant des femmes, un autre paramètre éclaire toutefois la promotion de certaines Saoudiennes par la qualité. Elle s'inscrit dans un mouvement plus global de promotion des femmes saoudiennes comme levier d'une stratégie étatique.

3.2. La construction d'un nouveau stéréotype féminin

Bien que les discours du gouvernement saoudien ne se réfère pas à la notion d'*empowerment* des femmes, il existe en Arabie saoudite une rhétorique développementaliste institutionnelle en faveur des femmes. On verra que cette dernière constitue en réalité un moyen de maintenir un *statu quo*, celui d'un modèle dominant de développement vertical *top-down*, plutôt qu'un mécanisme de transformation sociale⁷³⁶. Dans deux publications prenant pour objet la politique étatique de dévoilement des femmes saoudiennes⁷³⁷, Amélie Le Renard montre que l'Etat saoudien développe une stratégie de communication en exhibant des femmes saoudiennes sans voile. « Femmes d'exception », ces dernières sont montrées pour contrer les stéréotypes occidentaux qui véhiculent l'image d'une femme invisible, voilée, sans

⁷³⁴ Au moment de l'enquête, il est ministre depuis plus de 25 ans.

⁷³⁵ Un cadre interviewé à *Alpha Uni* m'informe que les nominations des recteurs, vice-recteurs, doyens, vice-doyens et même chefs de départements sont décidées au niveau du conseil supérieur de l'enseignement supérieur, instance interministérielle présidée par le roi et dont le ministre de l'enseignement supérieur assure le secrétariat général.

⁷³⁶ Anne-Emmanuèle CALVES, « « Empowerment » : généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement », *Revue Tiers Monde*, 2010, n° 200, p. 735-749 ; Jane PARPART, « Gender and Empowerment: new Thoughts, new Approaches » dans Vandana DESAI et Robert POTTER (eds.), *The Companion to Development Studies*, New York, Oxford University Press, 2002, p. 338-341. L'article d'Anne-Emmanuèle Calvès retrace bien l'historique du concept depuis les années 1960, où il donne la priorité au point de vue des « opprimés » et permet de remettre en cause un modèle de développement uniquement centré sur la question économique et initié « par le haut », jusqu'aux années 1990 où il est institutionnalisé par les organisations les plus influentes du développement international (ONU, Banque mondiale) et des États (Nigéria, Inde...), admet de multiples acceptions de plus en plus floues, peu opérationnelles, qui profitent, s'agissant des programmes d'*empowerment* des femmes, aux moins marginalisées d'entre elles, et « sans jamais agir sur les facteurs structurels qui perpétuent leur domination ».

⁷³⁷ Amélie LE RENARD, « The Politics of "Unveiling Saudi Women": Between Postcolonial Fantasies and the Surveillance State », *Jadaliyya*, 2014 ; Amélie LE RENARD, « Women's Rights Washing. La circulation sélective des « droits des femmes saoudiennes » entre diplomatie, médias et mobilisations » dans *La globalisation du genre : mobilisations, cadres d'actions, savoirs*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017, p. 253-270.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

éducation, opprimée et recluse⁷³⁸. Dans le même registre de promotion par l'Etat d'une image positive des femmes saoudiennes, des athlètes féminines participent aux jeux olympiques en 2012 et 2016. Cette stratégie étatique s'exprime aussi dans la défense des droits des femmes au travers de campagnes médiatiques dénonçant les violences domestiques⁷³⁹. A chaque fois, des médias occidentaux font largement écho à ces opérations⁷⁴⁰ et parfois se réfèrent à plusieurs d'entre elles dans un même article⁷⁴¹. Cette stratégie étatique est également décelable dans le discours des universitaires saoudiennes occupant des fonctions managériales. Il renvoie une image réifiée du gouvernement et de l'Etat, incarnée par la figure du roi.

Moi : « La qualité de l'enseignement supérieur c'est quoi pour toi ?

Asma : C'est un moyen de répondre aux besoins de la patrie [...], aux besoins de l'Etat [...] We have now vision, une vision pour le royaume. C'est la société de la connaissance [...] Le roi a dit que notre société devait être construite sur la connaissance ».

Mon interlocutrice se dresse de son siège et se dirige vers l'un des murs de la pièce et me montre un document affiché en lisant une phrase

Asma : « A world-class university and building a knowledge society. C'est la vision d'Alpha Uni, dans son plan stratégique.

[...]

Moi : ça a commencé quand la qualité à Alpha Uni ?

Asma : En 2005 [...]

⁷³⁸ L'auteure souligne également combien les médias occidentaux constituent des relais complices de cette stratégie et comment ils objectivent ces femmes saoudiennes à partir de leur apparence physique et de leur tenue vestimentaire. L'auteure cite notamment un portrait de la réalisatrice Haifa al-Mansour, réalisé par le journal Libération, qui s'intitule « Haifaa Al-Mansour : en jeans et sans voile » (4 février 2013). Elle met également en exergue que cette objectivation est porteuse de « fantasmes postcoloniaux », « conçus à partir de représentations racistes et de normes hétérosexistes ». Les femmes dans les sociétés musulmanes doivent être dévoilées, la femme en *niqāb* est passive, il y a un paradoxe entre le fait d'être voilée (signe du conservatisme et de l'oppression) et la consommation de sous-vêtements sexy (incarnation d'une certaine vision de la sexualité libérée). Cet article montre enfin que le dévoilement des femmes saoudiennes s'inscrit aussi dans une politique étatique cherchant à renforcer les capacités de contrôle sur la population. Cette politique est incarnée par des mesures visant à développer l'usage de documents et de procédures permettant d'attester de l'identité. Sous couvert de lutte contre le terrorisme, l'Etat étend aux Saoudiennes l'obligation de détention d'une carte d'identité. Ces dernières sont tenues d'y apparaître sans voile sur le visage.

⁷³⁹ Campagne de sensibilisation financée en 2013 par la fondation du roi Khaled et soutenue par le ministre de la culture et de l'information.

⁷⁴⁰ <http://www.rtl.fr/actu/international/arabie-saoudite-premiere-campagne-choc-contre-les-violences-domestiques-7760916222> ; <http://www.lefigaro.fr/international/2013/04/29/01003-20130429ARTFIG00365-la-premiere-campagne-contre-les-violences-conjugales-en-arabie-saoudite.php> (consultés le 16/12/2016).

⁷⁴¹ <http://www.madaniya.info/2015/03/05/arabie-saoudite-les-femmes-saoudiennes-des-dependantes/> (consulté le 16 décembre 2016).

*Moi : Pourquoi en 2005*⁷⁴² ?

Asma : Le roi a parlé et puis a donné un budget très important à l'enseignement supérieur » (Asma, vice-doyenne de la qualité du campus féminin, *Alpha uni*, 9 février 2013, entretien n° 18, traduit de l'arabe).

Comme on l'a vu plus haut, les universitaires saoudiennes sont cooptées par l'exécutif d'*Alpha Uni* mais aussi, pour certaines, par le gouvernement saoudien puisque leurs nominations à des postes managériaux passent par des réseaux politiques étatiques et sont, pour certaines positions, décidées au sein d'une instance interministérielle, au sommet de l'Etat : le conseil supérieur de l'enseignement supérieur. En situant le lancement de l'organisation de la qualité d'*Alpha Uni* en 2005, date de début du règne du roi Abdallah, alors que la première structure qualité date de 2007, cette enseignante saoudienne place sa fonction sous le patronage du roi et rappelle, à titre individuel, sa loyauté et son allégeance. Les déclarations ou gestes de loyauté envers le roi ont participé, depuis les années 1920-1930⁷⁴³, de l'établissement d'une structure socio-politique du pouvoir centrée sur une relation imaginée comme directe entre le roi et les habitants des territoires qui forment progressivement le royaume d'Arabie saoudite⁷⁴⁴. Ces gestes et déclarations sont codifiés de telle sorte que les habitants de l'Arabie saoudite sont constitués en sujets. La loi fondamentale du royaume prévoit la tenue de cérémonies de serment d'allégeance au roi lors de son accession au trône par les hauts dignitaires (ulémas, ministres, hauts gradés des forces armées, hommes d'affaires, recteurs d'universités, etc.). Historiquement, elles engagent les représentants masculins des familles de ces dignitaires puis s'étendent aux employés travaillant sous leur responsabilité, notamment dans la fonction publique. Il y a désormais un grand nombre de femmes fonctionnaires, en particulier dans le secteur éducatif, qui participent à ce rituel. Cette évolution traduit l'expression directe d'une allégeance au roi par des femmes saoudiennes. Lors de la dernière cérémonie, quand Salman bin Abdelaziz est

⁷⁴² Le prince héritier Abdallah devient roi en 2005. Il est en fonction pendant toute la durée de l'enquête de terrain.

⁷⁴³ Alexei VASSILIEV, *The History of Saudi Arabia, op.cit.*, p. 289.

⁷⁴⁴ Cf. Les banquets du palais royal pour construire une image patriarcale et démocratique du roi qui subvient aux besoins de ses sujets.

devenu roi en 2015, de nombreuses femmes ont prêté serment⁷⁴⁵. Cet élargissement de l'allégeance et de la condition de sujet révèle comment l'Etat s'appuie de plus en plus sur des femmes saoudiennes comme relais au sein de la société.

Les Saoudiennes managers de la qualité que j'ai rencontrées jouent un rôle dans la production d'une autre image de la femme saoudienne, à la fois par leurs parcours et par les éléments qu'elles distillent dans leurs entretiens avec moi. Elles sont éduquées (docteurs ou en cours de doctorat), exercent une activité professionnelle (enseignante fonctionnaire à l'université), sont en responsabilité sur des postes managériaux, en capacité de se déplacer à l'étranger (elles évoquent presque toutes des séjours au Royaume-Uni, aux États-Unis, en Australie, dans le cadre de leur cursus universitaire ou pour des formations en lien avec l'assurance qualité, l'accréditation, etc.). Elles maîtrisent l'anglais : très fréquemment les entretiens conduits en langue arabe sont émaillés de termes et de phrases complètes en anglais. Certaines m'expliquent comment la règle de ségrégation est accommodée dans le cadre de leur travail, où elles sont amenées à se réunir avec des hommes dans une même salle. Je suis parfois prise à partie dans cette stratégie de construction d'une autre image stéréotypée de la femme saoudienne. Par exemple, une universitaire m'interpelle en début d'entretien en me demandant si je suis là pour critiquer les femmes saoudiennes ou si je cherche à comprendre. Sa question tente de m'enfermer dans une position d'observateur occidental véhiculant un stéréotype critique de la femme saoudienne, alors qu'elle souhaite elle-même relayer une autre image. Cette image proposée par des universitaires saoudiennes cooptées est tout aussi stéréotypée et entre en résonance avec la stratégie étatique de mise en lumière de femmes saoudiennes d'exception, ce qui permet d'effacer d'autres figures féminines perçues comme cibles des critiques occidentales, peu compatibles avec l'image d'une femme saoudienne moderne et éduquée. Cette stratégie explique en partie pourquoi seules des Saoudiennes occupent les responsabilités en matière de qualité. Alors que certaines universitaires non saoudiennes peuvent être chef de département pédagogique ou leader d'un programme, toutes les positions de management liées à la qualité sont tenues par des Saoudiennes. La cooptation de ces dernières rend compte d'une politique de nomination spécifique au secteur de la qualité à *Alpha Uni*, qui combine un critère de nationalité à celui

⁷⁴⁵ Des effigies du roi et du prince héritier ont été installées dans les écoles à travers tout le royaume. Hommes et femmes ont pu symboliquement prêter serment en serrant la main de ces effigies.

du genre féminin et qui peut rappeler d'autres secteurs professionnels extra-universitaires⁷⁴⁶. La qualité, en raison de l'accréditation, exige des interactions multiples et répétées avec des évaluateurs occidentaux, que ce soit au travers du processus de la NCAAA ou de ceux conduits par des organismes étrangers d'accréditation⁷⁴⁷. Elle constitue ainsi un véhicule de cette nouvelle image de la femme saoudienne, endossée par les responsables saoudiennes de la qualité. Cette stratégie entre en résonance avec le travail de certains médias et organismes occidentaux⁷⁴⁸ qui montrent des femmes saoudiennes sans voile ou qui parlent des droits des femmes, occultant d'autres images de femmes saoudiennes, très voilées mais surtout subversives, car elles donnent à voir des groupes de femmes engagées dans des manifestations politiques publiques n'ayant rien à voir avec la promotion de la cause féminine et qui le font vêtues de la *'abāyā'* et du *niqāb*⁷⁴⁹. Les responsables saoudiens sont convaincus que l'image de la femme saoudienne constitue le miroir de celle de leur Etat. C'est la raison pour laquelle cette image est un enjeu, non seulement dans le discours de certaines des interlocutrices saoudiennes rencontrées mais aussi concrètement dans l'invisibilisation de la ségrégation de genre.

3.3. L'invisibilisation de la ségrégation de genre comme axe de cette stratégie

La ségrégation de genre est une règle générale⁷⁵⁰ et structurante dans l'organisation et la répartition du travail dans l'enseignement supérieur puisque les universités qui accueillent des

⁷⁴⁶ Sur ces questions d'articulation entre genre, classe et nationalité, voir Amélie LE RENARD, « La nationalisation des emplois au prisme du genre. Les salariées saoudiennes des banques », *op.cit.*

⁷⁴⁷ Cet élément a déjà été souligné précédemment : la NCAAA fait essentiellement appel à des évaluateurs nord-américains, britanniques, néo-zélandais et australiens quand évalue les programmes universitaires des universités saoudiennes. *Alpha Uni* a aussi sollicité des institutions d'accréditations étrangères : nord-américaines (ABET par exemple) et européennes (Allemagne, France notamment) dont les évaluateurs sont issus des pays d'implantation de ces institutions.

⁷⁴⁸ Le *British Council* est engagé dans un travail similaire de construction d'une autre image de la femme saoudienne, qui « révèle son potentiel et réussit dans sa vie personnelle comme dans sa vie professionnelle » à travers un programme qu'il plante en Arabie saoudite. Il s'agit du « Springboard - Women's Development Programme » conduit conjointement avec une entreprise qui a mis au point un programme de développement personnel ciblant un public féminin. <https://www.britishcouncil.sa/en/programmes/society/springboard> (consulté le 01/12/2016).

⁷⁴⁹ Voir Amélie LE RENARD, « The Politics of "Unveiling Saudi Women": Between Postcolonial Fantasies and the Surveillance State », *op.cit.*

⁷⁵⁰ Générale parce que cette règle connaît des exceptions : liées au lieu (faculté de médecine, hôpitaux universitaires) et à certaines situations (évaluation/accréditation par des instances internationales).

étudiants et des étudiantes disposent à cet effet de campus, de services administratifs, de personnels enseignants affectés en fonction du genre. Campus masculin et campus féminin sont spatialement séparés. Toutefois, dans les entretiens, la ségrégation de genre ne fait pas consensus et elle est présentée comme une situation de blocage dans la réflexion sur l'enseignement, la manière d'enseigner, la qualité de l'enseignement. Le jugement porté sur la ségrégation concerne moins le fait de séparer les hommes des femmes que les effets de cette séparation en termes de résultats, du fait de l'inégale qualité des enseignements dispensés (niveau des enseignants) et des formations reçues (niveau des étudiants). L'exemple des disciplines médicales, dont il est attendu que les diplômés en maîtrisent à la fois la dimension théorique et pratique, parce qu'il y a un fort enjeu professionnel à l'issue, révèle cette tension.

Abbas : « Actuellement il y a un gros problème au collège de médecine et aussi au collège d'odontologie. Le niveau entre la section des femmes et celle des hommes n'est pas le même. Les étudiantes en master et en doctorat sont à la fois étudiantes et enseignantes. Elles n'ont aucune expérience académique. Elles acquièrent leur master et leur doctorat à l'université Y [en Arabie saoudite]. J'avais fait une étude de satisfaction auprès des étudiantes qui montrait que 80% étaient mécontentes de leur enseignement par les femmes et c'est sur cette base que je voulais proposer des cours du docteur Hassan. Certaines pensent que je dis ça parce que je suis contre le fait que les femmes enseignent mais ce n'est pas ça. Je suis un libéral.

Moi : c'est quoi le problème ?

Abbas : les hommes ont plus d'expérience parce qu'ils font plus d'études à l'étranger. Il y a quelques années j'avais convaincu docteur Hassan. Il est spécialiste de psychologie, au collège d'éducation, de venir donner des cours sur les méthodes et manières d'enseigner. 95% des enseignantes étaient d'accord mais 5% étaient contre et ont fait du chantage sur les autres. Du coup ça ne s'est pas fait. [...]

Il y a cinq ans, il y a eu un programme national sur l'évolution de l'enseignement et on a eu une réunion. [...] la question a été posée de savoir quel est le problème dans l'enseignement médical. J'ai dit que c'était la séparation entre les hommes et les femmes. J'ai été attaqué même par des gens que je ne connaissais pas qui m'envoyaient des SMS, « tu attaques notre religion, nos valeurs, tu es occidentalisé » (Abbas, SG des chaires de recherche d'excellence, MoHE et enseignant à Alpha Uni, ancien conseiller à la NCAAA, 4 mars 2013, entretien n° 36, traduit de l'arabe).

L'entretien avec cet acteur montre une gradation dans le discours relatif à la ségrégation de genre. Il commence par l'évocation de ses conséquences, en termes de différenciation des genres au regard de l'enseignement. Il dénonce à la fois une hétérogénéité de qualité des

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

enseignements dispensés et une inégalité de formation. Son diagnostic est fondé sur le genre dès lors que l'origine de cette inégalité tient à la moindre expérience des femmes par rapport aux hommes. Il propose une solution genrée puisque les cours de méthodologie d'enseignement sont à destination des seules femmes et assurés par un homme. A ce point de son raisonnement, conçu intégralement sur une différenciation entre les genres par la qualité, il se sent obligé de se défendre de cibler sa critique sur les femmes, en se déclarant à moi comme libéral. Il pointe alors indirectement les conséquences de la ségrégation de genre, sans la remettre en question, mais en fin d'entretien, il la désigne comme problème en elle-même (« la question a été posée de savoir quel est le problème dans l'enseignement médical. J'ai dit que c'était la séparation entre les hommes et les femmes ») et la contestation abrupte de la ségrégation de genre constitue la limite franchie qui a conduit cet interlocuteur à faire l'objet d'agressions. Cette histoire montre qu'il existe une variété de nuances, à la fois, dans la manière d'aborder la ségrégation de genre, de la contester et dans les réactions à cette contestation. Constituer frontalement la ségrégation de genre en problème enferme l'analyse dans une lecture morale univoque où prévaut le caractère inhibant de cette règle sociale.

Un autre exemple montre la dialectique des acteurs sur le sujet de la ségrégation et de l'égalité de genre. Dans une spécialité juridique où le nombre d'enseignantes est insuffisant par rapport au nombre d'étudiantes, la solution qui consisterait à faire dispenser le cours par des hommes, en face à face, est exclue dès lors que cela remettrait directement en cause la règle de ségrégation. Ce problème a été résolu par l'adoption d'une modalité technique qui respecte la ségrégation : la vidéo conférence asymétrique. Des cours sont donnés par des hommes, retransmis en direct par vidéo conférence. Le principe est que les étudiantes, installées dans une classe, à l'autre bout de la ville sur le campus féminin, voient leur enseignant sur un écran tandis que ce dernier, installé dans un studio d'enregistrement, s'adresse à une caméra et à un écran noir. Il n'y a pas de caméra du côté des femmes. Des micros permettent la communication audio. Tous les enseignants qui se sont entretenus avec moi sur ce mode d'enseignement s'en sont plaints pour trois raisons principales. Il y a sans cesse des interruptions de transmission, des décalages ou des chevauchements dans les communications ; ils estiment que ce support d'enseignement réduit la qualité de leur enseignement, parce qu'ils ne peuvent pas vérifier, dans le regard de leurs étudiantes, si le cours est compris, ni mesurer l'attention de leur auditoire ; enfin, les étudiantes considèrent

que cela porte atteinte à l'égalité des étudiants et des étudiantes, en matière d'évaluation de leurs connaissances et de leur implication dans le cours. Elles réclament des enseignantes pour rétablir une égalité, ce qui aurait pour corollaire de conforter la ségrégation de genre. Cet exemple est remarquable à plusieurs titres. Il montre le découplage effectué par les acteurs entre la ségrégation de genre et l'égalité de genres puisque cette dernière est revendiquée dans le cadre de la ségrégation. Il révèle que l'égalité est conçue non comme une notion qui transcende les différences, en particulier celle de genre, mais précisément comme une égalité différenciante fondée sur le genre. Ce constat va à rebours de ce qui est mis en évidence dans le cas de ségrégations fondées sur l'appartenance à de supposés groupes raciaux où la ségrégation et la discrimination sont le plus souvent confondues⁷⁵¹. Les acteurs de l'enseignement supérieur, en particulier les femmes, aspirent à davantage d'égalité avec les hommes sans pour autant mettre en cause la règle de ségrégation⁷⁵² comme la plupart des femmes issue des élites saoudiennes⁷⁵³.

Dans une autre université saoudienne visitée, un établissement privé, la visio-conférence asymétrique est progressivement abandonnée et une autre solution est trouvée pour permettre aux hommes et aux femmes d'accéder à la même qualité d'enseignement, c'est-à-dire à un enseignement identique. L'architecture de l'établissement a été pensée de telle sorte que des classes peuvent accueillir des étudiantes et des étudiants dans des sous-espaces distincts, sans que les flux entrant et sortant ne se croisent jamais. Ces classes contiennent deux portes d'entrée donnant chacune sur des couloirs contigus sans connexion. L'une s'ouvre sur la section féminine et l'autre sur la section masculine.

⁷⁵¹ La ségrégation contient l'idée d'instaurer une distance physique, spatiale, entre divers groupes humains et la discrimination introduit celle de distinction et de traitement différencié. Les deux termes partagent la notion de « disjonction » de ce qui pourrait être ensemble sur le fondement d'une justification, qui procède de la mise en œuvre d'inégalités lorsqu'elle est fondée, notamment, sur des critères raciaux ou ethniques. Cf. Véronique DE RUDDER, Christian POIRET et François VOURC'H, « Ségrégation et discrimination : inégalité, différence, altérité » dans Véronique DE RUDDER, Christian POIRET et François VOURC'H (eds.), *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*, Paris, Presses Universitaires de France, 2000, p. 47-70.

⁷⁵² Certaines enseignantes saoudiennes d'*Alpha Uni* sont favorables à une « séparation » des campus féminin et masculin, c'est-à-dire à la transformation du campus féminin en université pour femmes. Elles le justifient notamment par l'inégalité des femmes en matière de « périmètre de compétences » sur les prises de décision majeures. Le combat contre les discriminations de genre n'entraîne absolument pas celui contre la ségrégation de genre.

⁷⁵³ Amélie LE RENARD, « Only for women: Women, the State and Reform in Saudi Arabia », *op.cit.*



Sur la partie droite, l'espace pour les étudiants, sur la partie gauche avec le miroir sans teint, celui réservé aux étudiantes. L'enseignant est assis derrière un bureau face à ces deux espaces séparés qui constituent la classe (Photo prise en 2015).

Un mur sépare la classe en deux espaces sur les $\frac{3}{4}$ de la longueur. Le dernier quart forme un troisième sous-espace occupé par l'enseignant avec sa chaise, son bureau, son ordinateur, etc. D'un côté, il fait face aux étudiants qu'ils voient à un mètre devant lui. De l'autre, il est face à un miroir sans teint. Les étudiantes le voient mais lui non. Ce miroir sans teint s'interrompt à un demi-mètre du sol environ et à un mètre du plafond. De même le mur séparant les étudiants des étudiantes s'arrête à un mètre du plafond. Deux enseignants avec lesquels j'ai échangé sur ce dispositif singulier m'ont expliqué que cela permet d'enseigner à une classe composée d'étudiants et d'étudiantes sans transgresser la ségrégation de genre⁷⁵⁴. Selon eux, à l'inverse de la visio-conférence asymétrique, non seulement les étudiantes et les

⁷⁵⁴ Le miroir sans teint ne constitue pas une barrière physique empêchant de passer d'un sous-espace à l'autre. J'ai tenté l'expérience, dans une classe vide. Je n'ai eu aucune difficulté, sinon de marcher à genoux, pour me glisser sous la paroi du miroir et passer d'un côté à l'autre. Etudiants, étudiantes et enseignants ne transgressent pas cette barrière tout aussi physique que symbolique.

étudiants accèdent au même cours au même moment mais ils peuvent interagir et se parler. L'un d'entre eux me dit « c'est tellement proche d'un cours en face-à-face que je les entends même respirer ».

Ces deux derniers exemples montrent comment la règle de la ségrégation de genre, est à la fois contraignante dans son principe et objet d'adaptations jusqu'à la limite du permissible. Ils constituent des bricolages dans leur dimension d'accommodement mais révèlent aussi leur institutionnalisation par leur diffusion dans divers établissements d'enseignement supérieur saoudiens (visio-conférence asymétrique) et leur inscription dans des processus antérieurs et extérieurs à l'activité d'enseignement elle-même (architecture et aménagement des espaces). Le bricolage des établissements tranche avec la manière standardisée dont la NCAAA gère la ségrégation de genre mais ces différents acteurs se rejoignent dans l'établissement d'un découplage entre égalité et ségrégation.

3.4. Un modèle singulier : la qualité au croisement de deux principes, égalité et ségrégation

Le processus d'accréditation de la NCAAA impose ce découplage en faisant du principe d'égalité, dans le cadre de la ségrégation, un critère d'évaluation et un indicateur de comparaison et de performance. Les documents produits par la NCAAA neutralisent les dimensions morales et socialement discriminantes de la ségrégation de genre par une forme d'invisibilisation paradoxale, qui repose sur des outils statistiques. L'égalité entre les femmes et les hommes entre dans une stratégie étatique, portée par la NCAAA, de visibilité des femmes. Elle est censée répondre à l'attente des évaluateurs internationaux (essentiellement nord-américains et européens⁷⁵⁵) en matière d'égalité femmes/hommes dans l'enseignement supérieur. Le processus d'accréditation de la NCAAA contraint les établissements saoudiens à prévoir des visites et des entretiens tant sur les campus masculins que sur les campus féminins. La composition des équipes d'évaluateurs doit par conséquent être mixte puisque seules des évaluatrices peuvent se rendre sur les campus féminins. Etant donnée la place qu'occupe la question de l'égal accès des femmes et des hommes à un enseignement de qualité, dans la documentation et dans le processus d'accréditation, on voit que les concepteurs et dirigeants de la NCAAA s'attendent à ce qu'elle soit primordiale pour les

⁷⁵⁵ A l'exception de ceux recrutés pour évaluer les formations issues des disciplines religieuses (jurisprudence islamique, exégèse coranique, dogme, etc.).

évaluateurs. De fait, ayant pu participer à des évaluations de formations dans deux universités saoudiennes, j'ai entendu plusieurs fois des évaluatrices affirmer que le vrai sujet de l'évaluation serait de vérifier que l'enseignement est de qualité équivalente pour les femmes comme pour les hommes.

La règle de ségrégation de genre est donc présente dans l'ensemble des documents : référentiels d'accréditation, indicateurs de performance, brochures et guides, modèles et formulaires. Son évocation est rendue de deux manières, explicite le plus souvent, « campus des hommes et campus des femmes » ou « section masculine et section féminine », et implicite plus rarement, « circonstances particulières de l'enseignement supérieur en Arabie saoudite ». Ensuite, à l'instar de ce que j'ai relevé à l'appui des entretiens, les textes de la NCAAA mobilisent cette règle pour affirmer une nécessaire égalité de traitement entre les genres. Par exemple, le critère 2 du référentiel d'accréditation, *Program Administration*, mentionne : « If a program is offered in sections for male and female students resources for the program must be comparable in both sections and there must be [...] equitable involvement in planning processes »⁷⁵⁶. Ce critère comprend un sous-critère dédié au traitement égalitaire des sections masculine et féminine. L'égalité est envisagée tant sur le plan du management et de la direction du programme que sur celui de la répartition des ressources. Le texte précise également que l'évaluation de la qualité du programme doit prendre en considération chaque section séparément et l'ensemble qu'elles forment.

*« In programs offered in sections for male and female students the program administrators and teaching staff in both sections must participate fully in cooperative planning, decision making and program and course reporting. There must be equitable distribution of resources and facilities to meet the requirements of program delivery, research, and associated services in each section and quality evaluations must consider both performance in each section as well as the program overall »*⁷⁵⁷.

La documentation de la NCAAA fait aussi référence à la règle de ségrégation pour mentionner la possibilité d'une différenciation genrée des résultats et de la qualité. Le chapitre I du guide *Internal Quality Assurance Arrangements (Administration of Quality Assurance Processes)*, comporte un paragraphe centré sur les relations entre les sections masculine et

⁷⁵⁶ NCAAA, *Standards for Quality Assurance and Accreditation ...*, op.cit., p. 10.

⁷⁵⁷ NCAAA, *ibid.*, p. 11.

féminine⁷⁵⁸. Il s'agit de pouvoir identifier les problèmes d'hétérogénéité de qualité et de prévoir des actions pour les résorber. Pour y parvenir, le document requiert de recueillir des données similaires afin de disposer de points de comparaison, permettant de faire surgir les variations. Pour parvenir à une collecte uniformisée de données, la NCAAA encourage la mise en place de modalités de travail et de coordination spécifiques entre les sections masculine et féminine.

*« The summary evaluation should not be an “average” response for all programs, but one that **identifies both common elements and significant variations**. This approach should also be used in **considering possible differences between sections for male and female students**⁷⁵⁹. [...] »*

*Variations in quality can occur for a number of understandable reasons including difficulties in recruiting appropriately qualified staff, recent development of a section of a campus, or extension of a program with resources still to be fully provided. **Variations** such as these must be expected and **will cause no difficulty in a review for accreditation** provided they are recognized and acknowledged and appropriate strategies are in place to overcome the problems. **The objective must be to provide services and resources of equal quality, and to achieve equal standards of learning outcomes of for all students** and, if this is not the case for particular reasons on a short term basis, action must have been initiated to overcome the problems as quickly as possible.*

With respect to standards required for accreditation:

An institution with sections for male and female students is one institution and the standards apply to the institution as a whole.

A program offered in different sections for male and female students is one program and the standards apply to the program as a whole.

*This does not mean that any assessment for either the institution or a program is “averaged” across the two sections. **Information about quality must be collected in common form for each section** in any quality report (annual report or periodic self-study), then combined into a single report that identifies any common strengths or weaknesses and any significant variations. If there are any significant variations in quality between the sections the report should acknowledge this and include plans for responding constructively to the problems found.*

The requirement to combine information from different sections means that information must be collected in similar form using comparable standards of judgment. To help ensure that this can occur, both sections should participate on steering committees and

⁷⁵⁸ NCAAA, *Handbook for Quality Assurance and Accreditation in Saudi Arabia, Part 2, op.cit.*, p. 19-20.

⁷⁵⁹ C'est moi qui surligne en gras les passages les plus probants.

subcommittees, and be involved in planning surveys and data collection including the selection of quantifiable performance indicators.

Organizational difficulties can arise because of difficulties in communication between sections for male and female students. Arrangements must conform to cultural norms in the Kingdom. However these do not prevent full participation on committees and sub committees by female members of faculty and staff using appropriate means of communication »⁷⁶⁰.

L'intérêt de cet extrait est qu'il montre comment le traitement de la ségrégation de genre par la NCAAA repose sur une bureaucratisation et une formalisation accentuées du travail dans les universités : création de comités, commissions et groupes de travail; définition de leur composition, en termes de représentation des parties intéressées, notamment hommes et femmes mais aussi étudiants, et de reconnaissance d'une expérience technique; recherche d'objectivité; planification et définition du travail; collecte de données; mise par écrit. Tous ces éléments sont concentrés dans le chapitre relatif au processus d'autoévaluation d'un programme qui comprend un paragraphe dédié aux « arrangements administratifs ».

« A small steering committee should be established to help with planning and monitoring the process, and to advise on developments. If a program is offered in male and female sections representatives of both sections should be included. As for the person nominated to lead the process it is important that these people be respected colleagues who are familiar with quality assurance processes, have at least a reasonable understanding of the program and what it is trying to achieve, but have sufficient independence to reliably evaluate evidence and draw potentially critical conclusions. Depending on the experience of those available it may be beneficial to include some people from another department or program to help achieve objectivity [...] Small working groups should be established and asked to investigate and report on particular issues (for example, quality of teaching, developments in the professional or academic field, adequacy of learning resources). Students can often provide important contributions as members of these groups, but whether they are included as members or not, mechanisms to obtain their views should be built into the process. Representatives of both male and female sections should be included in these working groups as well [...] Membership of a group of this sort should also be regarded as a useful professional development exercise providing experience in quality assurance processes [...] The terms of reference for their activities should be clearly defined as part of the planning process and members should be fully briefed on their role [...] It is important to retain notes of meetings and of any special investigations or interviews conducted by these groups. These should be retained in a central

⁷⁶⁰ C'est moi qui surligne.

file for the program and be available for subsequent reference if required »⁷⁶¹

Enfin, la documentation propose un traitement de la ségrégation de genre qui finit d'en neutraliser la dimension sociale et morale par sa mise en tableau et en chiffres. Un premier exemple est fourni par le modèle de fiche décrivant les éléments attendus dans un rapport d'autoévaluation de programme⁷⁶². La fiche est constituée d'un tableau comprenant des items généraux (*General information, Self-Study Process, Mission and Goals of the Program, Program Context ...*) et des rubriques (*Program title and code, credit hours, award(s) granted on completion of the program...*) qui donnent lieu à des injonctions précises, précédées de verbes à l'impératif (*Write, indicate, provide, list, summarize, note, complete the table, show, describe, include*). L'approche d'un programme par ce tableau d'autoévaluation, dont le récipiendaire doit remplir les cases, à la fois technicise par l'usage du tableau et bureaucratise par la décomposition du programme en une série d'éléments standardisés, reproductibles autant de fois qu'il y a de programmes. La ségrégation de genre en fait partie, au titre de la rubrique 8⁷⁶³. Elle constitue un élément objectivable, une donnée factuelle identifiée parmi différents cas de figure, et elle est vidée de sa charge symbolique, réduite à une question d'organisation spatiale de l'enseignement. C'est la même idée qui est exprimée dans l'architecture des bâtiments et la disposition des espaces d'une des universités visitées. La combinaison de la ségrégation et de l'égalité produit une isomorphie architecturale et spatiale : il faut trouver les mêmes lieux de détente, les mêmes classes, le même mobilier, les mêmes cafétérias, les mêmes infrastructures sportives.

<p>8. Location of program if not on the main campus.</p>	<p>Indicate the location if the program is offered away from the main campus. If it is offered both on the main campus and in one or more other locations details should be provided. If it is offered in several locations (for example in another town or city or separately on both men's and women's campuses) information should be provided separately for each location and evaluations should consider the significance of any differences in quality that are shown.</p>
--	---

⁷⁶¹ NCAAA, *Handbook for Quality Assurance and Accreditation in Saudi Arabia, Part 2, op.cit.*, p. 52.

⁷⁶² NCAAA, *ibid.*, Annexe 2 (n), « Guidelines on Using the Template for a Periodic Program Self Study Report », juillet 2011, p. 210-215.

⁷⁶³ NCAAA, *ibid.*, p. 211.

La mise en chiffres de la ségrégation de genre apparaît dans le modèle de fiche relative à l'autoévaluation institutionnelle⁷⁶⁴, partie B qui concerne le « profil institutionnel ». Ce profil est essentiellement constitué d'un « résumé statistique » qui commence par la superficie des bâtiments et du terrain et se poursuit par des données de ressources humaines qui indiquent la répartition genrée : nombre total d'étudiants hommes et femmes, nombre total de diplômés au niveau bachelor et postgraduate, hommes et femmes, nombre total d'enseignants, hommes et femmes, nombre total de docteurs parmi les enseignants, hommes et femmes... Les indicateurs clé de performance, élaborés par la NCAAA, constituent un autre exemple de mise en chiffres de la ségrégation. Je dispose de deux versions du document, l'une datée de 2008 et l'autre de 2011. La comparaison montre que le nombre d'indicateurs a peu évolué, passant de 33 à 36. En revanche, le nombre d'indicateurs au sujet desquels il est demandé d'adopter une répartition genrée augmente nettement, passant de moins d'un tiers des indicateurs en 2008 à deux tiers en 2011, signe que la technicisation du sujet de la ségrégation par le chiffre s'est accentuée. Dans ce dernier document, les chiffres répercutent la réalité de la ségrégation de genre mais s'en affranchissent aussi dès lors que les données statistiques d'un indicateur sur les hommes et les femmes sont systématiquement fusionnées pour fournir un nombre total.

⁷⁶⁴ NCAAA, *ibid.*, p. 219-222.

Key Performance Indicators

Standard/Broad Area	Key Performance Indicator	Level at Which Data is Required
Management of Quality Assurance and Improvement	1. Students overall evaluation on the quality of their learning experiences at the institution. (Average rating of the overall quality of their program on a five point scale in an annual survey final year students.)	Program College Institution
	2. Proportion of courses in which student evaluations were conducted during the year.	Program College Institution
	3. Proportion of programs in which there was independent verification within the institution of standards of student achievement during the year.	Program College Institution
	4. Proportion of programs in which there was independent verification of standards of student achievement by people external to the institution during the year.	Program College Institution
Learning and Teaching	5. Ratio of students to teaching staff. (Based on full time equivalents)	Program College <u>Institution</u> Data separately for male and female sections and combined for all.
	6. Students overall rating on the quality of their courses. (Average rating of students on a five point scale on overall evaluation of courses.)	Program College <u>Institution</u> Data separately for male and female sections and combined for all.
	7. Proportion of teaching staff with verified doctoral qualifications.	Program College <u>Institution</u> Data separately for male and female sections and combined for all.
	8. Percentage of students entering programs who successfully complete first year.	Program College <u>Institution</u> Data separately for male and female sections and combined for all.

Source : NCAAA, *Key Performance Indicators*, 2008.

ATTACHMENT 2

Key Performance Indicators

Standard/Broad Area	Key Performance Indicator	Level at Which Data is Required
Management of Quality Assurance and Improvement	1. Students overall evaluation on the quality of their learning experiences at the institution. (Average rating of the overall quality of their program on a five point scale in an annual survey of final year students.)	Program Institution Data separately for male and female sections and combined for all.
	2. Proportion of courses in which student evaluations were conducted during the year.	Department Institution Data separately for male and female sections and combined for all.
	3. Proportion of departments in which there was independent verification of standards of student achievement through internal processes during the past year.	College Institution
	4. Proportion of departments verifying achievement standards through external processes during the past year.	College Institution
Learning and Teaching	5. Ratio of students to teaching staff. (Based on full time equivalents)	Department or College (see note) Institution Data separately for male and female sections and combined for all.
	6. Students overall rating of the quality of their courses. (Average rating by students on a five point scale on overall evaluation of courses.)	Department or College (see note) College Institution Data separately for male and female sections and combined for all.
	7. Proportion of teaching staff with verified doctoral qualifications.	Department or College (see note) Institution Data separately for male and female sections and combined for all.
	8. Proportion of students entering preparatory program who successfully complete that program within the specified time.	Sections within prep year program if separate sections provided. Institution Data separately for male and

		female sections and combined for all.
--	--	---------------------------------------

Note: In indicators 5 to 14 where the level at which data is required shows department/college, program/college, or program/department/college the larger administrative unit should be used where a substantial number of common courses are taken within the larger unit.

Source : NCAAA, *Handbook for Quality Assurance and Accreditation ...*, Part 2, *op.cit.*, p. 61-65.

A l'inverse de ce qu'ont fait certains acteurs interviewés, la documentation écrite de la NCAAA ne contient pas de jugement sur la règle de ségrégation. Elle est une donnée parmi d'autres, exprimée en termes policés et neutres, une « circonstance particulière » prise en compte dans le processus d'accréditation qui prévoit pour elle des sous-critères et des indicateurs spécifiques. Sa mise en chiffres achève de la techniciser, la détourne de sa dimension potentiellement problématique et l'invisibilise socialement⁷⁶⁵ : le principe d'égalité oblige à rendre les femmes visibles, par les statistiques et les normes d'accréditation qui exigent le respect de ce principe. Puisque l'objectivation de la règle de ségrégation passe par la mise au jour de la situation des femmes dans les universités saoudiennes, par sa mise en chiffres notamment, elle crée les conditions d'une objectivation de leur situation, par rapport aux hommes (cette situation est-elle en phase de progression, de stagnation, de régression ?). Cela pourrait appuyer des revendications d'égalité de traitement de plus en plus insistantes, mais qui pourraient renforcer encore la séparation. Le dispositif d'accréditation conçu par la NCAAA entérine en effet un modèle d'organisation sociale dans l'enseignement supérieur où la qualité signifie tout à la fois renforcement de l'égalité et de la ségrégation de genre.

La stratégie de la NCAAA, élément d'une politique plus globale de construction d'une image nouvelle et stéréotypée de femme saoudienne, dans l'enseignement supérieur, renforce la demande d'égalité émanant de certaines des Saoudiennes rencontrées à *Alpha Uni*, qu'elles

⁷⁶⁵ L'invisibilisation politique et sociale d'un problème a notamment été étudiée dans le cas des déchets industriels toxiques du XX^e siècle. Cf. Stéphane LE LAY, « Le rôle des déchets dans l'histoire. Entretien avec François JARRIGE et Thomas LE ROUX », *Mouvements*, 2016, vol. 3, n° 87, p. 59-68. et les travaux de Soraya BOUDIA. Cf. « Le passé des nouveaux risques : héritage industriel toxique et valorisations des déchets », séminaire tenu au Centre de sociologie des organisations, Paris, 7 octobre 2016.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

soient étudiantes ou enseignantes. Les femmes responsables de la qualité ont ainsi manifesté le souhait de disposer des mêmes « pouvoirs, attributions (*salahiyat*) » que les hommes, quand la ségrégation de genre devient un problème organisationnel dans l'administration de la qualité, et ont plaidé en faveur d'une séparation totale. Hanan, vice-doyenne de la qualité sur le campus féminin des humanités, m'a expliqué que trop souvent elle n'était pas informée de réunions concernant des sujets relatifs à la qualité, qui se tenaient sur le campus masculin. « Ils nous oublient tout le temps ». Ces réunions se tiennent en visio-conférence asymétrique ou « en face à face, visage couvert ». Elle est exaspérée et même furieuse d'être tenue à l'écart et contrainte de demander sans arrêt à ses homologues masculins s'il n'y a pas une réunion à venir à laquelle elle doit participer. « Ce n'est pas la qualité ça. Je ne peux pas travailler de cette façon ». Elle espère que le rapport de doctora F., vice-présidente d'*Alpha Uni* pour les femmes, concernant le projet de créer, à partir du campus féminin, une université autonome, exclusivement composée de femmes, conclura à la nécessité de séparer définitivement les femmes et les hommes. Cette vision tranchée n'est pas exceptionnelle chez les Saoudiennes que j'ai rencontrées dans cette université. Elle révèle que le travail lié à la qualité, rencontre les limites de l'organisation du travail où finalement hommes et femmes conduisent leurs activités professionnelles de manière autonome. Les modalités de travail imposées par la NCAAA, les critères d'accréditation et les indicateurs de performance, qui appellent à la concertation entre les campus masculins et féminins, à des activités de coordination, à des exercices de réflexions partagées, à la constitution de groupes de travail, créent des tensions, notamment chez certaines femmes responsables de la qualité qui sont maintenues à l'écart par leurs homologues masculins et leur hiérarchie masculine. Le modèle d'accréditation conçu par la NCAAA conduit alors à justifier et à crédibiliser des institutions non mixtes comme alternative à des institutions mixtes ségréguées, pour des raisons de problèmes d'organisation du travail générés par l'introduction de nouveaux modes de travail⁷⁶⁶. En définitive, la séparation genrée constitue la solution à la ségrégation de genre dans un contexte où cette dernière constitue un obstacle en termes d'organisation du travail.

⁷⁶⁶ La rencontre du principe d'égalité et de la non mixité n'est pas particulière à l'Arabie saoudite. Il existe d'autres exemples, notamment aux Etats-Unis, fondés sur l'idée que l'égalité entre les genres est favorisée par des institutions scolaires non mixtes.

Comme nous l'avons montré dans cette section, l'introduction de services dédiés à la qualité a conduit à la construction d'un nouveau groupe professionnel, une magistrature technique, dont j'ai montré les principales caractéristiques et souligné l'hétérogénéité. Enfin, j'ai souligné les implications sur la ségrégation de genre. Je vais maintenant aborder les relations entre les différents niveaux de cette hiérarchie de la qualité et analyser les compétitions qui se jouent entre eux.

B - Compétition organisationnelle autour de la qualité

Si tous les acteurs de la chaîne hiérarchique de la qualité partagent la même croyance en l'évaluation et l'accréditation, ils ne partagent pas la même vision quant à la manière de les mettre en œuvre. On observe en particulier une compétition entre les modèles d'accréditation portés par le niveau central et ceux promus dans les collèges.

1. Une organisation du travail lié à l'accréditation qui renforce le niveau central, après avoir donné la priorité aux collèges

Les tensions observées entre services centraux et services facultaires de la qualité tiennent en partie aux orientations différentes prises par la NCAAA pendant la phase expérimentale d'accréditation en 2008 puis pendant l'accréditation lancée en 2009.

En 2008, dans le cadre de l'évaluation expérimentale, la NCAAA s'est avant tout appuyée sur les collèges. Elle a sélectionné dix programmes académiques au sein de plusieurs collèges d'*Alpha Uni* parmi lesquels ceux de médecine, pharmacie, ingénierie et odontologie. Des équipes ont alors été constituées dans ces collèges pour préparer l'évaluation des programmes. Elles réunissaient doyens, enseignants et chefs des programmes (tous universitaires) et ont travaillé pendant sept mois à la rédaction des documents requis (descriptifs, autoévaluations, auto-notations, indicateurs de performance, recueil de preuves, etc.). Le décanat de la qualité, au niveau central a supervisé le travail et des réunions de point d'étape ont été organisées à son initiative dans ses locaux⁷⁶⁷. Toutefois, le travail concret était mené dans les collèges. Lorsque la NCAAA a procédé à l'évaluation, elle a mobilisé des évaluateurs issus des disciplines des programmes évalués. Les représentants de la NCAAA et

⁷⁶⁷ Elle est située dans un bâtiment qui réunit des services centraux de l'université, distinct des bâtiments affectés aux collèges.

les évaluateurs se sont rendus dans les collèges concernés, auprès des enseignants pour discuter des programmes à évaluer, observer les configurations spatiales (classes, équipements spécialisés dans le cas de la médecine par exemple, matériel informatique en accès libre, etc.).

La NCAAA va travailler à front renversé à partir de 2009, une fois la phase expérimentale achevée. Considérant que l'accréditation de l'établissement doit intervenir avant celle de ses programmes, la NCAAA va redistribuer les ressources au profit du décanat de la qualité et renforcer l'influence de celui-ci sur le pilotage et l'organisation du travail relatif à l'accréditation. Lorsqu'*Alpha Uni* s'engage dans le processus d'accréditation institutionnelle, au début de l'année 2009, le décanat de la qualité devient le cœur du dispositif interne de préparation de cette accréditation. Elle met en place quatorze groupes de travail, dont onze dédiés à chacun des domaines d'accréditation du référentiel de la NCAAA⁷⁶⁸ et trois supplémentaires, l'un intitulé « profil de l'institution »⁷⁶⁹, l'autre appelé « la commission de consolidation » et le dernier « comité de pilotage ». Cette organisation du travail perdure pendant six mois et mobilise plus d'une centaine de personnes. La plupart sont des universitaires occupant des fonctions managériales, dans les services centraux d'*Alpha Uni* (doyens et vices-doyens) et dans les collèges (doyens, vices-doyens de la qualité, chefs de départements, membres d'unités de la qualité). Quelques consultants non saoudiens, spécifiquement recrutés par le décanat de la qualité, participent à ces travaux. Chaque groupe est présidé par un « chef d'équipe ». Tous ne relèvent pas du décanat de la qualité mais ils sont tous issus des services centraux ou du sommet de l'exécutif : doyen de la qualité, responsable du système du management de la qualité, mais aussi, doyen de la faculté des affaires liées aux enseignants et aux employés, vice-recteur de la qualité, qui préside notamment le comité de pilotage. Les responsables des services centraux président et siègent dans plusieurs groupes de travail. Ils irriguent les 14 groupes. C'est le cas de la personne avec laquelle j'ai effectué l'entretien cité ci-dessous : responsable du système du management de la qualité au sein du décanat de la qualité, il a présidé le groupe de travail sur le critère 3 et a

⁷⁶⁸ 1. Mission Goals and Objectives ; 2. Governance and Administration ; 3. Management of Quality Assurance and Improvement ; 4. Learning and Teaching ; 5. Student Administration and Support Services ; 6. Learning Resources ; 7. Facilities and Equipment ; 8. Financial Planning and Management ; 9. Employment Processes ; 10. Research ; 11. Institutional Relationships With the Community.

⁷⁶⁹ En référence à l'un des points mentionnés dans le modèle (*template*) fourni par la NCAAA pour rédiger le rapport d'auto-évaluation.

participé à la commission de consolidation ainsi qu'au groupe de travail « profil de l'institution ». Le rôle des groupes de travail est de recueillir auprès des 23 collègues disciplinaires d'*Alpha Uni* toutes les informations nécessaires à l'élaboration des documents requis par la NCAAA, en particulier les éléments visant à prouver la conformité aux différents critères⁷⁷⁰, les « preuves ». L'extrait d'entretien montre que les représentants des collègues dans ces groupes ont été particulièrement mobilisés par de nombreuses réunions et un contrôle continu du travail en cours, réalisé sous la férule des services centraux. Dans le même temps, le versement d'une prime exceptionnelle à leur attention témoigne de l'importance stratégique des représentants de collègues, en situation de faire remonter, des collègues vers les services centraux, les informations dont ces derniers ont besoin, les « preuves ». En revanche, cette prime ne concerne pas les responsables des services centraux dont le travail réalisé dans ce cadre est jugé ne pas nécessiter un surcroît de valeur.

Moi : « Si tu veux bien revenons au début du processus d'accréditation. C'était en ...

Anongwan : Ouais, c'était en 2009. On a commencé en 2009. Ça a pris un an pour écrire le SSR [self study report] et collecter les preuves. Nous avons mis en place 14 task forces. Une pour chaque critère c'est à dire 11, une qu'on a appelée « le profil de l'institution », pour présenter l'institution, tu sais c'est en référence aux sections A à G [du modèle fourni par la NCAAA]. Une était la commission de consolidation et la dernière le comité de pilotage.

Moi : Quel était leur rôle ?

Anongwan : Leur responsabilité était de contacter les collègues, les 23 collègues, et de rassembler les preuves.

Moi : Qui composait toutes ces task forces ?

Anongwan : Il y a avait sept personnes par task force. Ca fait beaucoup de monde. C'était énorme. Chaque task force était présidée par un chef d'équipe.

Moi : Les task forces étaient toutes composées de personnes issues de l'administration au niveau central de l'université ?

Anongwan : Il y a avait des gens du niveau central et aussi des personnes clés des collègues.

Moi : Comme qui ?

Anongwan : Le doyen des enseignants et des employés, des vice-doyens de la qualité, des chefs de départements, des membres d'unités de la

⁷⁷⁰ Par exemple, des procès-verbaux de commissions idoines (affaires des étudiants, accréditation, etc.) constituent des preuves de l'existence et du fonctionnement de ces instances internes.

qualité dans les collèges. Tous les doyens et vice-doyens n'étaient pas dans les task forces évidemment. 23 colleges tu t'imagines.

Moi : Ca a été un gros travail ?

Anongwan : Extrêmement lourd. Ils ont eu une prime de six mois de salaire pour ce travail supplémentaire. Moi je n'ai rien eu. Il paraît que cela faisait partie de mon devoir en tant que travaillant au sein du décanat de la qualité. Pour les autres, des collègues, c'était du travail supplémentaire.

[...]

Moi : Comment s'organisait le travail des task forces ?

Anongwan : Chaque task force organisait son travail avec son chef d'équipe. J'étais le chef pour le critère 3. (...) c'était difficile tu sais. Moi ce que je faisais, je faisais un draft que j'envoyais à tout le monde en leur demandant des observations et de compléter là où il fallait des données que je n'avais pas.

Moi : Est-ce qu'il y avait un chef des chefs d'équipes ?

Anongwan : Oui, le vice-recteur pour la qualité et le développement était le chef du comité de pilotage et en même temps il participait au processus dans d'autres task forces comme la commission de consolidation. Il était très impliqué et demander beaucoup de réunions. L'actuel président, doctor Ahmad, aussi était impliqué. Il était le chef de la task force du critère 9 en tant que doyen de la faculté des affaires liées aux enseignants. Un chef d'équipe, c'est lui qui travaille beaucoup car il vérifie le travail des autres. Le chef d'équipe est très engagé. La commission de la consolidation regardait le travail qui était fait par les autres task forces. Le gros du travail était fait par cette task force.

Moi : Comment tu expliques qu'Alpha Uni ait mis en place une telle organisation pour l'accréditation ?

Anongwan : Ils étaient très motivés pour être la première université à envoyer le SSR à la NCAAA et à avoir leur accréditation » (Anongwan, Consultant auprès du décanat de la qualité, Alpha Uni, 24 novembre 2013, entretien n° 57, traduit de l'anglais).

L'organisation du travail au profit de l'accréditation institutionnelle est donc très hiérarchique et a positionné les services centraux en surplomb des collèges disciplinaires. Cela modifie le rapport de force qui prévalait pendant l'expérimentation et qui était favorable aux collèges. Parmi eux, ceux qui disposent de ressources vont chercher à s'opposer à au décanat de la qualité.

2. La promotion de l'accréditation de la NCAAA adossée à un modèle managérial centralisé

Dans la première partie de la thèse, j'ai montré le caractère volontairement systémique, homogène et généraliste du dispositif inventé par la NCAAA, dans l'objectif de mesurer et de comparer la qualité de l'ensemble des formations dispensées dans les institutions d'enseignement supérieur saoudiennes, quelle que soit la diversité des organisations qui les proposent et de leurs contenus. Cet objectif rencontre celui des responsables de la qualité, au sein du service central/décanat de la qualité, qui s'appuient sur l'institutionnalisation nationale, étatique, de l'évaluation/accréditation pour conforter leur pouvoir au sein d'*Alpha Uni*. Ils adhèrent par conséquent à l'homogénéisation de l'évaluation et des critères d'accréditation, produite par la NCAAA et conçoivent un outil, le QMS, dont la finalité est de recréer en interne les conditions permettant d'évaluer tous les programmes d'*Alpha Uni* selon des critères et des indicateurs de performance communs. Il existe ainsi une forte proximité entre les outils diffusés par la NCAAA et le QMS :

Anongwan : « Le QMS est construit à partir des critères de la NCAAA mais c'est pour évaluer la performance interne, s'assurer que la qualité est mise en œuvre dans toutes les unités de l'université » (VD de l'assurance qualité, 13 décembre 2013).

Moi : Pourquoi Alpha Uni a développé un QMS ?

Anongwan : « C'est à cause du critère 3 de la NCAAA. Toutes les institutions doivent avoir leur propre système d'assurance qualité interne [...] Alpha Uni a développé son QMS qui est basé sur les 58 processus de la NCAAA » (Anongwan, Consultant auprès du décanat de la qualité, Alpha Uni, 17 mars 2013, entretien n° 40, traduit de l'anglais).

Toutefois, alors que le processus d'accréditation est programmé tous les sept ans, le concepteur de cet outil et les responsables du décanat font du QMS un outil à usage

continu⁷⁷¹, donnant lieu à des évaluations plus périodiques et mobilisant des ressources internes (enseignants volontaires et formés par le service de la qualité) plutôt qu'externes. La recherche d'une homogénéisation des procédés et des méthodologies d'évaluation des formations vise à construire une comparabilité des formations à deux niveaux. Premièrement, au niveau universitaire : cette comparabilité est interdisciplinaire. Elle permet de mettre en compétition les collèges, sur le fondement de leur capacité à s'appropriier les outils et techniques évaluatives et à les mettre en œuvre le plus rapidement en requérant de se soumettre au processus de la NCAAA. Deuxièmement, la comparabilité est nationale. Les responsables interviewés au sein du décanat de la qualité s'enorgueillissent du nombre de formations accréditées⁷⁷² parce qu'il témoigne de la valeur de ces formations et de la distinction d'*Alpha Uni*, de son rang national. C'est la raison pour laquelle, l'accréditation institutionnelle par la NCAAA est si importante pour le décanat de la qualité. Cette accréditation, non disciplinaire dans son procédé d'élaboration, permet de comparer toutes les universités saoudiennes entre elles. L'échelle de référence est saoudienne. L'accréditation de la NCAAA est instrumentalisée de la même manière que le sont les classements internationaux d'universités. En effet, les acteurs interviewés citent le classement de Shanghai ou celui du *Times Higher Education* uniquement pour relever les différentes positions des universités saoudiennes qui en font partie et les comparer les unes par rapport aux autres⁷⁷³. Le reste du monde importe peu. Ces acteurs n'ont pas en tête le dessein de comparer *Alpha Uni* aux universités nord-américaines, européennes ou asiatiques. Le QMS et l'accréditation de la NCAAA construisent une comparabilité et une compétition des universités saoudiennes entre elles. La stratégie des acteurs du décanat de la qualité (argumentation autour de la notion de système, homogénéisation des méthodes et des outils d'évaluation, comparabilité interdisciplinaire en interne et interuniversitaire saoudien) s'appuie sur une vision managériale centralisée où prime l'échelon central de l'université dans l'organisation du

⁷⁷¹ A l'occasion d'une discussion informelle avec une responsable de la qualité du collège de médecine (24 novembre 2013), cette personne me confirme que l'objectif du QMS est de pouvoir actualiser les datas et les rapports d'autoévaluation chaque année en prévision de la prochaine accréditation externe, pour que ce soit plus facile à préparer.

⁷⁷² Lors de l'entretien avec Ghazi, vice-doyen de l'assurance qualité de ce décanat (12 décembre 2013), ce dernier a commencé par dresser un bilan de l'activité de son service, qui comportait des éléments statistiques relatifs au nombre de programmes accrédités, aux collèges concernés, etc.

⁷⁷³ Dans la plupart des classements d'universités, seules trois ou quatre universités saoudiennes sont classées, toujours les mêmes, dont *Alpha Uni*.

travail dans les collèges, à travers les exercices divers contribuant à l'évaluation, à l'accréditation et à l'assurance qualité. Le « système de la qualité » dont parlent plusieurs interviewés du décanat de la qualité correspond à cette vision d'un management *top/down* centré sur une mise en compétition nationale des universités saoudiennes.

Face au « système de la qualité » s'intercale parfois une échelle facultaire où cette vision systémique et homogénéisante ne convient pas à tous les acteurs. Certains responsables de collèges (doyens, vice-doyens, y compris en charge de questions relevant du décanat de la qualité, telle que l'accréditation par exemple) formulent un discours critique à l'encontre du modèle d'accréditation de la NCAAA, promu par le décanat de la qualité d'*Alpha Uni*. Si l'accréditation est utilisée par la qualité pour véhiculer un « système de la qualité », porté par un management centralisé, pour certains collèges disciplinaires, elle est un instrument d'action qui intervient dans des stratégies facultaires distinctes⁷⁷⁴.

3. Des stratégies d'accréditation alternatives pour conforter un modèle facultaire du management

En ingénierie comme en médecine, les responsables interviewés montrent un intérêt particulier pour l'obtention d'accréditations délivrées par des institutions nord-américaines tandis qu'ils critiquent l'accréditation saoudienne. Ces deux collèges poursuivent deux stratégies spécifiques.

En ingénierie, l'accréditation est conçue comme un moyen de construire une comparabilité avec d'autres programmes d'ingénierie, accrédités par la même institution nord-américaine, ABET, aux Etats-Unis et dans l'université saoudienne de référence de la discipline, *King Fahd University for Petroleum and Minerals*. L'accréditation par ABET sert à créer une homologie entre des programmes universitaires issus d'établissements différents. Dans le même temps, l'ABET, parce qu'elle est états-unienne et non saoudienne, permet de se démarquer des autres collèges saoudiens d'ingénierie, en particulier ceux qui sont nouvellement créés dans des universités récentes⁷⁷⁵. L'homologie par l'accréditation ABET

⁷⁷⁴ Benoît CRET, « Les écoles de management face aux accréditations », *op.cit.* l'auteur identifie également des stratégies d'accréditation dont il relève qu'elles sont « hétérogènes et contingentes ». Benoît Cret montre que des établissements d'une même discipline peuvent avoir des stratégies divergentes. Mon cas révèle que des collèges disciplinaires divers développent des stratégies autonomes mais qui présentent aussi des similarités importantes.

⁷⁷⁵ Les acteurs interviewés dans ce collège témoignent de cet objectif de démarcation par rapport aux autres universités saoudiennes, non seulement par l'accréditation ABET mais aussi par la vision qu'ils se font des *Elsa Bedos* – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

est pensée comme un outil de comparaison avec l'extérieur non-saoudien, une exception distinctive, à l'échelle de l'Arabie saoudite.

En médecine, l'accréditation des formations par une structure nord-américaine est un élément d'une stratégie qui vise à permettre d'établir une comparabilité non seulement entre les programmes mais aussi entre les grands équipements, les laboratoires du collège de médecine d'*Alpha Uni* et ceux d'universités nord-américaines. L'accréditation de tous ces éléments fonctionne comme le point invariant ou centre d'une équivalence construite entre *Alpha Uni* et des universités nord-américaines. L'enjeu pour les personnes interviewées est de créer des conditions favorables à la circulation des étudiants saoudiens entre *Alpha Uni* et des universités nord-américaines, circulation qui devrait être facilitée par la mise en évidence de similitudes entre des programmes, des cursus, des conditions matérielles de formation, etc. L'accréditation de formations par des organismes nord-américains certifie cette équivalence au même titre que l'achat de matériel nord-américain et la labellisation des infrastructures hospitalières par des institutions nord-américaines.

Ces stratégies d'accréditation extra-saoudiennes s'appuient sur une critique du modèle proposé par la NCAAA, jugé trop général pour prendre en compte certaines spécificités. Comme le montrent les trois extraits ci-dessous, issus d'un entretien conduit avec un enseignant du collège de médecine, ancien vice-doyen de la qualité, et d'un entretien avec le doyen du collège d'ingénierie, ces spécificités sont qualifiées de deux manières. D'une part, elles sont disciplinaires et, d'autre part, elles sont administratives, mettant en évidence des enjeux de compétence, différenciés selon les niveaux hiérarchiques, celui du collège et celui de l'université d'une part, celui de l'université et celui de la NCAAA d'autre part.

Extrait 1

Iman : « Il y a des indicateurs qui n'ont pas de sens pour nous. Celui qui concerne l'insertion professionnelle. Pour nous 100% des étudiants trouvent un emploi dès leur diplôme. Ça n'a pas de sens.

Moi : Tu veux dire que les critères ne sont pas adaptés à la médecine ?

nouveaux collèges saoudiens d'ingénierie. Ils comptent sur ces derniers pour absorber une partie des étudiants en ingénierie d'*Alpha Uni* et ainsi dégager du temps aux enseignants du collège d'ingénierie d'*Alpha Uni* leur permettant de faire davantage de recherche afin d'accroître encore leur démarcation.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

Iman : Les critères sont généraux et certains ne correspondent pas à la médecine. Ils parlent de formation pratique mais en médecine on parle d'internat. On te dit qu'il faut un professeur pour chaque matière et c'est peut-être vrai dans les autres disciplines, en ingénierie, mais ici pour une matière tu peux avoir 40 professeurs » (Iman, Vice-doyen des graduate studies, ancien vice-doyen de la qualité, collège de médecine Alpha Uni, 12 novembre 2013, entretien n° 51, traduit de l'arabe).

Extrait 2

Latif : « Nous n'étions pas content d'avoir à passer une nouvelle accréditation. C'est une perte de temps et d'argent. [...] Notre problème c'est que la NCAAA fait toutes les spécialités alors que l'ABET est dédiée à l'ingénierie. La commission elle a des formulaires généraux, pas adaptés à l'ingénierie (Latif, Doyen du collège d'ingénierie, Alpha Uni, 16 novembre 2013, entretien n° 52, traduit de l'arabe).

Extrait 3

Iman, « Les critères [de la NCAAA], ils doivent venir de l'Occident. On te demande quel est le budget ? Qui contrôle le budget ? Mais ici le doyen il n'a pas de budget et il ne maîtrise rien financièrement. Ça vient d'en haut. Et on était mal noté sur ce critère alors qu'on n'y pouvait rien. Le processus [de la NCAAA] est très faible. Il a fallu trois ans pour nous accréditer et il n'y a pas d'annonce de notre accréditation parce que pour ça il faut réunir le conseil d'administration [de la NCAAA]. Mais dans le conseil d'administration il y a le président d'Harvard, d'Oxford et d'autres et tu crois que ces gens ils vont se déplacer en Arabie saoudite pour se réunir et dire Ok pour l'annonce de l'accréditation du collège de médecine d'Alpha Uni. C'est vraiment pénible » (Iman, Vice-doyen des graduate studies, ancien vice-doyen de la qualité, collège de médecine, Alpha Uni, 12 novembre 2013, entretien n° 51, traduit de l'arabe)

La fin de ce troisième extrait montre l'existence d'un premier paradoxe : la critique méjuge le modèle d'accréditation de la NCAAA pour son caractère exogène (occidental) mais prône le recours à des instances d'accréditation nord-américaines. Dans l'entretien ci-dessous, le doyen d'ingénierie tente une explication contextuelle pour expliquer en quoi l'accréditation ABET s'est révélée inadéquate sur certains points.

Moi : Pourquoi vous a-t-on demandé de passer l'accréditation nationale ?

Latif : C'est que l'ABET ne prend pas en compte notre culture.

Moi : Tu peux me donner un exemple ?

Latif : En ingénierie tu as la planification, la mise en œuvre, la maintenance, la supervision. La planification c'est le design. Et les possibilités d'expérience sont très limitées en Arabie parce qu'il n'y a pas

d'entreprises qui font ça ici. La [tour] Faysaliyya c'est une entreprise étrangère qui l'a faite. Quand l'ABET est venue ils ont dit que c'était un problème. Quelqu'un d'ici n'aurait pas relevé ça comme un problème parce qu'il aurait su qu'ici c'est très difficile. Autre exemple, la liberté dans le choix des cours pour les étudiants. Aux Etats-Unis les étudiants choisissent presque tous leurs cours même en première année. Ici ce n'est pas comme ça parce que l'université paye tout aux étudiants. L'ABET ils n'ont pas compris cela » (Latif, Doyen du collège d'ingénierie, Alpha Uni, 16 novembre 2013, entretien n° 52, traduit de l'arabe).

L'existence d'une concurrence entre les modèles d'accréditation affecte la répartition du pouvoir entre les niveaux organisationnels. Le décanat de la qualité promeut un modèle managérial centralisé, relevant de l'organisation hiérarchique centrale d'*Alpha Uni* (le doyen de la qualité dirige un service commun pour toute l'université et relève d'un vice-recteur de la qualité), et l'accréditation généraliste et homogénéisante de la NCAAA. Mais les responsables des collèges d'ingénierie et de médecine défendent un modèle managérial centré sur l'échelon facultaire et recherchent des accréditations disciplinaires et différenciantes nord-américaines. Les doyens sont certes nommés par le recteur de l'université et placés sous sa tutelle hiérarchique mais, dans l'exercice de la direction du collège dont ils ont la charge, ils ne sont pas quotidiennement contraints par cette ligne hiérarchique directe. Avec l'échelon central, ils interagissent ponctuellement, soit dans le cadre de travaux et de réunions conduits avec les différents services centraux de l'université (inscription, affaires académiques, affaires des étudiants, année de propédeutique, études supérieures, recherche, etc.), souvent à travers leurs vice-doyens, soit par leur participation, plusieurs fois par an, aux séances du conseil de l'université. En dehors de ces interactions, les doyens de collège ont l'habitude de jouir d'une autonomie importante dans la gestion du travail au sein des collèges. La volonté du décanat de la qualité de diffuser le modèle d'accréditation de la NCAAA constitue finalement une tentative de prise de contrôle de l'activité enseignante.

La plupart des collèges ne peuvent s'y opposer mais face à la stratégie du décanat de la qualité, les collèges d'ingénierie et de médecine disposent de ressources spécifiques, qui expliquent le développement de leurs stratégies d'accréditation autonomes, adossées à la promotion de modèles particuliers. Ils s'appuient sur les expériences d'accréditation, vécues au sein des autres collèges d'ingénierie et de médecine à travers l'Arabie saoudite, et sur les mécanismes spécifiques de régulation des professions auxquelles ils forment. Bien avant la

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

création de la NCAAA, ces deux disciplines recouraient à des organismes d'accréditation étrangers pour faire « reconnaître »⁷⁷⁶ les programmes ou les réformer.

Ainsi, dans le domaine de l'ingénierie, les collèges des universités des deux grands centres urbains côtiers (King Fahd University of Petroleum and Minerals et King Abdulaziz University), sont parmi les premiers à avoir fait appel, dans les années 1990, à l'institution états-unienne d'accréditation, ABET⁷⁷⁷ pour évaluer leurs programmes. Cette démarche s'inscrit dans une évolution plus globale de la profession d'ingénieur, en Arabie saoudite et aux Etats-Unis. En Arabie saoudite, la profession d'ingénieur est réglementée par le conseil saoudien des ingénieurs, créé en 2002 par décret royal et supervisé par le ministre du commerce et de l'industrie. Toutefois, le mouvement qui a conduit à l'établissement d'une profession d'ingénieur réglementée est ancien. Il trouve son origine à la fin des années 1970, dans un projet porté par le collège d'ingénierie d'*Alpha Uni*. L'un des enjeux du conseil saoudien des ingénieurs, depuis les années 2000, est de contrôler l'accès à et l'exercice de la profession d'ingénieur⁷⁷⁸, en vérifiant les titres et qualifications, en imposant des examens professionnels, donnant lieu à une accréditation professionnelle, et en délivrant des autorisations d'exercer. La certification des programmes universitaires d'ingénierie, par l'obtention d'une équivalence puis d'une accréditation délivrée par ABET, s'inscrit dans ce mouvement de construction de la profession d'ingénieur par sa réglementation qui se focalise,

⁷⁷⁶ Pendant longtemps, à l'international, ABET ne délivre que des équivalences, les accréditations étant réservées aux programmes proposés par les institutions états-uniennes qui cogèrent le *Council for Higher Education Accreditation*, l'organisation qui reconnaît à l'ABET compétence et légitimité en la matière. En médecine, les collèges saoudiens obtiennent des « reconnaissances » de la part des institutions étrangères sollicitées, le terme d'accréditation étant le plus souvent associé à des droits à exercer certaines professions médicales, dans le pays dont relève l'organe qui délivre l'accréditation. Ces informations concernant la médecine m'ont été fournies par une responsable de la qualité du collège de médecine d'*Alpha Uni* (26 février 2013).

⁷⁷⁷ Cf. Entretien avec le coordinateur d'une commission d'accréditation au sein du collège d'ingénierie (11 novembre 2013) et Waleed ABULFARAJ ET AL., « The international trends and reforms in engineering education at King Abdulaziz University », *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 2006, vol. 5, n° 1, p. 143-148.

⁷⁷⁸ Il existe une tension dans la régulation par le conseil saoudien des ingénieurs entre l'obligation pour chaque candidat à l'exercice de la profession d'ingénieur d'adhérer au conseil, en payant des droits (1250 SAR, soit 312 euros environ, pour trois ans ; voir <http://www.saudieng.sa/English/AboutSCE/SCEDepartments/Pages/ProfessionalAccreditation.aspx>, consulté le 30 mars 2017), ce qui constitue une ressource (13500000 SAR sur trois ans étant entendu que le nombre d'adhérent est de 108000 en 2015, voir <http://www.arabnews.com/saudi-arabia/news/777366>, consulté le 30 mars 2017), et le contrôle des qualifications qui vise à débusquer les faux candidats, ceux qui prétendent être ingénieurs sans en avoir les qualifications. La presse locale évoque en particulier des affaires de faux diplômés et de faux ingénieurs (<http://www.arabnews.com/saudi-arabia/news/777366>, consulté le 30 mars 2017), que certains interviewés ont relayé s'agissant tant des ingénieurs que des médecins.

notamment, sur les diplômes⁷⁷⁹. Dès lors que des universitaires saoudiens travaillent avec ABET à la « reconnaissance » puis à l'accréditation de leurs programmes d'ingénierie, ils contribuent à y importer les spécifications curriculaires promues par cette organisation, à travers le respect des critères d'accréditation qui sont particulièrement prescriptifs⁷⁸⁰ : en particulier, l'approche par les *learning outcomes*, l'évaluation et « l'amélioration continue » qui sont centraux dans la réforme des critères d'accréditation d'ABET, intervenue au début des années 2000 (Projet dit « EC 2000 »). Cet argumentaire se diffuse dans les collèges d'ingénierie saoudiens à travers le processus d'accréditation d'ABET auquel ils soumettent leurs programmes. Il est admis parce qu'il est relayé par des « connecteurs »⁷⁸¹, des universitaires ingénieurs saoudiens, formés aux Etats-Unis, ayant importé des méthodologies et une vision de l'enseignement en ingénierie qui leur a été transmises au cours de leur cursus d'ingénierie aux Etats-Unis⁷⁸². Dans ce pays en effet, dès les années 1980⁷⁸³ l'accréditation a

⁷⁷⁹ Dans le domaine de la médecine, le schéma est analogue avec la réglementation de la profession par la Commission nationale des spécialités en santé qui est, notamment, chargée de certifier les diplômes obtenus à l'étranger de l'Arabie saoudite. La reconnaissance des programmes universitaires par des organismes non saoudiens puis leur accréditation par la NCAAA prolongent en amont, au sein de l'université, dès la délivrance d'une formation, la réglementation de la profession médicale.

⁷⁸⁰ John W. PRADOS, George D. PETERSON et Lisa R. LATTUCA, « Quality Assurance of Engineering Education through Accreditation: The Impact of Engineering Criteria 2000 and Its Global Influence », *Journal of Engineering Education*, 2005, vol. 94, n° 1, p. 165-184.

⁷⁸¹ Le secrétaire général de la NCAAA est l'un de ses connecteurs, lui-même diplômé de l'université saoudienne d'ingénierie, KFUPM, puis docteur en biomécanique d'une université américaine (Marquette University) et enfin professeur d'ingénierie civile à KFUPM.

⁷⁸² L'enquête ne m'a pas permis de confirmer l'hypothèse qu'Aramco ait pu jouer un rôle particulier permettant d'expliquer le positionnement pionnier, en Arabie saoudite, de l'ingénierie dans le développement d'accréditations de formations mais c'est une piste de travail qui nécessiterait un approfondissement.

⁷⁸³ Cette phase s'inscrit dans le processus de construction aux Etats-Unis, tout au long du XX^{ème} siècle, de l'ingénierie comme profession (K. D. STEPHAN, « All this and engineering too: a history of accreditation requirements », *IEEE Technology and Society Magazine*, 2002, vol. 21, n° 3, p. 8-15.). EC 2000 constitue une des étapes finales de cette histoire longue de l'ingénierie aux Etats-Unis, qui vise à créer des mécanismes d'appariement entre les besoins industriels et les compétences des diplômés d'ingénierie (J. Fredericks VOLKWEIN ET AL., « Engineering Change: A Study of the Impact of EC2000 », *International Journal of Engineering Education*, 2004, vol. 20, n° 3, p. 318-328. Voir également le cas européen du projet EUR-ACE (*EUROPEAN ACRedited Engineer*) qui vise à l'établissement d'un système européen d'accréditation des programmes d'ingénierie, dans l'objectif de rendre les diplômes comparables et de favoriser la mobilité, Giuliano AUGUSTI, « Transnational recognition and accreditation of engineering educational programmes in Europe: perspectives in a global framework », *European Journal of Engineering Education*, 2006, vol. 31, n° 3, p. 249-260. Une étude systématique des cas nord-américains (Etats-Unis, Canada), européens (Royaume-Uni, Irlande, commission européenne, *European Network for Engineering Education*) et australien (UNESCO International Centre for Engineering Education - UICEE, installé au sein de la faculté d'ingénierie de l'université Monash) serait utile à la compréhension de la circulation, à partir de l'ingénierie, des modèles d'évaluation et d'accréditation de programmes universitaires et des discours relatifs aux compétences, à la mise en équivalence entre ces dernières et les besoins du marché du travail, etc.). Besoins et compétences sont *Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -*

été mobilisée pour mettre en œuvre l'uniformisation des formations d'ingénieurs, dans un contexte de mondialisation de la main d'œuvre et des industries qui les emploient⁷⁸⁴.

« Avec l'ABET [...] en plus les évaluateurs ils sont tous Américains. Le système d'ingénierie ici est lié au système éducatif américain. Les instructeurs ont reçu leurs doctorats aux Etats-Unis et la relation a continué au niveau de l'accréditation. On a choisi l'ABET par ce qu'il y a un lien entre les instructeurs et les Etats-Unis. Le système des modes de cours est attaché aux Etats-Unis. C'est pareil pour la faculté de médecine » (Jawad, enseignant et coordinateur du comité d'accréditation d'un département, collège d'ingénierie, *Alpha Uni*, 11 novembre 2013, entretien n° 50, en français).

L'acculturation des collèges d'ingénierie saoudiens à l'accréditation, plusieurs années avant la création de la NCAAA, se traduit par une maîtrise de la démarche, supérieure à celle des collèges disciplinaires en sciences humaines au sein desquels j'ai évolué au cours de l'enquête, qui leur permet de tirer parti des dispositifs et règles d'accréditation. En témoigne, par exemple, la capacité du collège d'ingénierie de l'université de Djeddah à établir des grilles de correspondance entre les *learning outcomes* et les critères de la NCAAA et d'ABET, celle du collège de médecine d'*Alpha Uni* à exploiter à la fois la généralité des critères et le caractère non contraignant des bonnes pratiques pour « adapter » certaines d'entre elles, jugées incompatibles avec des spécificités de la discipline. Au sein de ce collège, cette maîtrise s'appuie aussi sur la mise en place d'une organisation interne, dédiée à la préparation de l'accréditation (neuf personnes, dont cinq à temps plein, pendant sept mois : le doyen, le vice-doyen de la qualité, le vice-doyen des affaires académiques, les chefs des unités de

envisagés comme homogènes à l'échelle planétaire (Cet argumentaire est également promu par d'autres acteurs, hors des Etats-Unis, en particulier l'UICEE (*UNESCO International Centre for Engineering Education*) qui publie des articles dans ce sens (Voir Arun S. PATIL, « Global Engineering Criteria for the development of the global engineering profession », *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 2005, vol. 4, n° 1, p. 49-52. Cet article, écrit par un enseignant de la faculté d'ingénierie de l'université Monash en Australie, promeut la réforme des critères d'accréditation des programmes d'ingénierie pour mettre l'accent sur des « compétences globales essentielles qui doivent aider les professionnels de l'ingénierie à travailler globalement ») et l'International Engineering Alliance, organisation rassemblant des institutions d'accréditation académique ayant signé l'accord de Washington pour la reconnaissance d'équivalence entre leurs systèmes d'accréditation de diplômes d'ingénieurs, afin, notamment, de favoriser le développement de « compétences d'ingénieurs transnationales »).

⁷⁸⁴ L'accord de Washington (1989), qui vise à établir des équivalences entre les diplômes d'ingénieurs accrédités par les organismes nationaux signataires du texte (18 signataires dont ABET pour les Etats-Unis), révèle cette préoccupation de mobilité de la main d'œuvre et d'uniformisation des compétences.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

l'accréditation et de la qualité académique, la directrice qui supervise ces deux unités, une consultante et deux coordinateurs administratifs)⁷⁸⁵.

Des phénomènes identiques sont observables en médecine. A l'appui de Magali Robelet⁷⁸⁶, Hugo Bertillot⁷⁸⁷ souligne dans sa thèse comment certaines disciplines médicales (cancérologie et anesthésie-réanimation) se saisissent « de manière précoce de l'évaluation pour s'affirmer face à d'autres segments médicaux concurrents ». Trois raisons principales sont invoquées pour expliquer l'engagement de ces disciplines dans la qualité : rapport au risque, approche transversale du patient, travail collectif. Il mentionne également que leur implication dans l'évaluation et la qualité leur confère une connaissance approfondie des outils d'évaluation (signification et construction méthodologique). Il emprunte à Nicolas Dodier la notion d'« objectivité dans la distance⁷⁸⁸ » pour expliquer pourquoi certains segments professionnels se saisissent les premiers de la qualité : en raison de leurs pratiques professionnelles, ils sont « habitués aux logiques de quantification et de protocolisation ». Les qualitatifs des collègues d'ingénierie d'*Alpha Uni* et d'autres universités saoudiennes, dans la continuité des évolutions conçues par ABET en matière d'accréditation des formations d'ingénierie aux États-Unis, projettent les programmes d'ingénierie comme des processus de production industriels, répondant à une demande de main-d'œuvre dotée de compétences transférables partout dans le monde. Ils se rapprochent ainsi des qualitatifs-anesthésistes de l'hôpital « à l'avant-garde de l'évaluation ».

Les pratiques d'accréditation mises en œuvre par les collègues d'ingénierie et de médecine montrent que s'ils recherchent et obtiennent des accréditations extranationales, ils n'en sont pas pour autant dispensés de soumettre leurs programmes à l'accréditation nationale. Un responsable de l'accréditation dans le collège d'ingénierie m'a expliqué qu'une lettre du doyen de la qualité avait été adressée au doyen d'ingénierie, l'enjoignant à demander

⁷⁸⁵ Entretien avec une conseillère, collège de médecine, 26 février 2013 et la directrice de l'unité de l'accréditation et de la qualité, collège de médecine, 17 novembre 2013.

⁷⁸⁶ Magali ROBELET, *Les figures de la qualité des soins : rationalisations et normalisation dans une économie de la qualité*, Thèse de doctorat, Université Aix-Marseille II, 2002.

⁷⁸⁷ Hugo BERTILLOT, *La rationalisation en douceur. Sociologie des indicateurs qualité à l'hôpital*, op. cit., p. 386-387.

⁷⁸⁸ Nicolas DODIER, « Les mutations politiques du monde médical. L'objectivité des spécialistes et l'autonomie des patients » dans Virginie TOURNAY (ed.), *La gouvernance des innovations médicales*, Paris, Presses Universitaires de France, 2007, p. 127-154.

l'accréditation de la NCAAA. Les justifications déployées mêlaient responsabilisation (servir de modèle aux autres collèges disciplinaires), flatterie (être pionniers et reconnus parmi les premiers) et domination hiérarchique (mise en avant du recteur d'*Alpha Uni* et du ministre de l'enseignement supérieur pour leurs propos concernant la nécessité que tous les programmes soient accrédités par la NCAAA). La superposition de processus d'accréditations malgré le discrédit affiché envers celui de la NCAAA, l'accumulation de travail qui en découle, souvent incomprises et mal vécues par les enseignants interviewés, les paradoxes relevés dans les discours et les argumentaires signalent les rapports de force entre les injonctions du décanat de la qualité et les stratégies autonomes de ces deux collèges.

Ce cas révèle quatre aspects de la compétition organisationnelle autour de la qualité. Le premier concerne la réception de l'argumentaire relatif au rôle tenu par l'accréditation comme outil d'uniformisation des compétences. Il est d'autant plus efficace qu'il rencontre l'argumentation saoudienne - celle de la NCAAA, du ministère de l'enseignement supérieur et des universitaires saoudiens - relative au développement de l'employabilité des diplômés saoudiens par les *learning outcomes* et l'apprentissage de compétences générales et transférables partout dans le monde, à travers l'accréditation. Le collège d'ingénierie n'y fait pas exception.

Latif : « Si tu es accrédité [...] ça veut dire que tu as obtenu le minimum requis sur un certain nombre d'attributs spécifiques.

Moi : C'est-à-dire ?

Latif : Des compétences.

Moi : Tu peux me donner un exemple ?

Latif : Le travail en équipe, la créativité. Les compétences générales que doit avoir n'importe quel ingénieur dans le monde.

Moi : A quoi sert l'accréditation ?

Latif : A être similaire à un bon ingénieur aux Etats-Unis ou en France » (*Latif*, Doyen du collège d'ingénierie, *Alpha Uni*, 16 novembre 2013, entretien n° 52, traduit de l'arabe).

Ainsi, malgré les rapports de force et la concurrence entretenus avec le décanat de la qualité, il existe un alignement des acteurs sur l'objectif d'employabilité par les compétences/*learning outcomes*, poursuivi à travers l'évaluation, l'accréditation et la qualité. Les oppositions identifiées se matérialisent dans des discours polysémiques sur la notion

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

même de qualité, dans les stratégies différenciées de certains acteurs mais pas sur l'objectif, ce qui contrevient partiellement aux conclusions de Kerri-Lee Krause⁷⁸⁹. Sa réflexion sur la notion de qualité dans l'enseignement supérieur s'appuie sur sa définition en tant que « wicked problem », c'est-à-dire « mal défini » et de portée changeante au quotidien. Mon cas montre au contraire une stabilité, de la part des acteurs rencontrés, dans la construction du problème de la qualité de l'enseignement supérieur corrélée à l'employabilité⁷⁹⁰.

Deuxièmement, l'élaboration d'une critique de l'accréditation de la NCAAA, par l'ingénierie et la médecine, centrée sur les spécificités de ces disciplines, met l'accent sur la question des échelles : la discipline, le département, le collège, l'université, la NCAAA. Elle rend compte d'une tension entre des niveaux d'organisation et de management, en particulier celui du collège et celui de l'administration centrale d'*Alpha Uni*. Cette tension, ou « décalage », a été mise en évidence dans la littérature centrée sur l'étude et la compréhension de la notion de qualité dans l'enseignement supérieur. Plusieurs auteurs ont identifié deux grandes perspectives opposées⁷⁹¹, associées à des niveaux organisationnels et sous-tendues par des cadres théoriques : celle du « niveau institutionnel » (les managers de la qualité et de l'université) où la qualité est formellement définie en termes d'excellence, de mise en conformité, d'ajustement à un objectif, de valeur liée à une rentabilité, etc. dont le fondement théorique tacite⁷⁹² est celui de la valorisation de la mesure, du contrôle et de l'assurance de la régularité⁷⁹³ ; celle du niveau micro (management de département disciplinaire, enseignants)

⁷⁸⁹ K.-L. KRAUSE, « Addressing the wicked problem of quality in higher education », *op.cit.*

⁷⁹⁰ L'enquête conduite au sein d'*Alpha Uni*, en particulier auprès d'enseignants du collège d'ingénierie, révèle l'influence de cette discipline, à travers les modèles d'accréditation mis en œuvre, sur une vision fonctionnaliste de l'enseignement et de ce qui est attendu à l'issue d'une formation, conçue comme un processus de production, et sur le rôle des critères d'accréditation dans la transformation des programmes d'ingénierie en processus de production. La proposition, dans le dispositif de la NCAAA, de critères et de *learning outcomes* généralistes, est éclairée par les représentations et les rationalités des acteurs du terrain d'enquête universitaire alors même que ces derniers repoussent ce modèle d'accréditation national et promeuvent celui d'ABET, pour des raisons de distribution du pouvoir au sein d'*Alpha Uni*.

⁷⁹¹ Lee HARVEY, « The End of Quality? », *Quality in Higher Education*, 2002, vol. 8, n° 1, p. 5-22 ; J. NEWTON, « Views from Below », *op.cit.* ; Gina ANDERSON, « Assuring Quality/Resisting Quality Assurance: Academics' responses to 'quality' in some Australian universities », *Quality in Higher Education*, 2006, vol. 12, n° 2, p. 161-173 ; K.-L. KRAUSE, « Addressing the wicked problem of quality in higher education », *op.cit.*

⁷⁹² Peter VAN DER KNAAP, « Theory-Based Evaluation and Learning: Possibilities and Challenges », *Evaluation*, 2004, vol. 10, n° 1, p. 16-34.

⁷⁹³ Vaneeta-Marie D'ANDREA, « Improving Teaching and Learning in Higher Education: Can Learning Theory Add Value to Quality Review? » dans Don F. WESTERHEIJDEN, Bjørn STENSAKER et Maria João ROSA (eds.), *Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -*

où la qualité est définie par des mises en situation (manque de confiance mutuelle, « minimalisme instrumental⁷⁹⁴ », inefficacité pratique, etc.) qui s’ancrent dans les théories de l’apprentissage organisationnel⁷⁹⁵ (développement, amélioration, usage formatif du retour d’expérience). Le hiatus entre ces deux représentations de la qualité qui recoupe deux niveaux organisationnels est renforcé, dans le cas d’*Alpha Uni*, par des conceptions antagonistes du management de la qualité et de la répartition du pouvoir. Cet antagonisme se fixe sur l’usage d’un instrument, l’accréditation, qui fait l’objet de luttes et révèle des visions différentes de la régulation interne du pouvoir, au sein d’*Alpha Uni*.

Troisièmement, il se dessine, à partir de l’accréditation, deux visions de l’organisation de la qualité et des moyens mobilisés pour réformer l’enseignement supérieur : une vision centralisée et interfacultaire, qui imbrique les outils de bureaucratisation, parmi lesquels le dispositif de la NCAAA, dans une perspective d’homogénéisation pour une mise en compétition nationale et généralisée des universités et une vision décentralisée et facultaire qui cherche un modèle d’accréditation non national qui crée de la singularité par rapport aux autres collèges saoudiens, dans le but de se comparer avec le reste du monde. Le choix de modèles d’accréditation différents ne relève pas seulement d’une question technique et instrumentale. Elle recouvre des stratégies alternatives de prise de contrôle de la ressource enseignante (les enseignants comme l’enseignement) avec des objectifs divergents en termes de distribution du pouvoir entre les échelons organisationnels.

Quatrièmement, le cas d’*Alpha Uni* informe aussi sur la question des recoupements possibles entre catégories d’acteurs identifiées et conflits observés. L’introduction de l’organisation de la qualité modifie les frontières professionnelles et crée un nouvel espace professionnel, fondé sur de nouvelles légitimations et de nouveaux savoirs. Si des possibilités de progression et/ou de stabilisation professionnelle sont accrues pour certains acteurs, cela se produit dans un contexte national d’expansion budgétaire et d’emplois⁷⁹⁶ qui contribue à

Quality Assurance In Higher Education, Dordrecht, Springer, 2007, p. 209-223 ; Lee HARVEY, « The End of Quality? », *op.cit.*

⁷⁹⁴ Gina ANDERSON, « Assuring Quality/Resisting Quality Assurance », *op.cit.*

⁷⁹⁵ Vaneeta D’ANDREA et David GOSLING, *Improving Teaching and Learning in Higher Education: A whole institute approach*, *op.cit.*

⁷⁹⁶ Les années 2005-2015, qui correspondent approximativement au règne du roi Abdallah, sont marquées par des excédents budgétaires très importants, consécutifs à l’exploitation des ressources pétrolières. L’enseignement *Elsa Bedos* – « L’enjeu de la qualité dans l’enseignement supérieur saoudien. L’instrumentation de l’action publique » -

rendre inoffensifs l'arrivée de ces nouveaux entrants. Ceux qui ont déjà accès aux promotions et aux trajectoires professionnelles ascendantes (les hommes saoudiens sur les fonctions de doyen, que ce soit dans les collèges disciplinaires ou dans les services/décanats centraux) ne sont pas menacés. Par conséquent, au sein de la magistrature technique de la qualité, il n'y a pas de conflit lié à une concurrence accrue sur les fonctions managériales de la qualité. En revanche, le conflit se fixe sur le contrôle de l'enseignement et de la ressource enseignante et s'établit entre les groupes d'acteurs qui sont déjà en position de force, avant l'établissement de l'organisation de la qualité : les doyens saoudiens en central et les doyens des collèges disciplinaires qui disposent d'une accumulation de ressources leur permettant de s'opposer au décanat de la qualité (Antériorité dans l'expérience de la qualité, discipline valorisée, profils professionnels hybridés) et d'essayer de l'empêcher de prendre le contrôle de l'enseignement et des enseignants, à travers l'accréditation. Dans ce conflit, les hommes non saoudiens qui s'investissent dans la qualité, se positionnent en soutien aux doyens des collèges disciplinaires. Par leur savoir-faire technique relatif aux processus d'accréditation et aux modalités d'obtention des accréditations, ils contribuent à créer les conditions de la maîtrise réputationnelle des formations dispensées par les collèges et à diffuser, à l'échelon du collège, les modalités de contrôle de l'enseignement et des enseignants.

Le cas du développement de la qualité à *Alpha Uni* confirme qu'une recomposition du pouvoir au sein d'une organisation se construit sur plusieurs éléments conjugués : une redéfinition organisationnelle, le déploiement de nouvelles pratiques de travail, un exercice argumentatif de légitimation du nouveau domaine d'activité, une redéfinition de certaines frontières professionnelles, l'émergence d'acteurs qui se saisissent de l'introduction de la qualité pour promouvoir leurs positions et/ou trajectoires professionnelles. Ainsi, la mobilité des frontières professionnelles est tributaire de l'institutionnalisation de l'activité liée à la qualité, par une organisation hiérarchique et ramifiée et par la routinisation de pratiques de travail dupliquées et itératives. Saoudiens, Saoudiennes et non Saoudiens, enseignants-

supérieur bénéficie de cette manne. Les printemps arabes provoquent une politique gouvernementale favorable à l'emploi public, qui renforce la fonction publique, dont les universités. A partir de 2015, l'Arabie saoudite connaît des déficits publics consécutifs, notamment, à la politique saoudienne de surexploitation du pétrole pour faire baisser les cours et le coût de la guerre au Yémen. Il serait intéressant de comparer la situation observée en 2013 avec la période plus récente, en particulier s'agissant de l'absence de réaction hostile des doyens saoudiens face à l'arrivée des nouveaux entrants (Non saoudiens et Saoudiennes).

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

managers ou enseignants, certains se spécialisent sur la qualité grâce à ces deux modalités. Cette spécialisation les conforte dans la nouvelle catégorie de professionnels à laquelle ils accèdent – la magistrature technique - en raison de ce que leur autorisent l'organisation et le travail de la qualité, en termes de relations et de légitimités nouvelles et de maîtrise de savoirs valorisés. L'organisation interne de la qualité permet l'émergence de nouveaux acteurs, certains qui s'apparentent à des groupes à l'instar des universitaires saoudiennes qui empruntent des trajectoires professionnelles similaires et se connaissent, d'autres sans logique de groupe comme c'est le cas des universitaires non saoudiens dans les collèges disciplinaires, qui développent des stratégies individuelles de survie professionnelle.

L'examen de l'organisation de la qualité informe sur les relations de travail entre les femmes et les hommes. Son développement montre qu'elle a un impact sur la redistribution du pouvoir entre ces dernières et ces derniers. De surcroît, le principe d'égalité concrétisé dans certains critères d'accréditation de la NCAAA est déconnecté de la ségrégation de genre. La mobilisation de ce principe par la qualité, dans le cadre de l'accréditation, ne la remet toutefois pas en cause. La qualité met au contraire en évidence un découplage des notions de ségrégation de genre (spatiale) et de discrimination genrée (traitement différencié conduisant à des inégalités). L'enjeu n'est pas la remise en question de la ségrégation mais le modèle de ségrégation et la relation entre campus des hommes et campus des femmes, certaines se prononçant en faveur de l'indépendance de ces dernières.

A l'instar de ce qui a été montré dans les hôpitaux français, l'introduction de la qualité à *Alpha Uni* se déploie à partir de professionnels qui hybrident leurs compétences académiques, administratives et managériales. Selon les acteurs, cette hybridation se réalise par combinaison des activités dans un même temps ou segmentation des activités, associées à des périodes de temps successives. Les secteurs hospitalier français et universitaire saoudien se rejoignent pour montrer que l'hybridation professionnelle est la ressource centrale des qualitatifs dans la conquête du pouvoir au sein des organisations, qu'elle soit mobilisée par des acteurs en marge du système d'action pour se repositionner en centralité ou par des acteurs centraux qui utilisent qualité et hybridation pour consolider leur position hiérarchique et leur trajectoire professionnelle.

Enfin, le récit de l'opposition interne à la diffusion du modèle d'accréditation de la NCAAA montre la corrélation entre cet instrument, le choix du modèle et le type

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

d'organisation du pouvoir promue (centralisé/décentralisé). Il met également l'accent sur le conflit, autour du contrôle de la ressource enseignante, comme matérialisation des marges de manœuvre de certaines catégories de qualitiens identifiés à *Alpha Uni* : hommes saoudiens sur des postes de doyens (en central comme dans les collèges disciplinaires), homme non saoudiens soutenant les premiers et Saoudiennes. Les conflits et les groupes d'acteurs se recoupent, permettant ainsi d'entrevoir une hiérarchie des acteurs dans la distribution du pouvoir.

Ce récit conforte aussi la thèse selon laquelle les processus de bureaucratisation contemporains ne sont pas linéaires. Il permet d'observer une bureaucratisation générale des activités liées à l'enseignement, quels que soient les modèles d'accréditation choisis et quels que soient les acteurs qui les promeuvent. Pour autant cette bureaucratisation n'en contient pas moins des « batailles de pouvoir » et des « conflits de légitimité », mettant en jeu des « compréhensions et des lectures qui puisent dans des répertoires et des imaginaires différents »⁷⁹⁷. Dans le cas d'*Alpha Uni*, ces batailles opposent modèle de management centralisé et modèle facultaire. Elles sont matérialisées par des stratégies d'accréditation différenciées.

⁷⁹⁷ Béatrice HIBOU, « Introduction. La bureaucratisation néolibérale, ou la domination et le redéploiement de l'Etat dans le monde contemporain », *op.cit.*

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

Chapitre VI - La bureaucratisation socle d'un rééquilibrage entre les notions de contrôle et de liberté

Comme je l'ai montré, la bureaucratisation déployée par l'organisation de la qualité a un impact sur les pratiques de travail, en particulier celles des enseignants, et conduit à une redistribution du pouvoir entre certaines catégories de professionnels. Le dernier chapitre de cette thèse sera centré sur une incidence particulière de cette bureaucratisation, analysée en termes d'équilibres entre contrôle et liberté, des enseignants dans leur activité d'enseignement.

La diffusion d'outils d'action publique comme les indicateurs de performance, le *reporting* et les évaluations récurrentes, qui sont caractéristiques du NPM, entraîne une rationalisation de l'enseignement supérieur saoudien. Elle se développe à la faveur de la construction d'un système de cohérences, ou « mythe rationnel »⁷⁹⁸, à travers le déploiement de solutions en matière de pratiques de travail auxquelles les agents de la qualité croient. Ils sont convaincus que les outils d'évaluation et d'accréditation ont la capacité d'améliorer l'enseignement supérieur. Cette croyance se conjugue à des formes d'« adhésion stratégique »⁷⁹⁹. Certains acteurs se saisissent du mythe rationnel pour promouvoir leur position et modifier à leur profit les rapports de pouvoir existants mais aussi renforcer leur contrôle sur les enseignants et leur activité d'enseignement. Par conséquent, cette transformation de l'enseignement par la bureaucratie, à la fois dans les discours et dans les pratiques de travail, constitue un mode de domination exercée sur l'activité enseignante et les enseignants. Dès lors, il importe de s'interroger sur les effets de la bureaucratisation de l'activité d'enseignement sur l'équilibre entre contrôle et liberté des enseignants, sur l'exercice même du contrôle, sur l'hybridation de certaines pratiques. Il s'agit de mettre en

⁷⁹⁸ Philippe BEZES et Christine MUSSELIN, « Le New Public Management entre rationalisation et marchandisation ? », *op.cit.*

⁷⁹⁹ *Ibid.*, p. 15 : « [...] l'adhésion aux mythes ne relève pas que de la croyance ou de la quête de légitimité : elle peut aussi être stratégique. Certains acteurs peuvent se rallier à des mythes pour défendre leurs intérêts et parce qu'ils estiment qu'ils seront mieux défendus au sein de la nouvelle forme organisationnelle que dans celle qui prévalait jusque-là. Ainsi, les rapports de force qui préexistent à la diffusion d'un mythe peuvent favoriser sa propagation s'il rencontre les intérêts de certains acteurs, mais ils peuvent aussi entraîner de la résistance et bloquer les mécanismes d'isomorphisme ».

relief, derrière la dimension technique et les « arts de faire »⁸⁰⁰ bureaucratiques, un « lieu d'énonciation du politique, de l'exercice du pouvoir, de la domination et des luttes »⁸⁰¹, au sein d'*Alpha Uni* et en dehors. Prendre le contrôle comme objet d'étude, en me centrant sur une échelle microsociologique, constitue une tentative de saisir et d'analyser le régime saoudien à partir de pratiques, sans l'enfermer *a priori* dans des catégories générales.

Pour réfléchir à l'exercice du pouvoir et aux formes de domination, il convient de s'intéresser autant à la notion de contrôle qu'à celle de liberté, et aux ambivalences intrinsèques des mécanismes de domination, qui contiennent toujours une dialectique du contrôle et de la liberté, ou plutôt des espaces de liberté offrant des marges de manœuvre à certains acteurs. Je m'inscris donc dans les travaux qui questionnent la linéarité du pouvoir et la verticalité de la domination autoritaire, par l'analyse des relations et des pratiques concrètes et polysémiques ainsi que les vécus qui fondent la domination autoritaire. Il s'agit de « penser la pluralité et l'hétérogénéité à l'œuvre derrière les pratiques de domination, [...] ne pas assimiler l'acceptation, le silence ou la participation à de l'obéissance ou à de la soumission, et [...] ne pas comprendre la docilité comme de l'adhésion »⁸⁰² pour mettre l'accent sur la manière dont la domination articule exercice de contrôles et expression de libertés.

Dans certains travaux, relatifs aux instruments de l'action publique et aux transformations de l'Etat et des bureaucraties, dans des Etats occidentaux et dans le contexte de constitution de l'administration en « problème public »⁸⁰³ à partir des années 1980, le contrôle est étudié sous l'angle bureaucratique et managérial, à partir d'instruments spécifiques notamment dédiés au contrôle, financier, budgétaire et comptable des politiques

⁸⁰⁰ Michel DE CERTEAU, *L'invention du quotidien, tome 1 : Arts de faire*, Paris, Gallimard, 1980.

⁸⁰¹ Béatrice HIBOU, « Introduction. La bureaucratisation néolibérale, ou la domination et le redéploiement de l'Etat dans le monde contemporain », *op.cit.*

⁸⁰² Jean-François BAYART, *La politique africaine de François Mitterrand*, Paris, Karthala, 1984 ; Jean-François Bayart, *L'Etat en Afrique : La politique du ventre*, Paris, Fayard, 1989 ; Sabine Planel (ed.), « Espaces autoritaires, espaces (in)justes ? », *Justice Spatiale/Spatiale Justice*, 2015, vol. 8.

⁸⁰³ Cf. Philippe BEZES, *Les rationalisations des bureaucraties. Perspectives wébériennes sur la nouvelle gestion publique*, *op. cit.* « La réforme de l'appareil d'État est devenue le leitmotiv des exécutifs politiques, des élites administratives et des hauts fonctionnaires, de multiples ministères ou organisations d'État et d'experts, de tous ordres, dont les cabinets de conseil, particulièrement visibles dans ce champ. Des « maladies de l'État » sont diagnostiquées et passées en revue dans les médias à travers la désignation de dysfonctionnements ou de défaillances. La réforme de l'administration semble devenue une catégorie du sens commun, synecdoque des pathologies hétérogènes de la bureaucratie. [...] Sous l'effet de ces mobilisations multiples, les problèmes d'organisation, de fonctionnement, de contrôle, de coût et de financement des systèmes administratifs sont « socialement construits » comme des enjeux collectifs majeurs ».

mises en œuvre ainsi que des résultats qu'elles produisent. Les instruments du contrôle étudiés dans ces travaux sont importés du secteur privé, issus de méthodes de gestion managériale souvent propres au monde du conseil et de l'audit. Ils expriment une conception du monde où l'administration publique, pour être efficace, doit réduire ses coûts et être rationalisée, ouverte à la concurrence et aux règles du marché⁸⁰⁴. Précédemment, j'ai montré que les outils d'action publique développés dans le cadre du dispositif saoudien d'évaluation et d'accréditation de l'enseignement supérieur sont empreints de managérialisation et de rationalisation et sont à ce titre assimilables à des formes de NPM. Toutefois, les acteurs saoudiens promouvant la qualité, à la NCAAA comme au sein d'*Alpha Uni*, ne justifient pas leur réforme instrumentale par une recherche d'efficacité, de réduction des coûts, de privatisation de l'enseignement supérieur. Certains outils du NPM sont bien importés et appropriés mais l'idéologie du NPM et les croyances qu'il véhicule en matière de supériorité des mécanismes du marché et de la gestion privée ne fondent pas la croyance des acteurs saoudiens de la qualité. La dimension budgétaire et financière n'est ainsi pas centrale pour ces acteurs. En revanche la réforme par la qualité, l'évaluation et l'accréditation est indissociable de la question du contrôle. L'installation de l'organisation de la qualité et ce qu'elle construit et diffuse en termes de modalités de travail et de discours modifient en effet l'équilibre préalable entre contrôle et liberté des individus au travail. Ce constat m'amène à m'interroger sur la manière dont des pratiques et des discours peuvent combiner, simultanément, des éléments de gouvernement démocratique et de gouvernement autoritaire et brouiller les frontières entre ces deux catégories. Il conduit à une mise en perspective des travaux relatifs à la démocratie, à l'autoritarisme, au totalitarisme et à d'autres formes d'hybridation entre les deux⁸⁰⁵. Parmi ces recherches, je m'inscris particulièrement dans la continuité des travaux,

⁸⁰⁴ Voir par exemple, Patrick LE GALES, « Contrôle et surveillance. La restructuration de l'Etat en Grande-Bretagne » dans Pierre LASCOUMES et Patrick LE GALES (eds.), *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences Po, 2005, p. 237-271.

⁸⁰⁵ Juan Linz est l'un des premiers auteurs à théoriser l'existence de l'autoritarisme, catégorie de régime qui vient bousculer la classique dichotomie démocratie/totalitarisme élaborée, en particulier, par Hannah Arendt, Franz Leopold Neumann, Carl Friedrich et Zbigniew Brzezinski. Voir : Hannah ARENDT, *The Origins of Totalitarianism*, New York, Schocken Books, 1951 ; Carl Joachim FRIEDRICH et Zbigniew K. BRZEZINSKI, *Totalitarian Dictatorship and Autocracy*, Cambridge, Harvard University Press, 1956 ; Franz Leopold NEUMANN, *The Democratic and the Authoritarian State*, Glencoe, Free Press, 1957 ; Juan LINZ, « An Authoritarian Regime: Spain » dans E. ALLARDT et Y. LITTUNEN (eds.), *Cleavages, Ideologies and Party Systems. Contributions to Comparative Political Sociology*, Helsinki, Westermarck Society, 1964, p. 291-341.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

rassemblés dans l'ouvrage collectif dirigé par Michel Camau et Gilles Massardier⁸⁰⁶, qui poursuivent la réflexion sur les régimes politiques, entendus tant en termes d'organisation des luttes politiques que d'agencements de politiques publiques. L'originalité de cet ouvrage est de considérer l'étude des recompositions des rapports entre *politics* et *policies* de manière globale, quelle que soit la nature du régime ou du gouvernement à partir duquel le matériau empirique est recueilli, sans nécessairement chercher à (re)qualifier ce qui fait qu'un régime est autoritaire, démocratique, hybride, en voie de démocratisation ou en voie d'autoritarisme, etc. Cette approche me permet d'inscrire la réforme de l'enseignement supérieur saoudien par l'accréditation et sa bureaucratisation dans le champ des recherches qui analysent les politiques publiques et outils d'action publique comme des révélateurs de pratiques et de modes de gouvernement, de structuration d'arènes politiques. Il s'agit de voir dans quelle mesure la réforme de l'enseignement supérieur observée en Arabie saoudite dévoile à des formes de la compétition politique.

La tension, entre contrôle et liberté, entre normalisation et « créativité »⁸⁰⁷, est structurante du système organisationnel d'*Alpha Uni*. Toutefois, avec le développement de la qualité, un changement s'opère quant à ce qui est objet de contrôle et ce qui ne l'est pas, et quant aux modalités d'exercice du contrôle et d'expression de la liberté. Des formes de démocratisation s'insèrent dans le système d'enseignement supérieur saoudien à travers les procédures d'évaluation et d'accréditation, comme je vais le montrer.

Dans les entretiens réalisés avec des universitaires d'*Alpha Uni*, la question du contrôle n'a pas été abordée de front et de manière systématique. Elle a émergé spontanément et à l'initiative des interlocuteurs avec lesquels j'avais pu établir une relation de confiance suivie dans le temps, et conduit plusieurs entretiens formels et informels sur leur lieu de travail ou en dehors. Certaines informations m'ont été confiées en voiture, espace privilégié d'échanges et de discussions sur des sujets qui n'étaient pas abordés en entretien formel, au sein de l'université. Ce constat s'est vérifié tant avec mes interlocuteurs qu'avec mes interlocutrices. Dans ce dernier cas, la présence d'un chauffeur, potentiel témoin de nos échanges, ne

⁸⁰⁶ Michel CAMAU et Gilles MASSARDIER (eds.), *Démocraties et autoritarismes - Fragmentation et hybridation des régimes*, Paris, Karthala, 2009.

⁸⁰⁷ Béatrice HIBOU, « Introduction. La bureaucratisation néolibérale, ou la domination et le redéploiement de l'Etat dans le monde contemporain », *op.cit.* L'auteure souligne, à propos du processus de bureaucratisation, l'existence d'une inventivité tout aussi présente que la dimension contraignante.

constituait pas un obstacle à la liberté des échanges. A l'instar de ce que montre Amélie Le Renard⁸⁰⁸, la voiture délimitait un espace sécurisant, permettant de discuter de sujets faisant l'objet de tabous dans un espace considéré comme public, c'est-à-dire perçu comme lieu où s'exerce la puissance publique, à l'instar d'une université, ou comme espace « d'interaction entre des personnes inconnues les unes des autres », tel qu'un café. Parmi les sujets évoqués en voiture, celui du contrôle et de la liberté dans la pratique enseignante a occupé une place importante. Dans le développement qui suit, je ne citerai que quelques entretiens, la majorité de mes interlocuteurs m'ayant demandé non seulement de respecter un anonymat absolu mais aussi de ne pas citer leurs propos.

Dans un premier temps, je distinguerai trois formes de contrôle individuel qui préexistaient à l'installation de l'organisation de la qualité : le contrôle hiérarchique, le contrôle social/moral et le contrôle politique. La liberté quant à elle s'observait dans les méthodes d'enseignement. Dans un second temps, je montrerai comment l'organisation de la qualité a conduit à la mise en œuvre d'une nouvelle forme de contrôle, centrée sur la méthode et la fonction d'enseignant et fondée sur la « bureaucratisation au carré » de l'enseignement. Toutefois, de nouvelles formes de liberté sont apparues conjointement.

A - Contrôle et liberté depuis les années 1970

L'analyse des situations concrètes de contrôle et de liberté, à une échelle micro sociologique et micro organisationnelle, permet de remettre en cause une analyse monolithique du pouvoir et de la domination en Arabie saoudite, qui ne se donneraient à voir qu'à travers des catégories surplombantes et essentialistes telles que l'« Etat rentier », le « wahhabisme », les « religieux », les « salafistes », etc. L'analyse des relations de pouvoir et de domination, à travers ces catégories, restitue une lecture homogénéisante du régime saoudien. Il est communément qualifié d'autocratique ou autoritariste à fondement islamique, avec des phases d'ouverture ou de fermeture qui sont considérées à l'aune d'une même question : est-ce le signe d'une démocratisation ou celui d'une reconfiguration de l'autoritarisme ?⁸⁰⁹ C'est dans ce cadre général que sont pensées les évolutions politiques et sociales, contemporaines et passées. Les relations de pouvoir et de domination entre individus

⁸⁰⁸ Amélie LE RENARD, « Genre, classe, nationalité et accès des femmes aux espaces publics à Riyad », *op.cit.*

⁸⁰⁹ Andrzej KAPISZEWSKI, « Saudi Arabia », *op.cit.*

montrent qu'il existe de multiples mécanismes, dont certains correspondent à des espaces de liberté, généralement associés à la définition de démocratie. L'analyse de ces mécanismes sociaux permet de mettre au jour un brouillage des frontières ou une hybridation entre démocratie et autoritarisme, qui offre d'autres perspectives de compréhension du régime saoudien. Mon approche s'inspire de certains travaux historiques sur les pays socialistes de l'ancienne URSS, qui ont remis en question la thèse totalitariste par l'écriture d'une « histoire sociale du pouvoir » qui s'intéresse aux « modes de domination », et révélé des formes d'autonomie sociale. Ils ont aussi livré une interprétation plus complexe de l'exercice du pouvoir et du contrôle politique⁸¹⁰. A l'instar de ces travaux, je m'attache à comprendre les mécanismes sociaux de la domination, les pratiques de contrôle, de soumission, d'insoumission et de liberté, au fondement des rapports de pouvoir entre individus. Je le fais au sein d'une organisation, *Alpha Uni*, ce qui me permettra d'en restituer la complexité voire les contradictions. Comme l'écrit Sandrine Kott à propos de certains régimes totalitaires d'Europe de l'Est au temps de la Guerre froide, « décrire les grandes « structures » de pouvoir – parti, Etat, police, armée – comme des réalités monolithiques incontestables adossées à des idéologies qui les fondent, c'est adhérer à la représentation que ces régimes veulent donner d'eux-mêmes ». Dans ce chapitre, je cherche à comprendre comment se construisent le contrôle et la liberté dans un équilibre composite, que l'introduction de l'évaluation, de l'accréditation et de l'assurance qualité vient bousculer. La dimension relationnelle est primordiale dans cette approche qui, à la fois, s'inscrit dans la continuité de la méthodologie de la sociologie des organisations⁸¹¹ et s'adosse au travail réalisé par Sandrine Kott et d'autres historiens et politistes sur le pouvoir et la société dans le monde soviétique. Ces recherches mettent en évidence la capacité d'acteurs sous contrainte à composer avec elle, à se dérober. L'apport central de ces travaux tient au signalement d'une autonomie dont disposent les individus, même en régime dit « autoritaire » où s'exerce un contrôle politique et social. Cette autonomie peut s'exprimer sous la forme d'une résistance au contrôle ou d'un auto-contrôle, intériorisant le contrôle extérieur. Le cas d'*Alpha Uni* permet de montrer comment à petite

⁸¹⁰ Sandrine KOTT, « Pour une histoire sociale du pouvoir en Europe communiste : introduction thématique », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 2002, vol. 49, n° 2, p. 5-23.

⁸¹¹ Michel CROZIER et Erhard FRIEDBERG, *L'acteur et le système*, *op. cit.* ; E. Friedberg, *Le pouvoir et la règle*, *op. cit.*

échelle, contrôle et liberté constituent un espace dynamique où les frontières sont en perpétuelle renégociation.

1. Le « tampon » rituel du contrôle hiérarchique

Au sein d'*Alpha Uni*, les universitaires occupant des postes de managers (chefs de départements, d'unités, vice-doyens et doyens) contrôlent les différents échelons hiérarchiques par les demandes d'autorisation et le tampon qui les valide. Celle-ci sont fréquentes dans la mesure où il n'y a quasiment aucune délégation de pouvoir ni de décentralisation budgétaire⁸¹². Les sujets qui exigent une demande d'autorisation couvrent des domaines variés, comme la commande de consommables (cartouche d'imprimante) qui peut prendre jusqu'à plusieurs mois lorsque, par exemple, la demande d'autorisation est émise en bout de chaîne organisationnelle, dans un département académique d'un collège disciplinaire sur le campus féminin. Dans ce cas, la demande doit remonter toute la hiérarchie du campus féminin avant d'être prise en compte par la hiérarchie masculine, jusqu'au doyen du collège. Parfois, la demande d'autorisation peut poursuivre son chemin au-delà du doyen de collège vers un service central ou l'exécutif de l'université. Les échelons hiérarchiques constituent autant de paliers et, en corollaire, autant de possibilités de contrôle. La hiérarchie, décriée par certains acteurs, est exemplifiée par le « tampon » qui incarne le pouvoir d'entrave du document écrit. Une interviewée rencontrée, enseignante et adjointe d'un département disciplinaire en sciences humaines et sociales, s'exprime sur le sujet.

Wassila : « Tu ne peux pas compter sur l'administration. Elle peut être un obstacle pour toi, matériel ou abstrait. Il faut qu'ils descendent sur terre. Quand Doctora F. est venue dans la faculté, elle a vu la doyenne mais elle n'est pas venue directement voir dans les classes comment ça se passe, discuter avec les enseignantes et les étudiantes. Elle a demandé à une telle d'aller à sa place. Descends, toi ! C'est la bureaucratie.

Moi : Qu'est-ce que tu veux dire par bureaucratie ?

Wassila : La bureaucratie c'est chacun s'accroche à son bureau. Pour y arriver tu divises le travail, tu en donnes un peu à chacun et pour ne pas travailler, quand on te demande de faire quelque chose ou de signer un papier, tu dis non il faut aller voir doctora machin, c'est elle qui doit signer

⁸¹² Ces éléments d'information m'ont été transmis par plusieurs interlocuteurs, en particulier pour souligner l'inanité des critères d'accréditation de la NCAAA en matière financière et budgétaire qui partent du principe que les doyens disposent de budgets pour faire fonctionner les collèges qu'ils dirigent. Cette information servait aux acteurs à exemplifier le décalage du dispositif de la NCAAA par rapport à la réalité des universités saoudiennes.

ou alors tu dis qu'il faut un tampon » (Wassila, Adjointe au chef d'un département de langue, Alpha Uni, 6 mars 2013, entretien n°37, traduit de l'arabe).

Le « tampon » matérialise et formalise la perception de cette enseignante d'une bureaucratie, réduite à un exercice hiérarchique, qui empêche un dialogue direct entre la base (enseignants et étudiants) et son sommet (Doctora F. est vice-rectrice d'Alpha Uni), par délégation du recueil d'informations sur le terrain à des échelons hiérarchiques intermédiaires, et qui dilue l'action et la responsabilité en divisant le travail. L'usage du terme « tampon » pour exprimer l'immobilisme de la bureaucratie au quotidien s'inscrit dans la « stratégie d'effort minimum » relevée par Steffen Hertog⁸¹³. Il montre comment « l'inactivité » au sein des administrations saoudiennes, dans un système administratif très hiérarchisé, où la décision est centralisée, constitue une manière de réduire le risque de sanction en cas de faute et de mise en cause de la responsabilité individuelle. Cette distance, voire le cloisonnement, entre les strates supérieures de la hiérarchie et les acteurs « de terrain », créant du ressentiment de la part de ces derniers, ainsi que l'idée que la hiérarchie supérieure ne dispose pas de toutes les informations pertinentes concernant « la base », rappellent certains points relevés par Michel Crozier au sujet de l'agence de chèques postaux⁸¹⁴. Le tampon incarne l'autorité et concrétise le contrôle hiérarchique exercé sur les individus. Bien évidemment, certains acteurs en position de management jouent de leur pouvoir de délivrance ou non du tampon, en renvoyant par exemple vers d'autres managers. Ce jeu autour du tampon révèle les dysfonctionnements de la bureaucratie d'Alpha Uni et « cercles vicieux bureaucratiques », où le respect de la procédure l'emporte sur l'objectif⁸¹⁵.

2. Le contrôle social révélateur de l'emprise de la *Ṣaḥwāʾ*

Le contrôle hiérarchique ne constitue pas la seule modalité de contrôle. Il se double d'une forme de contrôle social qui s'exerce au sein de l'université, par et envers les individus,

⁸¹³ Steffen HERTOZ, *Princes, brokers and bureaucrats*, *op. cit.*

⁸¹⁴ Michel CROZIER, *Le phénomène bureaucratique. Essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel*, *op. cit.*

⁸¹⁵ Robert K. MERTON, « Bureaucratic Structure and Personality », *op.cit* ; Peter Michael BLAU, *The Dynamics of Bureaucracy*, Chicago, University Of Chicago Press, 1955.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

au sujet de leurs comportements, de leurs choix vestimentaires⁸¹⁶, de leurs propos. Plusieurs enseignants rencontrés ont rapporté des anecdotes qui illustrent des interventions sur des sujets qui « enfreignent ce qui est tolérable » dans le champ de la morale publique, et sont donc qualifiés contraires aux usages socialement acceptés, dans l'espace public que constitue l'université. Toutefois, les entretiens montrent que le tolérable est soumis à l'interprétation des individus, ceux qui sont témoins de comportements ou de propos d'enseignants en classe mais aussi les enseignants qui anticipent des réactions critiques et évaluent l'opportunité qu'il y a à aborder ou non certains sujets. En effet, le contrôle social est aussi la manière dont des individus « s'imposent à eux-mêmes » une définition de la conformité de leur comportement à des normes sociales et morales⁸¹⁷. Toute personne, quel que soit son statut, enseignant, manager, étudiant, voire parent d'étudiant, est fondée à émettre des réserves au sujet du comportement ou des propos d'un individu au sein de l'université. Toutefois, les entretiens montrent que les étudiants tiennent un rôle éminent dans l'exercice de ce contrôle sur les enseignants. Ces derniers sont particulièrement exposés dès lors qu'ils sont placés en situation de s'exprimer régulièrement, devant des étudiants en cours, et cela les incite à des formes d'autocontrôle dans le contenu de leurs enseignements. Les exemples qui m'ont été relatés impliquent souvent des étudiants qui ont dénoncé le traitement d'un sujet jugé inapproprié pendant un cours. Ainsi, le recours à une chanson pour expliciter un point de grammaire a provoqué des réactions hostiles au motif que pour certains étudiants la musique et le chant n'ont pas leur place dans un cours, c'est-à-dire dans un espace public, au double sens du terme : il y a un public et il est institutionnellement public en tant qu'université d'Etat. De même, l'allusion dans une poésie à une relation amoureuse hors mariage a perturbé un cours, conduisant l'enseignante à autocensurer son enseignement. A la suite de cet incident, elle a décidé de renoncer à parler du sujet du concubinage en Europe et du Pacs en France. Les enseignants, à chaque fois qu'ils évoquent ces épisodes en entretien, expriment leur incompréhension et ressentent une forme de trahison de la part de leurs étudiants. L'une de

⁸¹⁶ Le code vestimentaire impose, par exemple, qu'un enseignant saoudien porte un *tawb* (tunique longue et blanche), le *šmah* (un voile couvrant la tête, qui est souvent rouge et blanc ou intégralement blanc) et le *'igāl* (un lien ou cordelette noire, qui enserre la partie haute de la tête).

⁸¹⁷ Le contrôle social est caractérisé par « Tous les moyens grâce auxquels une société, un ensemble social ou plutôt les hommes qui les composent en tant qu'ensemble collectif structuré réussissent à s'imposer à eux-mêmes le maintien d'un minimum de conformité et de comptabilité dans leurs conduites » (Michel CROZIER, « La transformation des modes de contrôle social et la crise des régulations traditionnelles », *La Revue Tocqueville*, 1980, vol. 2, n° 1, p. 40-54.).

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

mes interlocutrices va jusqu'à parler de dénonciation et de délation de la part des étudiants alors même qu'aucun des enseignants mis en cause en cours n'a fait l'objet d'une sanction administrative et hiérarchique. De toute évidence, ce qui transparaît à travers les entretiens, c'est le caractère à la fois incertain et infamant de ce contrôle social, pour les enseignants qui en font l'expérience. Le résultat produit est le développement d'une forte autocensure. Les enseignants s'interrogent sur le contenu de leur enseignement, au regard de critères moraux définis à partir de ce qu'ils évaluent comme l'appréciation générale au sein de l'université, étudiants inclus. Ils s'attachent à trouver des solutions de contenu neutre, c'est-à-dire dont le potentiel de contestation est le plus faible possible : par exemple, dans une formation en langue, on parlera des saisons, du folklore vestimentaire, de l'agriculture du pays dont la langue est enseignée, en évitant soigneusement tout ce qui caractérise la société ou les débats socio politiques de cette société. Le contrôle social ne repose donc pas sur une extériorité formelle et stabilisée pesant sur les individus mais plutôt sur des relations interpersonnelles contingentes, sur les représentations que les individus s'en font au quotidien et sur leur traduction en comportements conformes et tolérables⁸¹⁸. Cette incertitude qui traverse le contrôle social le renforce.

La préservation d'une morale publique caractéristique de ce contrôle social s'articule à une évolution de la politique éducative saoudienne, engagée à partir de 1965, qui établit un « lien symbiotique » entre l'éducation au sens intellectuel et l'éducation au sens moral et religieux⁸¹⁹ où il s'agit de faire de l'élève et de l'étudiant un « bon musulman ». Le contrôle social/moral, ciblant des comportements, des supports ou des sujets de discussion, exercé principalement en classe et à l'encontre des enseignants, a accompagné l'essor au sein des universités saoudiennes, et en particulier d'*Alpha Uni*, du « mouvement social se réclamant

⁸¹⁸ Mon cas se distingue des perspectives d'analyse du contrôle social développées dans les travaux de Benigno Aguirre relatifs à Cuba (Benigno E. AGUIRRE, « Social Control in Cuba », *Latin American Politics and Society*, 2002, vol. 44, n° 2, p. 67-98). L'auteur concentre la caractérisation du contrôle social sur la dimension de contrainte (formelle et informelle) extérieure aux individus et sur les modalités mises en œuvre par ces derniers, individuellement ou collectivement, pour s'opposer au contrôle social. Il insiste sur l'existence d'une « culture de l'opposition » au sens conçu par James C. SCOTT, *Domination & the Arts of Resistance – Hidden Transcripts*, New Haven, Yale University Press, 1990. L'auteur n'évoque pas la question de l'autocontrôle ou de la manière dont les individus composent au quotidien avec les contraintes extérieures du contrôle social ni comment ce contrôle est parfois intériorisé.

⁸¹⁹ Stéphane LACROIX, *Les islamistes saoudiens une insurrection manquée*, op. cit. Stéphane Lacroix mentionne comment le roi Faysal et son gouvernement adoptent à cette époque une nouvelle politique éducative, résultat du travail d'un sous-comité pour l'éducation ayant produit le texte de référence en matière d'éducation jusqu'à aujourd'hui, dans lequel les deux acceptions du terme éducation sont étroitement liées.

d'un activisme islamique », la *Ṣaḥwaī* (Cf. Encadré n° 11), pour laquelle les questions morales constituent une priorité⁸²⁰.

Encadré n°11 : La Ṣaḥwaī 'islāmiyā

La *Ṣaḥwaī 'islāmiyā* (réveil islamique) désigne un mouvement social et politique qui prend ses racines dans les années 1970 en Arabie saoudite et se développe dans les années 1980 et 1990. Idéologiquement, la *Ṣaḥwaī* emprunte à la tradition religieuse étatique saoudienne (centrée sur le combat à mener contre ce qui est désigné comme des hérésies musulmanes : chiisme et soufisme) et à celle des Frères musulmans (centrée sur son opposition à « l'Occident impérialiste » et aux « régimes impies » du Moyen-Orient). L'influence de ces derniers, persécutés par les régimes nationalistes et autoritaires d'Égypte, de Syrie, et d'Irak et exilés en Arabie saoudite à partir des années 1950, est essentielle dans la genèse de ce mouvement. Prenant pied dans le système éducatif saoudien, grâce notamment à leurs qualifications universitaires et à la faveur d'une politique de modernisation des institutions engagée dans les années 1960 et 1970, les Frères musulmans sont recrutés dans plusieurs universités saoudiennes, nouvellement établies, où ils enseignent des matières religieuses et séculières (particulièrement au sein des collèges d'éducation) et développent des activités parascolaires (clubs, scoutisme, théâtre, cercles de mémorisation du Coran) visant à créer une socialisation et une conscientisation islamiques intégrées « à une identité nouvelle en gestation », la *Ṣaḥwaī*. La *Ṣaḥwaī* est constituée de plusieurs réseaux, plus ou moins structurés, composés d'individus des plus engagés à ceux qui ont uniquement été socialisés et acculturés à l'idéologie sahwiste au cours de leur cursus éducatif. Ses membres traversent tous les champs sociaux et forment un mouvement de masse : « la génération *Ṣaḥwaī* » parmi lesquels des intellectuels et des oulémas (membres de l'élite religieuse). Le terme *Ṣaḥwaī* renvoie, au-delà du cas saoudien, à un mouvement de résurgence politique et social fondé sur l'islam, qui traverse l'ensemble du monde musulman. Les fonctionnaires et organes institutionnels saoudiens, en charge de l'organisation du champ religieux, se sont convertis au mouvement et l'ont soutenu, moralement et financièrement, à travers les activités parascolaires notamment, jusque dans les années 1980, au point de constituer un « islamisme d'Etat », avant de s'en distancier et de le combattre quand une « logique d'insurrection » à référent islamique s'en est pris au pouvoir étatique.

Le mouvement de la *Ṣaḥwaī* a amplifié l'appréciation du contenu éducatif et des comportements des enseignants au regard de pratiques sociales très strictes⁸²¹ qui concernent en particulier les comportements, le langage et l'habillement, trois points de fixation qui ressortent justement des entretiens lorsqu'il est question du contrôle social/moral observé au

⁸²⁰ *Ibid.*, p. 198.

⁸²¹ *Ibid.* Stéphane Lacroix explique qu'elles visent à « donner corps au groupe et à tracer les frontières qui le démarquent dans l'espace social » qu'elles tendent à homogénéiser sur un mode conservateur. Il cite en particulier l'exemple de la disparition des chanteuses de la télévision publique saoudienne qu'il est intéressant de mettre en relation avec l'incident relatif à l'usage d'une chanson proposée comme support pédagogique d'un cours.

sein d'*Alpha Uni*. S'agissant de l'habillement et de sa dimension morale, l'un de mes interlocuteurs, enseignant saoudien avec lequel j'ai effectué plusieurs entretiens formels et informels, m'explique un jour alors qu'il vient de retirer sa coiffe (*shmakh* et *igal*, que portent les Saoudiens sur la tête) et de se présenter à moi tête nue qu'il ne pourrait pas se permettre ce geste ou déboutonner le col de son *thawb* devant des étudiants. Les étudiants l'interpréteraient comme un geste de « familiarité déplacée ». Dans le même ordre d'idée, les femmes, dans les institutions publiques (dont les universités) sont astreintes au port de jupes longues. Le pantalon y est prohibé parce que jugé inapproprié même dans un espace public réservé aux seules femmes. Cette règle est inscrite sur un écriteau à l'entrée du campus féminin d'*Alpha Uni*. Ignorante de cette règle, je me suis rendue sur ce campus en pantalon et mes interlocutrices m'ont demandé, alors que sur le campus les femmes évoluent sans leur '*abāyā*' (manteau noir qui recouvre intégralement le corps), de bien vouloir garder la mienne sur moi pour dissimuler mon pantalon aux regards des autres femmes. Cette dissimulation visait à empêcher toute interprétation de mon geste comme une attitude subversive et immorale.

Le mouvement de la *Ṣaḥwāī* s'est particulièrement massifié au sein des universités saoudiennes, en raison de la croissance exponentielle du nombre de Saoudiens scolarisés dans le supérieur, entre les années 1960 et les années 1980⁸²². Beaucoup de membres de la *Ṣaḥwāī* ont enseigné, étudié à *Alpha Uni* et s'y sont même réunis. En outre, les activités des réseaux sahwistes se sont concentrées sur les jeunes Saoudiens, inscrits à l'université. Stéphane Lacroix explique que les institutions sahwistes ont pris le contrôle de structures internes aux universités disposant d'un pouvoir de distribution de ressources auprès des étudiants (logements et activités parascolaires) pour se constituer des réseaux de clientèles auprès de ces derniers. Même si la *Ṣaḥwāī*, dans les années 2000, n'est plus qu'un mouvement minoritaire dans les universités, comme le révèlent les transgressions vestimentaires, en particulier sur les campus féminins⁸²³, il existe non seulement un lien idéologique entre un discours et des pratiques sahwistes et le contrôle social rapporté par les enseignants, centré sur

⁸²² Stéphane LACROIX, *Les islamistes saoudiens une insurrection manquée*, op. cit. Stéphane Lacroix mentionne qu'une génération entière de jeunes Saoudiens, entre la fin des années 1960 et les années 1980, a été acculturée à l'idéologie et à la vision du monde de la *Ṣaḥwāī*, même s'ils n'en ont pas tous adopté les pratiques.

⁸²³ Amélie Le Renard, *Styles de vie citadins, réinvention des féminités : une sociologie politique de l'accès aux espaces publics des jeunes Saoudiennes à Riyad*, Thèse de doctorat, Institut d'études politiques, Paris, 2009 ; Amélie LE RENARD, « Les buya. Subversion des normes de genre en Arabie Saoudite » dans Laurent BONNEFOY et Myriam CATUSSE (eds.), *Jeunesses arabes*, Paris, La Découverte, 2013, p. 68-77.

la question des mœurs, mais également une articulation entre le travail sahwiste d'accaparement d'organisations et de ressources universitaires ciblant les étudiants et la délégation à ces derniers d'une partie du contrôle social et moral exercé en cours. Par conséquent, il semble que ce ne soit pas fortuit si les entretiens relatent des situations où ce sont des étudiants qui sont amenés, dans certains cas, à tracer les contours de la licéité en matière de comportements, de propos et de contenus pédagogiques.

3. Le contrôle politique à la fois surveillance et « art de faire » du quotidien

Au contrôle social, se superpose un contrôle politique. A la différence du précédent, dont l'enquête révèle qu'il est souvent confiné dans la salle de cours et qu'il produit de l'autocensure, le contrôle politique s'exerce tant au sein d'*Alpha Uni* qu'à l'extérieur. L'exercice du contrôle est assuré par la hiérarchie de l'université (doyens, vice-doyens, vice-recteurs, recteur) selon plusieurs configurations : un contrôle construit par le haut et la chaîne hiérarchique⁸²⁴ et un contrôle élaboré dans l'interaction et les relations personnelles⁸²⁵ entre un membre de la hiérarchie, représentant de l'autorité détentrice du pouvoir de contrôle, et l'individu soumis au contrôle. Il peut se traduire par des sanctions administratives mais ce n'est pas systématique. La sanction repose sur une construction contingente et contextuelle de la contestation et du contestataire politique⁸²⁶ qui, de surcroît, évolue dans le temps et selon les acteurs étatiques concernés. Lorsqu'elles s'appliquent, ces sanctions constituent l'étape

⁸²⁴ Ce contrôle renvoie au modèle de la « surveillance hiérarchisée » mise en évidence par Michel FOUCAULT, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, *op. cit.* « [...] la surveillance hiérarchisée repose sur des individus, son fonctionnement est celui d'un réseau de relations de haut en bas, mais aussi jusqu'à un certain point de bas en haut [...]. Le pouvoir dans la surveillance hiérarchisée [...] fonctionne comme une machinerie. Et s'il est vrai que son organisation pyramidale lui donne un *chef*, c'est l'appareil tout entier qui produit du *pouvoir* » [...] (p. 208).

⁸²⁵ Ce contrôle renvoie à la méthode mise en œuvre par Michel DE CERTEAU, *L'invention du quotidien, tome 1, op. cit.* « la polémologie du faible » ou comment saisir le social, à travers les « opérations des usagers, usages, manières ou arts de faire », autrement dit les pratiques quotidiennes qui permettent de mesurer le décalage entre les représentations, les discours et les usages.

⁸²⁶ A l'appui de l'article de Georges Lavau, « La contestation politique », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 1970, vol. 15, n° 480, p. 1-21., contestation politique est entendue comme une forme d'opposition politique illégitime, c'est-à-dire qui déborde le cadre du système politique dont elle remet en cause l'ordre normatif et social. La contestation est particulièrement développée dans des systèmes politiques qui ne comportent « pas ou pratiquement pas de mécanismes institutionnalisés d'opposition » (systèmes politiques autoritaires notamment). Elle peut être absorbée, marginalisée, muée en opposition légitime, devenir révolutionnaire. Cette définition est féconde pour caractériser le contrôle politique dont je cherche à rendre compte dans le cas d'*Alpha Uni*.

finale du contrôle. Elles sont graduelles, allant de la réprimande hiérarchique à la suspension momentanée, voire l'exclusion d'*Alpha Uni*.

Le contrôle politique s'applique quand il y a remise en cause de « l'ordre social », c'est-à-dire des équilibres politiques qui assurent à la famille régnante sa prédominance et son contrôle du champ politique. Ces équilibres reposent sur deux mécanismes identifiés par Stéphane Lacroix, la « sectorisation » des champs du pouvoir (politique, religieux, intellectuel, économique) composant l'espace social et l'entretien de « transactions collusives » avec les élites dominantes des différents champs. La sectorisation est le résultat à la fois de construits historiques et de stratégies⁸²⁷. Elle permet à la famille royale d'être la seule en position d'entretenir des « relations verticales avec l'ensemble des champs ». Les « transactions collusives » servent à la famille royale à mettre en place des « flux soutenus d'échanges matériels et symboliques » avec les élites dominantes, forme de clientélisme lui assurant un ascendant. Cela fonde la stabilité de ce régime politique, contrôlé par la famille royale saoudienne. Des actions, des propos, des comportements, qui manifesteraient une critique politique à l'encontre du régime ou de certaines de ses composantes et essaieraient de créer des interactions entre les différents champs du pouvoir, pourraient fragiliser ces mécanismes et porter atteinte à cette stabilité. Le contrôle politique intervient comme outil de veille et de gestion du risque et se situe en amont d'éventuelles punitions. Ce travail, réalisé en continu, consiste à identifier les critiques politiques pouvant fonctionner (pour de multiples raisons complexes et combinées : modalités utilisées, relais mobilisés, capital symbolique de certains individus, etc.) comme des catalyseurs sociaux auprès de plusieurs champs et mettre en danger « l'ordre social ». Disqualifiées, délégitimées et dégradées en contestation, ces critiques sont alors réprimées par le pouvoir politique et ses différents relais, notamment par l'appareil étatique et administratif, y compris au sein des universités. Le contrôle s'applique à toute expression de critiques mais ne conduit pas, loin s'en faut, à une disqualification systématique. Il sert à délimiter la frontière entre critique et contestation politiques. Le pouvoir politique, dominé par la famille royale saoudienne, tolère en effet des critiques politiques⁸²⁸. La labilité de ce qui définit la contestation et le contestataire montre que le

⁸²⁷ Stéphane LACROIX, *Les islamistes saoudiens une insurrection manquée*, op. cit., p. 28 et suivantes.

⁸²⁸ L'exemple de la *Ṣaḥwāʾ* illustre parfaitement le passage de l'opposition à la contestation politique. Il montre que l'identification d'une contestation politique n'est pas corrélée à l'essor d'une opposition politique construite sur un mouvement social et idéologique de masse. Tant que la cooptation des individus dans l'administration Elsa Bedos – « *L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique* » -

régime saoudien ne traite pas « toute opposition en contestation illégitime », qu'il constitue un des acteurs centraux devant être pris en compte pour comprendre le développement de formes de critique (légitime) et de contestation (illégitime). L'incertitude qui naît de l'absence de définition claire de ce qui est qualifié de critique ou de contestation, constitue en elle-même une forme de contrôle. Il est nécessaire de rappeler que l'enquête se déroule largement en 2013. Depuis 2015, des vagues de répression dans différentes régions et villes, au sein de différents segments de la population, imposeraient de réexaminer ce résultat de manière empirique, pour voir si cela se vérifie encore ou non.

En Arabie saoudite, la critique politique est d'abord le résultat de luttes au sein de la famille royale qui surgissent dès la mort du roi Saud en 1953 et portent sur la question de la répartition du pouvoir et de son institutionnalisation entre les princes ayant pris part à la création du royaume⁸²⁹. Ces luttes internes aboutissent à la fusion des branches les plus importantes de la famille royale avec la « machinerie étatique » en des éléments segmentés de plus en plus nombreux et parallèles au fur et à mesure que les revenus du pétrole s'accroissent. Ces différentes branches se sont accaparé des pans entiers de l'administration étatique comme des fiefs. La segmentation par le haut de la bureaucratie saoudienne⁸³⁰ constitue par conséquent une modalité de gestion et de contrôle des critiques internes à la famille royale, par la patrimonialisation de l'administration. Cette intrication entre des branches de la famille royale et des administrations, utilisées comme ressource au profit de clientèles spécifiques, explique la pérennisation et l'institutionnalisation diffuse et

fonctionne, les institutions étatiques accommodent le mouvement et légitime l'opposition, son discours et ses pratiques. Quand cette cooptation ne permet plus d'assurer à ce mouvement social une fluidité de recrutement et d'ascension sociale, en raison de la récession économique qui frappe l'Arabie saoudite au milieu des années 1980, et que dès lors, des déclarations hostiles sont adressées à la famille royale jugée responsable de cet « ordre social injuste » alors les individus et les groupes soutenus dans un premier temps par des institutions étatiques sont ensuite désignés, par ces mêmes institutions et d'autres au sein de l'appareil étatique, comme des contestataires politiques, dont l'idéologie et les actions deviennent illégitimes, et qui doivent être réprimés. L'« intellectuel » constitue un autre exemple de la labilité des notions de contestation et contestataire politiques. Catégorie sociale érigée dans le giron étatique, cooptée et légitimée par des institutions étatiques dans les années 1970, elle est ensuite partiellement délégitimée, dans les années 1980 et 1990, par les sahwistes, eux-mêmes appuyés par d'autres institutions étatiques. Cette catégorie est construite à partir d'un groupe social formé de Saoudiens ayant étudié à l'étranger – d'abord au Liban, en Egypte et en Irak puis aux Etats-Unis - et qui ont été cooptés au sein de la bureaucratie non religieuse dont ils occupent les postes les plus élevés. L'intellectuel est le « porte-voix du développement et de la modernisation du royaume ». Stéphane LACROIX, *Les islamistes saoudiens une insurrection manquée*, op. cit., p. 181

⁸²⁹ Madawi AL-RASHEED, *A History of Saudi Arabia*, op. cit., p. 102 et suivantes.

⁸³⁰ Cf. Les travaux de Steffen Hertog et notamment, Steffen HERTOG, *Princes, brokers and bureaucrats*, op. cit.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

descendante, dans les organisations publiques, du principe d'allégeance au roi et aux princes les plus puissants.

La critique politique est aussi le résultat de la politisation de Saoudiens⁸³¹, que ce soit sur des campus universitaires à l'étranger⁸³² ou au sein de l'entreprise Aramco⁸³³. Dans les années 1950 et 1960, certains de ces Saoudiens ont joué un rôle dans l'organisation des grandes grèves qui se sont tenues au sein de cette entreprise et dans diverses tentatives de coups d'Etat. Le contrôle politique s'est alors exercé pour circonscrire et étouffer des critiques parfois violentes. Il a pris différentes formes : répression (arrestations et emprisonnements), sanction administrative et sociale (les premières expulsions d'académiques de leurs universités se tiennent au début des années 1960), mais aussi cooptation. En effet, les branches de la famille royale disposant de ressources administratives importantes⁸³⁴ cooptent les différents segments sociaux qui ont exprimé une contestation politique (par leur intégration dans la bureaucratie ou la redistribution de la rente pétrolière). C'est ce qui se passe avec l'opposition de gauche et nationaliste qui s'étirole dans les années 1970, les revendications socio-économiques étant affaiblies par la distribution de la rente pétrolière. Dès lors, la cooptation constitue une forme alternative de contrôle de la contestation politique.

Le contrôle politique au sein d'*Alpha Uni* s'inscrit dans cette histoire où le pouvoir et l'Etat saoudiens ont failli disparaître à plusieurs reprises, consécutivement à des mobilisations contestataires auxquelles des universitaires de cette institution ont parfois pris part et en raison desquelles certains ont été sanctionnés. Cette histoire explique que l'organisation du contrôle politique s'élabore à partir de la hiérarchie universitaire (recteur, vice-recteurs, doyens et vice doyens de collèges disciplinaires et de services centraux). *Alpha Uni* est aussi un lieu de production de critique/contestation et un espace où se déploie le contrôle. Ce contrôle dépend des frontières entre critique (légitime) et contestation (illégitime), de la

⁸³¹ Stéphane LACROIX, *Les islamistes saoudiens une insurrection manquée, op. cit.*, p. 20.

⁸³² Ils sont envoyés, par l'Etat saoudien, étudier à l'étranger dès les années 1940 et 1950, pour produire les futurs bureaucrates de l'administration en pleine expansion. Ils côtoient des étudiants d'autres états arabes au sein d'associations estudiantines socialistes et nationalistes arabes auprès desquelles ils acquièrent une formation politique et idéologique.

⁸³³ Les Saoudiens travaillent au contact de citoyens de pays arabes parcourus par des mouvements politiques nationalistes, socialistes arabes et antimonarchiques.

⁸³⁴ Grâce au boom pétrolier de 1973, les revenus issus de l'exploitation du pétrole sont considérablement démultipliés et captés par les principales branches de la famille royale intriquées à la machinerie étatique.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

construction de la légitimité et de l'illégitimité comme de la représentation du pouvoir étatique au sein d'*Alpha Uni*, c'est-à-dire sa structure hiérarchique. L'ensemble repose sur le principe d'allégeance au pouvoir, personnifié par le roi et la famille royale et se fonde sur la construction ancienne de ce principe dont Madawi Al-Rasheed explore les divers mécanismes⁸³⁵. Au sein d'*Alpha Uni*, la hiérarchie est gardienne du respect de cette allégeance et du contrôle politique qui la garantit. Deux mécanismes permettent d'assurer cette mission. Le premier repose sur la sélection des individus placés sur les postes hiérarchiques. La sélection révèle l'intrication, jusqu'aux niveaux hiérarchiques intermédiaires (doyens et vice-doyens), entre l'administration universitaire et des branches éminentes de la famille royale⁸³⁶, qu'elle soit directe ou à travers des réseaux de clientèles. Une interlocutrice saoudienne à qui je demandais si elle pourrait devenir vice-doyenne du collège dans lequel elle enseigne m'explique que les vice-doyennes qui se sont succédées à la tête de son collège sont toutes étroitement connectées à la famille royale : l'une était la sœur d'un roi, une autre épouse de prince, d'autres filles de princes occupant des fonctions étatiques prééminentes⁸³⁷. Le second mécanisme concerne la désignation des managers universitaires (recteur, vice-recteurs, doyens, vice-doyens de collèges et de services centraux, chefs de départements dans les collèges) qui résulte d'un double processus de propositions et de nominations officielles, encadrées les unes aux autres et adossées à des chaînes hiérarchiques qui sont supra universitaire (conseil royal, conseil de l'enseignement supérieur⁸³⁸ où les principales branches de la famille royale sont représentées, ministre de

⁸³⁵ Madawi AL-RASHEED, *A History of Saudi Arabia, op. cit.* L'auteure met en évidence comment le roi Ibn Saud, entre les années 1930 et 1950, alors que l'Etat saoudien n'existe pas encore véritablement et ne peut se manifester ni par une bureaucratie ou une administration quadrillant le pays, ni par des travaux publics, a mis en place des mécanismes de contrôle des populations vivant sur le territoire de l'Arabie saoudite reposant sur des pratiques symboliques visant à représenter et rendre visible le pouvoir. L'auteure cite en particulier l'établissement d'un *majlis* quotidien qui constitue un rituel répété de personnification du pouvoir autour de la personne du roi et de mise en situation d'allégeance à son égard des élites de cette période (« émirs d'oasis, sheikh tribaux et hommes d'autorité »). D'autres formes de contrôle sont développées comme l'imposition de taxes sur les activités agricoles et pastorales, les populations chiites et non-musulmanes, l'application de droits de douanes dans les régions à forte activité commerciale (Hasa et Hijaz), l'organisation et le financement d'une armée et de forces de police, etc.

⁸³⁶ En particulier, celles issues du roi Fahd, du roi Abdallah, du roi Salman, du prince Sultan et du prince Nayef.

⁸³⁷ L'enquête a également révélé, au sein d'autres universités, comment des couples de Saoudiens, occupant des fonctions managériales similaires dans le même établissement, chacun sur l'un des campus masculin ou féminin, ou dans deux universités différentes, se confortent dans leur progression managériale en raison de leur appartenance à un même réseau de clientèle.

⁸³⁸ Créé en 1993, il est présidé par le président du conseil des ministres (c'est-à-dire le roi). Son vice-président est le ministre de l'enseignement supérieur.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

l'enseignement supérieur) ou universitaire⁸³⁹. Le gouvernement saoudien s'emploie en effet à maîtriser la composition hiérarchique universitaire (du recteur aux chefs de départements) et à assurer les conditions du maintien d'une allégeance et d'un contrôle politique⁸⁴⁰. Ainsi, le recteur de l'université est nommé par décret royal sur proposition de son autorité hiérarchique directe, le ministre de l'enseignement supérieur. Les vice-recteurs sont nommés par décision du conseil de l'enseignement supérieur sur proposition de leur autorité hiérarchique directe, le recteur. Les doyens sont nommés par le ministre de l'enseignement supérieur, sur proposition de leur autorité hiérarchique directe, le recteur. Les vice-doyens et les chefs de département sont nommés par décision du recteur sur proposition de leur autorité hiérarchique directe, le doyen. Cette hiérarchie universitaire assume un contrôle politique qui porte sur les paroles, les écrits, les comportements, et veille à maîtriser les critiques politiques, que pourraient exprimer des universitaires d'*Alpha Uni* lors de conférences, dans des revues, des journaux, des ouvrages, des manifestations.

Le contrôle politique repose donc sur l'alignement de la hiérarchie d'*Alpha Uni* sur une stratégie et des actions politiques prises au niveau étatique. Le cas de l'exclusion d'enseignantes saoudiennes dans les années 1990, illustre bien cela. Dès les années 1980, des Saoudiennes dont certaines sont enseignantes à l'université, ont dénoncé des pratiques sociales discriminantes envers les femmes⁸⁴¹, et les ont ouvertement formulées dans des écrits politiques ou suggérées dans des textes littéraires ou des poèmes⁸⁴². Ces Saoudiennes sont diplômées d'universités aux Etats-Unis et reviennent en Arabie saoudite dans les années

⁸³⁹ Cf. Le décret royal du 4/6/1414 (19/11/1993) relatif au conseil de l'enseignement supérieur et des universités.

⁸⁴⁰ Le décret relatif au conseil de l'enseignement supérieur et des universités qui régit le statut et le fonctionnement des universités établit une règle fondée sur la nationalité. Les nominations aux postes de recteur, vice-recteur, doyens, vice-doyens et chefs de département sont réservées à des Saoudiens. La condition de nationalité en matière d'emploi est analysée par la littérature comme s'inscrivant dans la politique publique de « saoudisation » des emplois. Mon cas montre que si l'enjeu dans la construction des hiérarchies universitaires est de maîtriser les conditions de maintien d'une allégeance au régime saoudien et d'un contrôle politique au sein des universités alors cette règle fondée sur la nationalité peut aussi être analysée comme un instrument de maîtrise de la constitution hiérarchique.

⁸⁴¹ Stéphane LACROIX, *Les islamistes saoudiens une insurrection manquée*, op. cit., p. 195.

⁸⁴² En Arabie saoudite aussi la critique littéraire peut contenir une critique sociale et l'appel à la modernisation littéraire peut dissimuler un appel à la modernisation sociale. L'une des universitaires rencontrées s'est inscrite dans ce mode de contestation. Cf. Saddeka Arebi, *Women and Words in Saudi Arabia: The Politics of Literary Discourse*, Columbia, Columbia University Press, 1994. Dans cet ouvrage, l'auteure analyse les œuvres de neuf femmes d'Arabie saoudite. A partir d'entretiens et d'analyse de textes, l'étude soutient que les femmes écrivains contribuent de manière significative à la définition et l'interprétation de l'histoire, de la religion et de la tradition en Arabie Saoudite, en dépit des contraintes sociales et religieuses qui pèsent sur elles.

1980. Elles se rattachent au courant libéral et sont universitaires, journalistes, écrivains et employées du secteur public. Pendant plusieurs années, cette critique politique et sociale a été tolérée, s'inscrivant dans la stratégie de construction, par le régime saoudien, d'une « sphère féminine »⁸⁴³. Pourtant, à la fin de l'année 1990, suite à une action collective menée par certaines de ces femmes (elles transgressent, en plein jour et sur une artère très fréquentée de Riyad, le tabou social de la conduite de voitures⁸⁴⁴), plusieurs d'entre elles sont licenciées de leurs emplois ou exclues temporairement de leurs universités. Soutenu par le conseil de l'université (qui réunit la quasi intégralité de la chaîne hiérarchique universitaire, du recteur aux doyens, et dont la présidence est assumée par le ministre de l'enseignement supérieur), le recteur d'*Alpha Uni* a mis à pied plusieurs universitaires saoudiennes⁸⁴⁵. Comment expliquer cette sanction alors même que la contestation exprimée par ces femmes n'a pas changé ? Par le fait que leur action rencontre une autre critique, celle de la *Ṣaḥwāʿī*, qui est dirigée non seulement contre le courant politique libéral qui serait responsable du mouvement de ces femmes mais aussi contre certains membres de la famille royale, désignés comme instigateurs⁸⁴⁶. De surcroît, l'action de ces universitaires saoudiennes intervient dans le contexte particulièrement tendu de la guerre du Golfe de 1990-1991 : l'installation massive de troupes états-uniennes sur le sol saoudien⁸⁴⁷ (Base aérienne Prince Sultan, au sud-est de Riyad) provoque des réactions hostiles, en particulier de la part de certains représentants du mouvement sahwiste⁸⁴⁸. Ils se montrent très critiques à l'égard du régime saoudien et de l'establishment religieux, qui a légitimé l'appel à des forces armées étrangères, et dénoncent

⁸⁴³ Amélie LE RENARD, *Le Rose et le Noir : le développement d'une sphère féminine en Arabie Saoudite*, Mémoire de DEA, Institut d'études politiques, Paris, 2005.

⁸⁴⁴ Stéphane LACROIX, *Les islamistes saoudiens une insurrection manquée*, op. cit., p. 194-195 : en novembre 1990, 49 femmes saoudiennes, au volant d'une quinzaine de voitures, circulent dans une artère principale de Riyad pour réclamer le droit de conduire.

⁸⁴⁵ Une de mes interlocutrices a dû quitter son poste d'enseignante ainsi que l'Arabie saoudite pendant plusieurs années avant d'être réintégrée sur son poste à la faveur, selon elle, de la nomination à la tête d'*Alpha Uni* du docteur Ahmed, dont il a été question dans le chapitre précédent au sujet de son implication dans l'introduction dans cette université de la réforme de l'enseignement supérieur par l'accréditation.

⁸⁴⁶ Stéphane LACROIX, *Les islamistes saoudiens une insurrection manquée*, op. cit., p. 196.

⁸⁴⁷ Dès le 7 août 1990, le président Bush annonce le déploiement de soldats américains en Arabie saoudite et le 8 août l'opération « bouclier du désert » est lancée, prévoyant notamment la mise en place d'un pont aérien pour acheminer les troupes et le matériel (Cf. Franck Fregosi, « Golfe : de la crise à la guerre. «Essai» de chronologie », *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, 1991, vol. 62, n° 1, p. 30-41.

⁸⁴⁸ Cf. Stéphane LACROIX, *Les islamistes saoudiens une insurrection manquée*, op. cit., p. 191.

l' « occidentalisation » du régime⁸⁴⁹. L'action des universitaires saoudiennes d'*Alpha Uni* se trouve au milieu du conflit jusqu'ici latent, entre la *Ṣahwāī* et la famille royale. En enfreignant l'interdiction de conduire, elles engendrent malgré elles l'exacerbation des critiques d'occidentalisation émises par les sahwistes. Dès lors, la réaction brutale du régime saoudien à leur rencontre s'analyse aussi comme une réponse visant à délégitimer cette critique et à contrecarrer le risque d'une critique interne incontrôlée. *Alpha Uni* devient ainsi une arène qui répercute des tensions se jouant à d'autres échelles⁸⁵⁰ et où l'on passe d'une critique (tolérée) à une contestation sanctionnée. La sanction devient une ressource pour la hiérarchie d'*Alpha Uni* et la famille royale, dans une stratégie politique qui vise en réalité à recadrer les débordements de l'opposition sahwiste, dans le contexte de la guerre du Golfe. Contrôle et sanction fonctionnent comme une monnaie d'échange dans la tentative du régime saoudien et du pouvoir religieux institutionnel de contenir la *Ṣahwāī*.

Un second exemple révèle l'importance des relations interpersonnelles dans la production du jugement conduisant, ou non, au contrôle et à la sanction. Il donne à voir un mécanisme complexe d'exercice du pouvoir où s'imbriquent domination et obéissance, violence coercitive et adhésion⁸⁵¹. Les entretiens réalisés à *Alpha Uni* montrent que les doyens constituent (ou sont perçus comme) un maillon central de la hiérarchie universitaire. Ils sont décrits comme « forts », que ce soit pour s'en réjouir (ils permettent à l'organisation universitaire de fonctionner) ou pour le déplorer (ils sont trop forts et empêchent des réformes) : ils sont forts parce qu'ils décident, signent, sont nommés par la hiérarchie, s'opposent, etc. Pourtant, les doyens ne jouissent d'aucune délégation de pouvoir en matière budgétaire et financière. Mais ils sont aussi « forts » parce qu'ils exercent sur les enseignants un contrôle politique. Ils mènent un travail de veille et ont le pouvoir d'évaluer le risque politique contenu dans l'expression d'une critique et de décider de sa licéité/légitimité. L'exemple ci-après illustre bien cela. Un de mes interlocuteurs, enseignant, m'a raconté avoir évoqué dans un cours sur les différents régimes politiques la question de la séparation des

⁸⁴⁹ Cette critique est récurrente de la part des sahwistes, qui l'associent souvent à celle de « sécularisme », mais elle se durcit au moment de la guerre du Golfe de 1990-1991, en raison de l'installation de troupes étrangères sur le sol saoudien.

⁸⁵⁰ Dans les jours qui suivent l'action collective à laquelle participent des universitaires saoudiennes d'*Alpha Uni* des incidents violents éclatent sur le campus masculin, opposant des universitaires sahwistes à des universitaires soutenant ces Saoudiennes.

⁸⁵¹ Cf. Béatrice HIBOU, *Anatomie politique de la domination*, Paris, La Découverte, 2011.

pouvoirs. Il m'explique qu'il n'avait pas prévu de s'appesantir sur le sujet mais qu'il s'est « emballé », en explicitant longuement la théorisation qu'en avait faite Montesquieu et son aboutissement dans la création d'une république en France. Il a perçu « un malaise » au sein de la classe qu'il a interprété comme une interrogation sur l'éventuel message politique qu'il aurait indirectement délivré contre le régime monarchique saoudien. Il a décidé d'anticiper la possibilité d'une dénonciation en se rendant volontairement dans le bureau du doyen, le jour même. Selon ce même interlocuteur, le doyen aurait ri de son emballement et lui aurait signifié qu'il n'avait pas à s'inquiéter de ce qui s'était passé en classe. Autrement dit, le doyen a jugé, au cours de cette interaction avec l'enseignant, que les propos de ce dernier ne correspondaient pas à de la contestation. Le mot « emballement », employé par ce dernier tant avec le doyen que lors de son entretien avec moi, montre comment la sanction⁸⁵² est désamorcée par l'enseignant lui-même en allant se dénoncer et en mettant en scène la spontanéité non préméditée de ses propos. Le contrôle s'est exercé mais l'évaluation du risque a été co-construite avec celui qui est soumis au contrôle. Le doyen a gardé sa position dominante en combinant surveillance et obéissance. On voit bien ici l'importance des interprétations très localisées du contrôle, fondées sur des relations interpersonnelles, et les limites de l'expression d'une critique politique⁸⁵³.

Les deux exemples qui précèdent montrent que la définition du caractère illégitime/légitime des contestations politiques articule des actions individuelles et des actions de groupes liés aux membres centraux de la famille royale, relevant de décisions collectives quand il s'agit d'actions menées par le conseil de l'université. Cela repose également sur des dynamiques qui mêlent des enjeux internes et contraintes extérieures à *Alpha Uni*. Si j'ai mis en avant « une conception relationnelle » du contrôle, elle n'en disqualifie pas pour autant le constat d'une domination qui s'exerce aussi par le haut, par l'appareil administratif et hiérarchique⁸⁵⁴. Cela corrobore la définition de la domination proposée par Weber : « d'un

⁸⁵² Cf. Sandrine KOTT, « Pour une histoire sociale du pouvoir en Europe communiste : introduction thématique », *op.cit* ; Anthony KRAUSE, « Les écrivains hongrois face à la normalisation kádarienne », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, 2002, vol. 49, n° 2, p. 203-223, qui montrent ce mécanisme de contournement du contrôle et d'éviction de la sanction.

⁸⁵³ Cf. Le fait, pour les informateurs de la police politique tchèque, de « rapporter des propos d'ivrogne » pour « minimiser l'ampleur du propos tenu, et surtout, prévenir d'éventuelles sanctions » (Sandrine KOTT, « Pour une histoire sociale du pouvoir en Europe communiste : introduction thématique », *op. cit.*, p. 21).

⁸⁵⁴ Béatrice HIBOU, « Introduction. La bureaucratisation néolibérale, ou la domination et le redéploiement de l'Etat dans le monde contemporain », *op.cit*. L'auteure insiste notamment sur les « constellations d'intérêts à Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

côté la domination en vertu d'une configuration d'intérêts [...], et de l'autre, la domination en vertu d'une autorité (pouvoir de donner des ordres et devoir d'obéissance) »⁸⁵⁵.

Ces deux exemples montrent également qu'il n'existe pas d'automatisme dans le passage du contrôle à la sanction, qui tient à ce que la définition de la contestation n'est pas stabilisée. Il n'y a pas de corrélation automatique entre critique/contestation politique, contrôle et sanction, ni de prévalence constante du groupe sur l'individu ni de prédominance absolue de la relation hiérarchique dans l'exercice de ce contrôle.

4. La méthode d'enseignement, un domaine de liberté

Si le lien du contrôle au travail est prégnant dans l'organisation de l'activité au sein d'*Alpha Uni*, il n'en reste pas moins que des formes de liberté s'expriment aussi au travail, notamment dans le domaine pédagogique. En effet, la méthode d'enseignement est laissée à l'appréciation des enseignants. De fait, chacun enseigne selon ses propres règles méthodologiques et pédagogiques à partir d'un programme élaboré de manière collective. Ainsi, le programme de langue et traduction en français, délivré sur le campus féminin, dont l'objectif est de former des traductrices au bout de cinq ans a été défini par l'équipe enseignante, le chef de département et le doyen du collège au cours de réunions spécifiques qui ont permis de spécifier les cours à dispenser (grammaire, syntaxe, traductions spécialisées, etc.). Selon une enseignante, les autres programmes de langues étrangères sont historiquement l'apanage du département de langues, au sein du collège de littérature, qui comprend par ailleurs d'autres départements de sciences humaines et sociales (langue arabe et littérature, histoire, géographie, « études sociales », etc.). Ces programmes sont constitués de cours de linguistique, de civilisation, de littérature, etc. La formation de traducteurs pour les ministères a justifié la création d'une entité nouvelle, distincte du collège de littérature et dédiée à la traduction. Ce choix initial n'est pas sans incidence sur la conception et le contenu des programmes. Certaines enseignantes ont parfois exprimé de fortes réserves sur le programme, sa cohérence au regard d'un objectif pédagogique, « élever le niveau des

travers lesquelles le pouvoir transit[e] pour dominer, certes, mais aussi à travers lesquelles les uns et les autres adhér[ent] et obéiss[ent] » (p. 9).

⁸⁵⁵ Max WEBER, *La domination*, Paris, La Découverte, 2015.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

étudiantes », et de sa finalité professionnelle, « ici on apprend la langue pour faire des traductrices ».

Wassila : « On fait des cours de traduction spécialisés, un sur la traduction militaire, un sur la traduction agricole, un sur la traduction en sciences humaines, tout ça au niveau 5 [il y en a dix]. Mais c'est trop, il faudrait les rassembler dans un cours sur la traduction. Ensuite, au niveau 10, il y a un cours sur les problèmes de la traduction mais tu as commencé la traduction au niveau 5 alors pourquoi on attend le niveau 10 pour parler des problèmes de la traduction [...] ici on apprend la langue pour faire des traductrices. Mais la traduction ce n'est pas une spécialité de débutant. Tu te spécialises après le bachelor, quand tu es en Master et puis tu choisis soit traduction soit interprétariat, non ? » (Wassila, Adjointe au chef d'un département de langue, Alpha Uni, 6 mars 2013entretien n° 37, traduit de l'arabe).

Ce désaccord sur la manière de former des traductrices traduit en classe par une variabilité importante dans les méthodes et pratiques d'enseignement, au point que certaines élaborent leur propre manuel au lieu d'utiliser celui qui est acheté pour le département.

Wassila : On n'a pas de méthode pour enseigner la traduction. On travaille sur Connexion, tu connais Connexion ? C'est un manuel d'apprentissage du français pas une méthode pour former des traducteurs. Moi j'ai fait un manuel pour pouvoir travailler en première année. Elles [les étudiantes] débutent en français mais dès qu'on voit un point je le relis à la traduction. Par exemple en français quand tu dis je suis étudiante c'est une phrase verbale avec le verbe être alors qu'en arabe c'est une phrase nominale. Quand je leur apprends, je leur dis tout de suite, et ça fait sens du point de vue de la traduction. Ce livre je l'ai conçu en vue de la traduction dès le départ. [...] Ce qui compte c'est d'élever le niveau des étudiantes et ça ne passe que par des efforts personnels. C'est pourquoi j'ai conçu mon manuel (Wassila, Adjointe au chef d'un département de langue, Alpha Uni, 6 mars 2013entretien n° 37, traduit de l'arabe).

La variabilité des méthodes est aussi l'expression d'une grande diversité de formation et de parcours professionnels chez les enseignantes de ce programme. La plupart ne sont pas Saoudiennes. Elles viennent d'autres pays - Maroc, Tunisie, Liban, Syrie, France, Egypte – et ont suivi leurs conjoints, dont la trajectoire professionnelle les a conduits en Arabie saoudite⁸⁵⁶. Elles sont enseignantes de français à Alpha Uni, recrutées sur contrat, et ont des

⁸⁵⁶ Les conjoints occupent des fonctions de cadre supérieur. Ils sont ingénieurs, managers, comptables dans des entreprises, médecins ou cadre administratif dans des hôpitaux, enseignants à l'université, etc.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

expériences professionnelles très différentes. Certaines ont suivi des études supérieures et sont diplômées d'établissements de ces pays, en linguistique. D'autres ont enseigné le français dans des établissements primaires ou secondaires.

Cette variabilité des méthodes est admise. Les enseignantes ont toute latitude pour enseigner comme elles l'entendent. Une enseignante qui venait d'être recrutée, avec laquelle je me suis entretenue, m'a indiqué qu'elle reprenait le cours d'une enseignante partie et qu'elle avait voulu consulter les documents de travail (exercices, fiches de cours, exemples, références, etc.) de cette dernière pour les réutiliser. Après en avoir pris connaissance, elle a jugé qu'ils ne correspondaient pas à sa propre compréhension de l'enseignement et a décidé de ne rien conserver et de réviser l'intégralité du cours et des séances, sans provoquer aucune interférence extérieure.

La liberté des enseignants en matière de méthode et de pédagogie n'est ni une stratégie de management, de la hiérarchie universitaire d'*Alpha Uni*, ni un principe reconnu du travail d'enseignant au sein de cette université. Elle est l'héritage de l'autorité qui était conférée aux enseignants non saoudiens et qui était fondée sur leur domination numérique et académique. Ce mécanisme perdure alors que les conditions sociales de cette domination ont été largement altérées. Les établissements d'enseignement supérieur saoudiens, créés au cours de la deuxième moitié du XX^e siècle et au début du XXI^e siècle, se sont construits et développés en particulier grâce au recrutement massif d'une ressource humaine académique non saoudienne. A ma connaissance, il n'existe pas d'étude longitudinale centrée sur les universités et les universitaires, qui permettrait de disposer d'une évolution précise des fluctuations statistiques de la main d'œuvre académique non saoudienne. Toutefois, l'ouvrage de référence sur l'histoire de l'Arabie saoudite d'Alexei Vassiliev établit que le secteur éducatif, faute de ressource interne et nationale, a fait appel à un très grand nombre de non Saoudiens venus en Arabie saoudite pour y enseigner⁸⁵⁷. L'auteur écrit que le personnel enseignant non saoudien, dans le primaire et le secondaire, est multiplié par dix dans les années 1960 et que la quasi-totalité des enseignants d'*Alpha Uni* sont non saoudiens au moment de sa fondation. La domination numérique des universitaires non saoudiens se double

⁸⁵⁷ Alexei VASSILIEV, *The History of Saudi Arabia*, *op. cit.* L'auteur fait référence à des politiques gouvernementales à l'origine de l'importation massive et organisée d'une main d'œuvre enseignante non saoudienne.

d'une domination académique dès lors que très peu de Saoudiens disposent de titres et qualifications équivalents. Cette double domination fait que les enseignants non saoudiens ont longtemps su conserver, par rapport à l'encadrement saoudien (doyens, vice-doyens et chefs de départements)⁸⁵⁸, des marges de manœuvre importantes dans leurs activités d'enseignement et qu'ils ont introduit des pratiques méthodologiques hétérogènes, dont la diversité tient à la variété de leurs parcours académiques et professionnels. Les cadres universitaires saoudiens étaient maintenus dans l'ignorance de ce qui se faisait dans les classes.

Aziz : « Avant l'accréditation c'était le désordre. C'était chacun à sa manière. Chaque enseignant faisait selon ses règles. Il n'y avait pas de méthode ni de paradigme. [...] Avant la méthode, le docteur peut enseigner ce qu'il veut comme il veut. [...] Avant ils [le chef de département et le doyen] ne savaient pas ce qui se passait » (Aziz, ancien enseignant de langue russe, Alpha Uni, 2 décembre 2013, entretien n° 58, traduit de l'arabe).

« Avant ils ne savaient pas » signifient à la fois que les doyens n'avaient pas les moyens, en termes de compétences et de légitimité académiques, mais aussi en termes de rapport de force : ils avaient besoin de cette ressource enseignante pour faire fonctionner les programmes universitaires et n'étaient pas en mesure d'exercer un contrôle académique.

Cette situation a perduré ainsi jusque dans les années 1970, c'est-à-dire jusqu'à l'érosion progressive de la domination numérique résultant de l'augmentation du nombre d'étudiants saoudiens poursuivant des études supérieures, en Arabie saoudite ou aux États-Unis⁸⁵⁹, et du recrutement d'enseignants universitaires parmi ces derniers⁸⁶⁰. Les années 1980 et 1990 confortent cette évolution dans le cadre de la « saoudisation » des emplois, : les universités recrutent de plus en plus d'universitaires saoudiens, formés à l'étranger et

⁸⁵⁸ Réglementairement, les doyens et vice-doyens doivent être de nationalité saoudienne. Cette règle prime sur celle des qualifications académiques même si, dans les faits, tous les doyens sont aujourd'hui docteurs et engagés dans des trajectoires professionnelles universitaires (ils sont généralement professeur associé ou professeur).

⁸⁵⁹ Ils sont entre 3000 et 5000 à étudier à l'étranger, en particulier aux États-Unis, au milieu des années 1970 et Alpha Uni diplôme 4400 étudiants saoudiens au niveau *bachelor* en 1973. Le nombre d'étudiants en doctorat est estimé à 300 à la même période. Alexei VASSILIEV, *The History of Saudi Arabia, op. cit.*

⁸⁶⁰ Etant entendu qu'une proportion plus importante de Saoudiens diplômés de l'étranger, même au niveau doctorat, est recrutée dans les ministères sur des fonctions administratives et politiques.

détenteurs de titres de doctorat⁸⁶¹. Les données statistiques du ministère de l'enseignement supérieur saoudien indiquent qu'en 2009 et 2013 les universitaires non saoudiens ne sont pas majoritaires⁸⁶². Toutefois, si la supériorité numérique et académique des enseignants non saoudiens s'est estompée, la liberté des enseignants en matière de méthodologie d'enseignement a perduré, selon les enseignants interviewés : le contrôle académique des doyens était inexistant, du moins jusqu'à l'introduction de l'organisation de la qualité et des nouvelles modalités de travail afférentes.

B - Contrôle et liberté après l'installation de la qualité

L'analyse du travail des enseignants et des pratiques d'enseignement au sein d'*Alpha Uni* révèle un équilibre entre contrôle et liberté, lui-même bâti sur des construits sociaux stabilisés sur plusieurs décennies. L'organisation et la bureaucratisation de la qualité ont introduit un changement. Elles ont ajouté d'autres formes de contrôle à celles qui précédaient, les formes antérieures étant atténuées ou, en tous cas, perdant leur primauté dans la structuration des relations de travail. Elles laissent aussi apparaître de nouvelles marges de liberté. Le contrôle sur l'activité des enseignants est renforcé tandis que des espaces de libertés se créent dans les manières dont les acteurs, au quotidien, se saisissent et mettent en œuvre les injonctions, normes et contraintes imposées.

1. La bureaucratisation entre formalisme contraignant et informalisme du quotidien

La bureaucratisation va de pair avec le développement du *paperwork* demandé aux enseignants : le contrôle passe par le processus standardisé qu'impose la NCAAA dans son dispositif d'accréditation : grille de critères unique pour tous les programmes, quels que soient les disciplines, les niveaux, les finalités, les établissements considérés ; indicateurs de performance identiques pour tous les établissements, de telle sorte que tous les programmes

⁸⁶¹ De nombreux interlocuteurs saoudiens, enseignants à *Alpha Uni*, sont docteurs d'universités américaines et européennes depuis les années 1990 dans des disciplines très diverses (archéologie, odontologie, linguistique, droit, ingénierie, etc.).

⁸⁶² Ils représentent 37% des universitaires en 2009 et 42% en 2013. Le taux de croissance des universitaires non saoudiens rapporté à celui des universitaires saoudiens (+74,5% contre +44,3%) semble indiquer que la croissance du nombre de non saoudiens s'explique par la demande de recrutement accrue, découlant de l'expansion du nombre d'établissements d'enseignement supérieur et d'étudiants saoudiens, à laquelle le nombre de diplômés saoudiens de niveau doctorat ne permet pas de répondre.

puissent être mesurés à l'aune de références identiques ; échelles de notation et modèles à remplir identiques, liste de *learning outcomes* applicable à tous les programmes, etc.

A titre d'exemple, le contrôle par la bureaucratisation de l'activité d'enseignement et de l'enseignant passe par celui des qualifications et du temps de travail. Ainsi, le référentiel d'accréditation établit un certain nombre de règles telles que la nécessité pour un enseignant de *bachelor* ou de master d'être détenteur du diplôme immédiatement supérieur ou le respect d'un ratio entre personnel académique à plein temps et à temps partiel (75% au moins pour les enseignants à plein temps).

4.6 Qualifications and Experience of Teaching Staff

Teaching staff must have qualifications and experience necessary for teaching the courses they teach, and keep up to date with academic and/or professional developments in their field.

To satisfy this requirement:

- 4.8.1 Teaching staff should have appropriate qualifications and experience for the courses they teach. (For undergraduate and masters degree programs this would normally require academic qualifications in their specific teaching area at least one level above that of the program in which they teach.)
- 4.8.2 If part time teaching staff are appointed (for example in a professional program where current industry experience may be sought) there should be an appropriate mix of full time and part time teaching staff. (As a general guideline at least 75 % of faculty should be employed on a full time basis.)

NCAAA, *Standards for Quality Assurance and Accreditation of Higher Education Programs*, novembre 2009, p. 20.

En imposant aux établissements de mesurer la proportion de détenteurs de doctorat « attesté »⁸⁶³ parmi leurs enseignants, la NCAAA corréle le dispositif d'accréditation au contrôle des qualifications, en particulier du doctorat⁸⁶⁴. Le cadre national de certifications fixe un nombre de crédits horaire par niveau de programmes (*associate diploma, diploma, bachelor, master, PhD*) qui contraint les établissements dans la construction des programmes⁸⁶⁵. Ce n'est pas sans poser des difficultés aux collèges, départements et

⁸⁶³ NCAAA, *Key performance Indicators*, Indicateur n° 7.

⁸⁶⁴ L'Arabie saoudite a été secouée par plusieurs scandales liés à de faux diplômes de doctorat.

⁸⁶⁵ « A minimum of 30 credit hours is required for an associate diploma, 60 credit hours (or two years of study) for a diploma and a minimum of 120 credit hours for a bachelor degree. At postgraduate levels additional studies with either 24 or 39 credit hours are required for a master's degree and 12 or 30 credit hours are required
Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

enseignants qui doivent repenser la répartition des cours pour, à la fois, tenir compte du cadre normatif nouvellement fixé et ne pas déroger aux règles imposées par la réglementation qui définit les statuts des enseignants. En effet, statutairement, un assistant, un professeur associé et un professeur n'ont pas le même nombre d'heures de cours à assumer.

Certaines de ces règles ne sont pas nécessairement nouvelles (comme par exemple la détention d'un doctorat), mais ce qui change est qu'elles étaient implicites et sont désormais liées au processus d'évaluation et d'accréditation, ce qui les transforme en normes nationalement standardisées, institutionnalisées et contraignantes⁸⁶⁶.

L'ensemble délimite de nouveaux contours et contenu au métier d'enseignant à l'université. Cette évolution est perceptible dans le dispositif d'accréditation de la NCAAA et dans les modalités et pratiques de travail diffusées par l'organisation de la qualité. Ce contrôle révèle aussi les nouvelles formes de pouvoir exercé par cette organisation et par les doyens.

Le critère le plus important est le critère n° 4 intitulé « enseignement et apprentissage ». Il concentre le plus grand nombre de prescriptions normatives : 10 sous-critères et 90 bonnes pratiques⁸⁶⁷. Le texte introductif qui précède et synthétise le contenu normatif de ce critère met en évidence la manière dont la focale est placée sur le « personnel enseignant » et l'enseignement :

Teaching staff must be appropriately qualified and experienced for their particular teaching responsibilities, use teaching strategies suitable for different kinds of learning outcomes and participate in activities to improve

for a doctorate depending on the scale of a thesis or major project » (NCAAA, *Qualifications framework, op. cit.*, p. 4).

⁸⁶⁶ L'enquête a révélé que l'obtention de l'accréditation de la NCAAA conditionne, pour les établissements privés, la pérennisation de certaines aides financières versées par le ministère de l'enseignement supérieur comme le paiement des frais d'inscription des étudiants inscrits dans ces établissements. S'agissant des établissements publics, la dimension contraignante de l'accréditation délivrée par la NCAAA est liée au pouvoir réputationnel qui lui est conféré. Au niveau national, surtout pour les universités les plus anciennes et les plus connues, il s'agit de conforter par l'accréditation un classement informel des établissements (que nombre d'acteurs rencontrés ont en tête et citent en entretien, toujours les mêmes 4 ou 5 universités qui arrivent quasiment toujours dans le même ordre) reposant sur la « confiance personnelle » ou le « réseau ». L'accréditation fonctionne alors comme un « dispositif de jugement fondé sur la confiance impersonnelle » à la manière d'une « appellation » (Voir Lucien KARPIK, « Dispositifs de confiance et engagements crédibles », *op. cit.* Il s'agit aussi, dans la perspective de maintenir le flux constant d'étudiants saoudiens en partance pour les Etats-Unis, d'anticiper une décision américaine (gouvernement ou établissements) de conditionner leur inscription (généralement en master et en PhD) à l'obtention d'un diplôme de *bachelor* dans un établissement saoudien accrédité.

⁸⁶⁷ En comparaison, les dix autres critères ne proposent jamais plus de cinq sous-critères et oscillent entre 11 et 34 bonnes pratiques.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

*their teaching effectiveness. Teaching quality and the effectiveness of programs must be evaluated through student assessments and graduate and employer surveys with evidence from these sources used as a basis for plans for improvement*⁸⁶⁸

Le « personnel enseignant », expression générique qui désigne un groupe auquel chaque enseignant d'un programme est censé s'identifier et appartenir, est défini de manière performative selon quatre caractéristiques : il doit être doté de qualifications et d'expérience en raison de ses responsabilités en matière d'enseignement ; il doit développer des stratégies d'enseignement et améliorer l'efficacité de son enseignement. Enfin, la qualité de son enseignement doit être évaluée.

L'étude des sous-critères et bonnes pratiques du critère n° 4 montre que les enseignants sont directement mis à contribution, parfois sous couvert de formulations génériques et technocratiques, « *Policies and procedures should include action to be taken to deal with situations where standards of student achievement are inadequate or inconsistently assessed* »⁸⁶⁹, parfois par une désignation directe, formulée par la reprise de l'expression « teaching staff », et pointilleuse, « *Teaching staff should be available at sufficient scheduled times for both full time and part time students as appropriate consultation and advice to students. (availability of staff should be confirmed, not just assumed because times have been scheduled)* »⁸⁷⁰. Des exemples analogues fourmillent tout le long des énoncés normatifs du critère n° 4. Ils mettent en évidence à quel point sa mise en œuvre et le respect des prescriptions énoncées reposent sur les enseignants et supposent que ces derniers acceptent que leurs activités soient impactées sur de nombreux aspects, qui dépassent largement le seul cadre de la classe et de la délivrance de cours. Dans le dispositif d'accréditation de la NCAAA, la notion d'enseignement, *teaching*, est extensive, notamment parce qu'elle est corrélée à celle d'apprentissage. Elle concerne à la fois les acquis de l'apprentissage, les processus d'évaluation interne du programme, l'évaluation des étudiants, l'assistance académique aux étudiants, la qualité de l'enseignement, les qualifications des enseignants, les activités pratiques dans le cas d'un programme où l'expérience pratique est une composante, la délivrance de programme et de diplôme conjoints avec d'autres institutions, etc. Cette

⁸⁶⁸ NCAAA, *Standards for Quality Assurance and Accreditation ...*, *op.cit.*, p.16

⁸⁶⁹ NCAAA, *ibid.*, Sous-critère 4, bonne pratique 6, p. 18.

⁸⁷⁰ NCAAA, *ibid.*, Sous-critère 5, bonne pratique 1, p. 18.

approche extensive a des implications sur le contenu des tâches requises des enseignants : il n'est plus seulement question de donner des cours à des étudiants. Le cours en classe devient une étape, presque marginale. L'enseignement est construit comme un processus qui englobe une multiplicité d'activités de formalisation et de procédures contraignantes qui découlent les unes des autres. Les enseignants doivent concevoir leurs cours à partir des *learning outcomes* visés dans le programme et « planifier des stratégies d'enseignement » pour que ces *learning outcomes* soient possédés par les étudiants. Il en découle que les enseignants doivent disposer des compétences pour mettre ces stratégies en œuvre et repenser l'évaluation des étudiants afin de s'assurer qu'ils ont effectivement acquis les *learning outcomes* visés par le cours. De nombreuses autres tâches sont déployées dans les trois sous-critères et 24 bonnes pratiques qui qualifient la « qualité de l'enseignement ». Cet ensemble de prescriptions produit une définition normative d'un enseignement et d'un enseignant de qualité, à laquelle les enseignants doivent être formés, afin de maîtriser les *learning outcomes*, la planification de l'enseignement, les stratégies d'évaluation et la « contribution de leurs cours au programme conçu comme un tout » mais aussi les « compétences pédagogiques », qui recouvrent en particulier l'usage de « technologies nouvelles et émergentes ». Ensuite, les enseignants ont un devoir d'information procédurale des étudiants au sujet de leurs cours, qui repose sur la « description du cours »⁸⁷¹. Enfin, les cours et les enseignements sont continuellement évalués à travers des enquêtes (*surveys*) adressées aux étudiants, aux diplômés, aux employeurs⁸⁷². Les entretiens montrent que les enseignants les perçoivent comme une évaluation des personnes. Ils les appellent « évaluation des enseignants » alors que la dénomination officielle est « évaluation des enseignements ». De fait, plusieurs libellés des questions mentionnent l'enseignant : « l'enseignant a-t-il présenté les exigences du cours, les références et le plan ? L'enseignant explique-t-il clairement les notions employées ? ». Cette perception est renforcée par l'enrichissement considérable du « contrôle » des activités des enseignants, liées

⁸⁷¹ La « description du cours » constitue l'un des documents exigés par la NCAAA dans le cadre de son dispositif d'accréditation. Un modèle est fourni par la NCAAA, composé de tableaux et d'items : liste des thèmes du cours, nombre de semaines et d'heures de cours par thème ; décomposition du cours (cours magistral, tutoriel, laboratoire, stage pratique, autre), temps de travail attendu d'un étudiant par semaine, *learning outcomes* (description des compétences et connaissances développées par le cours, stratégies d'enseignement utilisées pour le faire, modalités d'évaluation qui permettent de vérifier l'acquisition des *learning outcomes*), calendrier des évaluations, types d'évaluations et proportion de chacune dans la note finale.

⁸⁷² Le taux de réponse des étudiants est de 100% dans les départements étudiés dans la mesure où la réponse aux questionnaires d'évaluation conditionne l'accès aux notes.

à l'enseignement. Proposé par le critère n° 4, ce contrôle se développe à la fois en termes de modalités (évaluation, rapport, indicateur, questionnaire, *benchmark*) et d'acteurs qui en ont la charge (supérieurs hiérarchiques, employeurs, praticiens, comités de la qualité, étudiants, diplômés, enseignants d'autres établissements, personnes expérimentées, autocontrôle).

« The extent to which teaching staff are involved in professional development to improve quality of teaching should be monitored [...] The quality of all courses and of the program as a whole must be monitored regularly through appropriate evaluation mechanisms and amended as required, with more extensive quality reviews conducted periodically [...] Quality indicators that include learning outcome measures should be established for all courses and the program [...] In all professional programs continuing advisory panels with membership that includes leading practitioners from the relevant occupations or professions should be used to monitor and advise on content and quality of programs [...] In program reviews opinions about the program should be obtained from students and graduates through surveys and interviews, discussions with teaching staff, and other stakeholders such as employers [...] Program reviews should involve experienced people from relevant industries and professions, and experienced teaching staff from other institutions [...] Arrangements for verifying standards [of student achievements] may include measures such as check marking of random samples of student work by teaching staff at other institutions [...] Standards of learning must be assessed and verified through appropriate processes and benchmarked against demanding and relevant external reference points [...] Planning should include any action necessary to ensure that teaching staff are familiar with and are able to use the strategies included in the program and course specifications

Teaching staff should be encouraged to develop strategies for improvement of their own teaching and maintain a portfolio of evidence of evaluations and strategies for improvement

Courses and programs should be evaluated and reported on annually and reports should include... [...] Reports should be provided to program administrators on the delivery of each course [...] Reports on the program should be reviewed annually by senior administrators and quality committees »⁸⁷³.

L'outil privilégié du contrôle des enseignants est l'écrit (rapports, descriptifs, plans d'amélioration, etc.) afin de garantir la mise en conformité de chaque enseignant avec les prescriptions du critère n° 4, mais aussi d'engager la responsabilité individuelle de chaque enseignant dans les documents qu'il produit. L'accumulation d'écrits, stockés dans les bureaux de la qualité, matérialise physiquement les transformations du travail d'enseignant à

⁸⁷³ NCAAA, *Standards for Quality Assurance and Accreditation ...*, op. cit., p. 16-22

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

Alpha Uni. Le métier n'est plus seulement centré sur la transmission d'un enseignement en classe. Il se reconstruit par l'acquisition de nouveaux savoir-faire, automatismes et discipline, dans l'exercice répété de tâches multiples, que véhicule la bureaucratisation engendrée par l'organisation de la qualité et le dispositif d'accréditation de la NCAAA.

L'évolution du métier d'enseignant est aussi perceptible à travers la charge de travail considérable, induite par l'exercice continu d'écriture et de conceptualisation, et sa collectivisation. Les enseignants, qu'ils soient favorables ou non au développement de ces nouvelles tâches, mentionnent tous l'accroissement du temps de travail, effectué au sein des départements et des collèges mais aussi à la maison, par les échanges de courriers électroniques. En montrant que le surcroît de travail est surtout collectif, l'enquête révèle la dimension informelle de la gestion quotidienne de ce surcroît, qui combine autant de *reporting* hiérarchique individuel que de travail collégial. Ce dernier repose sur un dispositif organisationnel : la comitologie. Les comités et commissions de la qualité ou de l'accréditation sont très nombreux. Dans chaque collège, chaque unité de la qualité établit une à plusieurs commissions et comités où se réunissent au minimum les représentants de la qualité des départements (un enseignant par département). Dans certains collèges, en période de préparation de l'accréditation de la NCAAA, il a pu exister jusqu'à onze commissions de la qualité au même moment (une pour chaque critère d'accréditation). Parfois, une équipe complète, composée d'universitaires et de cadres administratifs, est constituée pour assurer le travail de coordination et de compilation des documents. Dans ces cas, cela signifie que plus de la moitié des enseignants est impactée dans son activité au sein du collège et concernée par ce travail collégial. Des commissions sont également créées à l'échelon central où se réunissent bimensuellement tous les vice-doyens de la qualité de l'université, des collèges et du service central, hommes et femmes. Ils y discutent des « missions » à venir, des accréditations à préparer ou des problèmes rencontrés par les départements dans la rédaction des autoévaluations des programmes. Les réunions sont périodiques - hebdomadaires, mensuelles, trimestrielles, semestrielles selon les configurations locales (département, collège), transversales (entre plusieurs collèges sous la supervision d'un responsable hiérarchique du service central, sur le campus masculin ou dans les campus féminins), plénières (au niveau de l'exécutif universitaire), mixte (des hommes et des femmes y

participent, que ce soit en présentiel ou « à travers l'écran »⁸⁷⁴) - ou ponctuelles sur un sujet, par exemple l'attribution ou la réaffectation de personnel administratif entre départements. Les acteurs rencontrés estiment que l'activité de ces commissions et comités est très chronophage mais utile pour désamorcer les « problèmes », tels que l'incompréhension des attendus concernant les documents et rapports à rédiger et la surcharge de travail que cela induit, et pour coordonner le travail. Mais, les commissions et les réunions permettent aussi aux différents niveaux hiérarchiques de la qualité de mesurer l'implication des enseignants, leurs difficultés et leur résistance au travail supplémentaire demandé. Les vice-doyens et vice-doyennes de la qualité rattachés au service central de la qualité « discutent »⁸⁷⁵ avec les vice-doyens et vice-doyennes de la qualité des collèges et négocient continuellement avec eux le travail d'écriture relatif aux programmes et aux cours, qui incombent aux enseignants. Par exemple, ils usent de leur capacité à affecter et réaffecter du personnel administratif⁸⁷⁶ chargé d'aider les enseignants à rédiger et remplir les dossiers, à donner accès à des formations spécialisées (Comment rédiger un rapport d'autoévaluation ? A quoi servent des indicateurs de performance ? Comment utiliser les *learning outcomes* dans le descriptif d'un cours ?) qui sont co-organisées avec la NCAAA, ou d'autres universités, et qui se tiennent souvent dans des hôtels internationaux.

A l'accroissement du travail répond une forme de collectivisation de la force de travail et une mutualisation de la surcharge de travail induite. Mais elle est aussi imposée par l'instrument. Par exemple, le critère n° 4 définit le programme comme un « tout » auquel participe chaque cours ; la coordination devient une injonction.

⁸⁷⁴ Expression idiomatique pour désigner la visioconférence asymétrique.

⁸⁷⁵ Plusieurs interlocuteurs de la qualité emploient le terme « niqach » (débat, délibération, discussion) pour qualifier leurs activités quotidiennes. Ils discutent et débattent, en face à face avec des homologues dans les collèges ou dans les diverses commissions de la qualité. Par exemple, une enseignante, vice-doyenne de collège, précédemment en fonction à la NCAAA, déclare en entretien : « J'aime rester avec eux [les membres de la commission de la qualité] pour discuter. Quand je suis arrivée comme vice-doyenne, j'ai organisé des *brainstorming* et des discussions sur les problèmes qu'on avait » (17 février 2013).

⁸⁷⁶ Une vice-doyenne de la qualité que j'ai rencontrée en février 2013 m'indique que, depuis un an et demi, le « roi a ouvert le recrutement » et que des employées administratives lui sont adressées, qu'elle « distribue » vers les unités des collèges qui en ont besoin. L'observation du cas d'*Alpha Uni* à une échelle micro révèle les répercussions du contexte des révolutions et mouvements sociaux dans plusieurs états du monde arabe et comment l'Etat saoudien recourt à une politique de cooptation et d'apaisement social par l'emploi dans la fonction publique et comment la qualité, nouvelle activité administrative, est destinataire de personnel.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

Le portage collectif permet aussi de mieux qualifier l'autorité de la chaîne hiérarchique de la qualité, dans sa manière d'imposer des tâches nouvelles et d'en contrôler la mise en œuvre. Cette autorité, dans les collèges et les départements, pourrait interférer avec celle des doyens. Pourtant, il n'existe pas de confrontation hiérarchique, ni de concurrence dans l'exercice du contrôle hiérarchique entre ces deux lignes. Cela tient à ce que les commissions et comités travaillent au profit de l'organisation de la qualité mais elles sont constituées d'enseignants qui relèvent de l'autorité de doyens. La hiérarchie de la qualité, celle du service central (représenté par des vice-décanats sur les campus féminins), n'a pas les moyens de contrôler les pratiques et d'effectuer un suivi hiérarchique et individualisé dans les collèges⁸⁷⁷. Elle réussit à contraindre les individus par la construction d'une dynamique collective, voire collégiale⁸⁷⁸, et par l'assistance proposée aux enseignants et managers pour remplir leurs documents ou les préparer⁸⁷⁹. L'assistance à l'écriture constitue un levier d'acceptation des nouvelles règles imposées. Ce soutien peut consister en l'externalisation par certains enseignants vers du personnel administratif appartenant à l'organisation de la qualité (parfois mis à disposition dans les unités de la qualité des collèges), d'une partie des documents (rapports et descriptifs de cours dont l'actualisation est semestrielle).

S'agissant des doyens, non seulement ces derniers ne s'opposent pas à la comitologie et à l'accroissement des tâches distribuées, mais ils y trouvent un intérêt dans l'élargissement et l'affermissement du contrôle qu'ils peuvent exercer sur les activités des départements (enseignants et chefs de départements), dans tous les domaines, par l'intermédiaire de la chaîne de la qualité : par exemple, ils peuvent vérifier au nom de la qualité que tout est prêt pour accueillir les étudiants avant chaque début de semestre et superviser la gestion des salles, le fonctionnement des équipements. Ils peuvent aussi mettre l'accent sur le travail de *reporting* en vérifiant l'état d'avancement des formulaires et documents demandés par la qualité, s'immiscer dans le travail des départements en identifiant des situations jugées

⁸⁷⁷ Le moment de l'accréditation d'un programme constitue une exception dans la mesure où le décanat de la qualité finance les organismes accréditeurs, ce qui constitue un levier de contrôle direct sur ce que font les départements concernés pour préparer l'accréditation.

⁸⁷⁸ Un interlocuteur a mentionné la pratique régulière, au sein des comités et commission de la qualité, de votes (à main levée) pour décider d'avis à transmettre au doyen : établissements étrangers avec lesquels nouer prioritairement un partenariat ; modification à apporter à la maquette d'un programme, etc.

⁸⁷⁹ En particulier en période d'accréditation, par la mise à disposition de conseillers extérieurs, recrutés et payés par le décanat de la qualité.

problématiques et en fournissant conseil et assistance. Un vice-doyen de la qualité dans un collège à qui je demande en quoi consiste son travail, m'explique la différence entre sa fonction d'enseignant et celle de vice-doyen :

Imad : « J'ai deux missions. J'enseigne et je suis responsable de la qualité. L'une est limitée mais l'autre entre dans tout : les méthodes, les étudiants, leurs problèmes, les équipements, l'enseignement, les cours, la coordination entre les départements [...] la qualité c'est le moteur du collège et le vice-doyen [de la qualité] est relié à tout et tout le monde, l'étudiant, l'administration, la classe. [...]

Moi : Tu travailles avec le doyen ?

Imad : Oui, tout le temps. Le doyen et le vice-doyen de la qualité et du développement sont les deux responsables de tout au sein du collège. Le vice-doyen dispose de trois unités : unité du développement, unité de la qualité et unité des moyens d'information. Avec ces trois unités, je couvre tout le collège [...]. Je suis là pour identifier les problèmes. C'est ma responsabilité mais ce n'est pas à moi de faire les choses. Ma mission est de conseiller, d'être complémentaire, d'apporter mon assistance mais je n'ai pas la responsabilité directe du changement. C'est la responsabilité des départements.

Moi : Quel problème par exemple ?

*Imad : L'attraction d'enseignants venant de l'extérieur du département. Moi en tant que vice-doyen je vois ça du point de vue de la complémentarité au niveau du collège. Le département il voit les choses à son niveau, dans son domaine [il fait le geste de mimer des œillères au niveau des yeux] » (Imad, Vice-doyen développement et qualité du collège de tourisme et archéologie, *Alpha Uni*, 22 février 2013, entretien n° 30, traduit de l'arabe).*

L'ingénierie administrative qui a été mise en place permet d'articuler différentes échelles et structures, divers périmètres hiérarchiques et lieux, diverses autorités et modalités de contrôle (du disciplinaire à l'administratif, du département au collège, des hommes aux femmes, du central au local) et de diffuser tout un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de pratiques similaires et routinières.

2. La bureaucratisation au service d'une sécularisation

La diffusion du dispositif d'accréditation de la NCAAA, les redistributions du pouvoir qu'accompagnent l'organisation de la qualité, les pratiques nouvelles qui transforment le métier d'enseignant, le contrôle par la bureaucratisation de l'enseignement et de l'enseignant,

produisent des effets sur les méthodologies d'enseignement et affectent les modalités de contrôle académique par les doyens.

L'exemple d'un institut⁸⁸⁰ interne, spécialisé dans l'enseignement de la langue arabe à des locuteurs non arabophones constitue un cas d'appropriation intéressant de cet appareillage cognitif par des enseignants⁸⁸¹. Pour préparer la soumission des programmes de l'institut au processus d'accréditation d'un organisme international, les enseignants ont engagé une réflexion collective sur l'enseignement dispensé dans l'institut, à partir de la question de la méthode. Cela a abouti à la formulation d'un « besoin », celui de construire collectivement une méthode d'enseignement partagée et a conduit à l'élaboration d'un manuel et d'une maquette de programmes. On retrouve ici ce qui a été montré précédemment : une prise en charge collective des nouvelles tâches, imposées par l'organisation de la qualité. Mais on voit également que l'organisation de la qualité conduit à une redistribution du pouvoir plus transversale et implique les différents niveaux organisationnels (local dans les collèges et central dans les services administratifs communs). Le « besoin » d'un manuel est construit par des justifications qui sont produites à la fois par les enseignants et par l'encadrement managérial.

D'abord, les enseignants de l'institut ont justifié la nécessité de disposer d'un manuel, conçu *ad hoc* et utilisé en interne, par la diversité des publics étudiants auxquels ils ont affaire. Les étudiants proviennent d'un grand nombre de pays, d'Asie, d'Afrique, d'Europe et d'Amérique du Nord (Turquie, Indonésie, Malaisie, Pakistan, Comores, Sénégal, Ghana, Niger, Nigéria, Belgique, Etats-Unis, Canada...). L'arabe n'est pas leur langue maternelle. Ils s'inscrivent dans cet institut d'*Alpha Uni*, pour apprendre ou se perfectionner dans la maîtrise de cette langue pour deux raisons principales. La première relève de raisons personnelles, généralement liées à la pratique religieuse de ces étudiants⁸⁸². Leur principale motivation est d'accéder au texte coranique en langue arabe, sans l'intermédiaire d'une traduction. Il s'agit

⁸⁸⁰ A la différence des collèges, un institut ne délivre que des diplômes d'établissement (certificats). En revanche, il est soumis aux mêmes exigences en matière d'obtention d'accréditations de ses programmes.

⁸⁸¹ Les éléments empiriques ont été recueillis au cours d'observations réalisées au moment de la visite en 2012 d'évaluateurs venus dans le cadre de l'accréditation des programmes délivrés par cet institut.

⁸⁸² Ces étudiants ont une vingtaine d'années. Les conditions d'admission au programme intensif de langue prévoient qu'ils doivent être diplômés du secondaire et avoir moins de 25 ans. Ils sont résidents en Arabie saoudite ou venus de l'étranger. Quelques-uns sont récemment convertis, en particulier les Européens et Nord-Américains.

aussi d'apprendre à le lire et à le scander en respectant les règles du *tajwid*⁸⁸³. La seconde raison est professionnelle. Ces étudiants-là⁸⁸⁴ souhaitent devenir enseignant d'arabe pour des locuteurs non arabophones, ou le sont déjà, dans des écoles primaires et coraniques du pays dont ils sont originaires. Les motivations de ces derniers sont d'apprendre la langue arabe, ou de se maintenir à niveau et approfondir leur connaissance de la langue, et d'obtenir un certificat dont ils pourront se prévaloir dans le cadre de leur trajectoire professionnelle. Même si la dimension religieuse est moins prégnante chez ces étudiants, elle existe aussi, ne serait-ce que pour ceux qui enseignent l'arabe dans des écoles coraniques. Ensuite, l'évaluation et l'accréditation, parce qu'elles mettent l'accent sur les résultats de l'enseignement et sur leur caractère standardisé, en particulier à cause des *learning outcomes*, vont de pair avec la conviction chez les enseignants interviewés que chaque enseignant ne peut déterminer seul sa manière d'enseigner. Ils expriment le « besoin » d'une méthode construite collectivement, matérialisée par un manuel. Enfin, le doyen, le vice-doyen de la qualité et le chef de l'unité de la qualité approuvent cette demande. Une méthode d'enseignement conceptualisée dans un manuel est perçue comme un élément d'amélioration de la qualité de l'institut, propice à l'obtention des accréditations en cours de préparation.

Le manuel d'apprentissage de l'arabe m'a été présenté par l'un des enseignants de ce programme⁸⁸⁵. Alors que j'en parcourais les feuillets, cet interlocuteur m'a expliqué que l'une des volontés des concepteurs de ce manuel était de mettre l'accent sur la langue et sur une méthodologie d'apprentissage qui soit efficace, c'est-à-dire puisant dans le registre de la vie quotidienne. A ma demande il a explicité l'idée de « vie quotidienne », en me disant qu'ils avaient voulu axer l'enseignement sur d'autres supports que les textes religieux. Il a ajouté que l'étude du Coran pouvait s'avérer nécessaire mais que l'étude de textes issus de la presse et des médias, en version écrite et orale, ainsi que celle des textes littéraires étaient importantes pour permettre aux étudiants d'acquérir une autonomie linguistique et de

⁸⁸³ Ensemble de règles (linguistiques, rythmiques, tonales) relatives à la prononciation/récitation du Coran, pouvant faire varier à la fois les modes de lecture et de récitation.

⁸⁸⁴ Ils ont une vingtaine d'années pour les primo-apprenants ou sont plus âgés, trentenaires et quadragénaires, pour ceux qui enseignent déjà. Ils viennent d'Asie et d'Afrique.

⁸⁸⁵ Je venais d'assister à un entretien entre cet enseignant et deux évaluateurs au cours duquel il avait parlé du manuel. Nous avions quitté la salle où l'entretien avait eu lieu, au sein de l'institut. Je lui ai demandé de me montrer le manuel et il m'a proposé d'aller à son bureau. Les éléments empiriques ont été recueillis au cours de l'observation de l'entretien avec les évaluateurs et lors de la conversation informelle que j'ai eue ensuite dans son bureau.

progresser. La consultation de la maquette du programme intensif de langue arabe⁸⁸⁶ corrobore les propos de cet enseignant. Plusieurs descriptions de cours mentionnent la même idée : « The course also includes some guided topics that relate to situations that take place in common everyday life » (conversation). « This course provides the students with a variety of listening materials that include short texts such as: dialogues, short stories and conversation associated to their everyday lives » (écoute niveau 1). « This course provides short and medium texts that include dialogues, stories, conversations, newscasts, radio and T.V programs suitable to the linguistic standard and experience of students » (écoute, niveau 2). Students are acquainted with cultural, societal and artistic aspects implied in these texts. These texts are of different literary genres (i.e. short stories, fiction, poetry and drama) » (textes littéraires choisis, niveau 3).

Le programme d'arabe intensif est celui qui attire des étudiants dont les motivations sont prioritairement d'ordre religieux. La maquette montre que sur 4 niveaux/semestres, les étudiants reçoivent un cours de « récitation du Coran » par semaine des niveaux 1 à 3, soit 2 heures sur 20 heures de cours hebdomadaires. Un cours de « culture islamique » est proposé aux niveaux 3 et 4, également de 2 heures sur 20 heures de cours par semaine. Par conséquent, selon les niveaux, les étudiants reçoivent de 16 à 18 heures de cours hebdomadaires qui sont constitués de matières non religieuses, dont les supports ne sont pas religieux : « conversation », « lecture intensive », « lecture extensive⁸⁸⁷ », « écriture », « syntaxe », vocabulaire, « phonétique », « écoute », « grammaire », « expression écrite », « expression orale », « textes littéraires choisis », « applications informatiques ». Plusieurs étudiants inscrits dans ce programme m'ont fait part de leur déception que les cours ne soient pas davantage focalisés sur l'étude de textes religieux (Coran mais aussi *ḥadīṭ* et *sīra nabawiyyat*⁸⁸⁸). Le contenu de ce programme a changé au même moment où était conçu le manuel d'enseignement, entre 2011 et 2012, dans la phase de préparation au processus d'accréditation. Il s'est sécularisé dans sa composition et son contenu. Cette évolution est

⁸⁸⁶ La maquette est insérée dans un document en ma possession daté de 2012, *Overview of the Institute's Educational Program*, vice-décanat de la qualité.

⁸⁸⁷ Contrairement à la lecture intensive qui se focalise sur un texte court dont la compréhension doit être totale, la lecture extensive concerne des textes longs dont l'approche en termes de compréhension est plus globale.

⁸⁸⁸ Littéralement « la vie du prophète », désigne l'étude de la vie et des comportements du prophète Muhammad, à travers diverses sources écrites anciennes (biographies), en vue de comprendre et de se conformer à ses faits et gestes de la vie quotidienne.

partagée par tous, des enseignants jusqu'à la direction de l'institut mais peu explicite. Les acteurs, généralement des enseignants saoudiens, qui signalent ouvertement le lien entre la qualité des programmes, de l'enseignement et des enseignants et la sécularisation des programmes sont rares. Les programmes dispensés prévoient bien des heures de cours consacrés à la culture islamique et parfois à l'étude de textes religieux mais un enseignant saoudien, qui se qualifie de libéral, juge que ces heures sont « perdues » pour les étudiants qui pourraient, à la place, faire des mathématiques ou de l'anglais, « plus utiles pour trouver un emploi ». Il ajoute que ceux qui le souhaitent peuvent étudier la religion ou la culture islamique en dehors des heures de cours de leurs programmes. Dans ce cas, l'accréditation sert de levier à la mise en œuvre d'une réforme de l'enseignement qui accentue la sécularisation du contenu. En définitive, ce cas est exemplaire de la logique de dépolitisation, qui permet de contenir la dimension politique et le potentiel polémique d'une réforme derrière une technicité bureaucratique⁸⁸⁹.

Cette lecture dissimulée de la réforme est à mettre en regard de la quasi absence de référence, dans les entretiens, à la *Ṣaḥwāʾ* alors que ce mouvement social a longtemps bénéficié de l'appui des institutions étatiques et universitaires⁸⁹⁰ et qu'il a eu un impact important dans la constitution des programmes⁸⁹¹. Un seul interlocuteur s'est exprimé à ce sujet et a évoqué un lien direct entre l'organisation de la qualité et un relâchement notable dans l'exercice du contrôle sur les enseignants et le contenu de leurs enseignements. La technicité et la bureaucratisation mises en œuvre par la réforme dissimulent leur caractère politique et leur effet sur l'emprise sahwiste sur le champ éducatif. A l'instar de la stratégie de

⁸⁸⁹ Il serait intéressant d'observer si le constat de sécularisation de ces formations visant les étudiants non saoudiens s'accompagne d'une évolution analogue concernant les formations religieuses dispensées aux étudiants saoudiens dans les universités religieuses. L'enquête réalisée pour cette thèse ne me permet pas d'exposer des résultats en la matière. Le seul élément observé est celui de l'apparition récente (depuis le milieu des années 2000) et de l'accroissement du nombre de départements et de collèges, spécialisés dans des disciplines séculières (ingénierie, médecine, santé par exemple) dans des universités religieuses, qui ne connaissaient que des disciplines religieuses ou celles servant à l'étude religieuse, comme la langue arabe ou l'histoire.

⁸⁹⁰ Stéphane LACROIX, *Les islamistes saoudiens une insurrection manquée*, op. cit. La *Ṣaḥwāʾ* a bénéficié de ressources financières considérables émanant des instances étatiques chargées d'organiser le champ religieux, dans un contexte où le régime saoudien a besoin d'une idéologie capable de contrer la menace extérieure, le discours révolutionnaire khomeiniste, et la menace intérieure, des mouvements islamistes qui contestent violemment le pouvoir saoudien (prise d'otages de La Mecque en 1979).

⁸⁹¹ Enseignements religieux obligatoires y compris dans les disciplines séculières, rééquilibrage de certains enseignements au profit d'une lecture islamique, en particulier en sciences sociales (sociologie, économie, histoire).

la *Ṣaḥwaī*, l'organisation de la qualité s'attaque aux activités éducatives proprement dites. L'absence de dimension politique apparente de cette réforme, par sa technicisation et la bureaucratisation, permet d'éviter qu'elle soit perçue comme une réaction à l'empreinte idéologique et religieuse de la *Ṣaḥwaī* sur les programmes et les pratiques éducatives à l'université.

L'organisation de la qualité entraîne par conséquent une redistribution du pouvoir, au sein d'*Alpha Uni*, entre libéraux et sahwistes. Plusieurs enseignants en responsabilité sur des fonctions de la qualité se sont définis, au cours des entretiens, comme libéraux (*ana liberali*). Certains d'entre eux ont ajouté ne pas être pieux⁸⁹² pour caractériser le terme de libéral. La plupart ne se sont pas ouvertement identifiés à un courant idéologique particulier. Toutefois, au cours des entretiens ils m'ont envoyé plusieurs signaux renvoyant à une proximité avec les libéraux : par exemple, enfreindre la règle de non mixité des genres en me recevant au sein même de l'université sur le campus masculin, quand par ailleurs la majorité de mes interlocuteurs enseignants ne le concevaient pas un seul instant, me tendre systématiquement la main pour me saluer, s'adresser à moi en anglais alors que de mon côté je leur parlais en arabe. Peu importe que mes interlocuteurs soient des libéraux convaincus ou cherchent à en endosser certaines caractéristiques parce qu'ils me catégorisent comme « occidentale » en recherche de stéréotypes positifs. Cela ne change rien au fait que l'organisation de la qualité, ses pratiques, son appareillage cognitif, fédère un groupe d'universitaires qui, par l'accréditation, mènent une réforme des programmes de l'enseignement supérieur et de la manière d'enseigner, en vue de produire des diplômés saoudiens employables. Et cette réforme peut être interprétée comme libérale⁸⁹³ dans la mesure où elle contrevient au modèle éducatif, construit et diffusé depuis l'adoption en 1970 de la « Politique éducative du royaume d'Arabie saoudite », qui faisait de l'éducation une entreprise morale, passant par une socialisation islamique. Les promoteurs de cette politique, ne sont pas présents parmi les

⁸⁹² Cette notion rend compte de perceptions très variables selon les interlocuteurs. Pour l'un d'entre eux, le fait de fumer constitue un indice de son manque de dévotion religieuse. Pour un autre, ce sera le fait de tailler sa barbe.

⁸⁹³ Il est intéressant de noter l'évolution de la notion de libéral depuis l'idée, dans les années 1970, de promotion d'un mode de vie à celle d'aujourd'hui qui rend compte d'une approche économique du terme.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

acteurs de l'organisation de la qualité, quel que soit le niveau hiérarchique : les acteurs islamistes⁸⁹⁴ sont inexistantes ou inaudibles.

Dans l'université étudiée, parmi les acteurs saoudiens investis dans la qualité, certains en appellent à l'opposition entre « libéral » (*liberālī*) et « religieux » (*mutadaḃīn*). Ils la corrélient indirectement à leur analyse des dysfonctionnements de l'enseignement et des défauts de qualité dans ce domaine. Les entretiens sont jalonnés d'énoncés qui établissent ce lien sans qu'il ne soit exprimé franchement⁸⁹⁵. En Arabie saoudite, le qualificatif « libéral » recouvre des acceptions différentes selon les acteurs qui le mobilisent. Pour ceux qui se revendiquent libéraux⁸⁹⁶, « libéral » signifie aspirer à des réformes politiques et institutionnelles : ils souhaitent notamment le constitutionnalisme, la participation politique, le respect des droits de l'homme pour tous, y compris la minorité chiite, le desserrement du contrôle religieux incarné par la police religieuse, le droit de contester certains discours religieux⁸⁹⁷ même quand ils sont émis par des représentants de l'establishment religieux, au sein de l'Etat. Pour leurs opposants religieux, qu'ils soient issus de cet establishment d'Etat ou de la *Ṣaḃwaī*, la notion de « libéral » est associée à celle de « séculariste » et systématiquement renvoyée à l'« occidentalisation », désignée comme manifestation de l'impérialisme occidental⁸⁹⁸. Quoiqu'elle ait été relativisée, cette dichotomie classique, libéral / religieux, permet de rendre intelligibles les rapports de force politiques en Arabie saoudite. Les acteurs qui ont utilisé ces notions savent qu'ils s'adressent à une chercheuse occidentale et, vraisemblablement, ils me proposent une grille de lecture que je suis supposée comprendre. Même si elle est un peu réductrice, elle a le mérite d'attirer l'attention sur la

⁸⁹⁴ Cf. La définition qu'en donne Stéphane Lacroix « Tout acteur organisé (formellement ou informellement) agissant, ou désireux d'agir, sur la réalité qui l'entoure dans le but de la mettre en conformité avec un idéal fondé sur une interprétation donnée des injonctions de l'islam » (Stéphane LACROIX, *Les islamistes saoudiens une insurrection manquée*, op. cit., p. 3).

⁸⁹⁵ Par exemple, l'un des acteurs interviewés s'auto qualifie de « libéral » pour situer sa position dans un conflit qu'il me décrit. Ultérieurement, il m'indique avoir échoué à devenir doyen de son collège parce qu'il n'est pas assez religieux.

⁸⁹⁶ Les libéraux ne constituent pas un groupe social ou politique homogène et organisé. Les idées libérales sont adoptées et défendues par des individus qui ne sont pas nécessairement connectés entre eux : des universitaires, des entrepreneurs, des chiïtes, des journalistes, des « hijazis », etc.

⁸⁹⁷ Richard DEKMEJIAN, « The Liberal Impulse in Saudi Arabia », *Middle East Journal*, 2003, vol. 57, n° 3, p. 400-413.

⁸⁹⁸ Stéphane LACROIX, « Between Islamists and Liberals », op.cit. Dans cet article, Stéphane Lacroix identifie une catégorie intermédiaire, les islamo-libéraux, qui font la fusion entre des aspirations à des réformes politiques et le maintien dans un cadre islamique.

question de la compétition politique et de resituer le contexte dans lequel la qualité et le mouvement de bureaucratisation étudié sont encadrés : la vision de l'enseignement portée par les Frères musulmans exilés en Arabie saoudite puis indigénisée dans le cadre du mouvement social et politique de la *Ṣaḥwaʿ islāmiyā*⁸⁹⁹, vision qui a prévalu jusqu'à la fin des années 1990 et avait été conçue dans les années 1960, et qui donnait une place centrale à la dimension morale et religieuse de l'éducation, y compris dans les matières séculières.

La *Ṣaḥwaʿ* a dans un premier temps été portée par des enseignants avant de gagner des membres plus largement au sein des administrations publiques et d'être soutenue institutionnellement par l'Etat saoudien. Le mouvement s'est déployé dans certaines universités, en particulier à *Alpha Uni*, redistribuant les rapports de pouvoir, en faveur d'un contrôle social et politique qui est exercé par certains enseignants et responsables de cette université, membres de la *Ṣaḥwaʿ*, mais est subi par d'autres, soumis à des contraintes de plus en plus codifiées, dont une des expressions est l'adoption d'un code vestimentaire spécifique par les hommes et aux femmes⁹⁰⁰. Bien que bénéficiant initialement d'un soutien institutionnel, la *Ṣaḥwaʿ* donne naissance à un mouvement contestataire à référent islamique qui, à partir des années 1990, est réprouvé, contrôlé et réprimé par le régime saoudien, à travers deux institutions : l'establishment religieux, constitué de fonctionnaires d'Etat, et les services de sécurité.

Au sein d'*Alpha Uni*, la dichotomie « libéral » / « religieux » s'exprime par un conflit entre les tenants de cette vision « religieuse » de l'enseignement et les agents de la qualité, qui défendent une vision économique de l'enseignement. La dimension économique du modèle d'enseignement supérieur est importante à prendre en compte et fait que l'emploi du terme « libéral » par certains agents de la qualité ne saurait être analysé uniquement du point de vue de son décentrement par rapport au champ religieux.

⁸⁹⁹ Cf. Stéphane LACROIX, *Les islamistes saoudiens une insurrection manquée*, op. cit.

⁹⁰⁰ *Ṭhawb* (tunique blanche) raccourci, au-dessus de la cheville, port du *šmaḥ* (voile) sans le *'igāl* (cordelette noire), de sandales plutôt que de chaussures fermées, etc. *'abāyā* (manteau) et *niqāb* (voile facial ne laissant entrevoir que les yeux) noirs pour les femmes.

3. Une bureaucratisation formelle qui concède de nouvelles marges de manœuvre

Le contrôle des enseignants et de leurs pratiques d'enseignement passe désormais par le développement de méthodes et de maquettes d'enseignement et les procédures d'évaluation de la qualité. Il s'ajoute en partie aux contrôles préexistants mais en allège aussi le poids. En effet, ce contrôle s'accompagne de nouvelles marges de liberté. En se focalisant sur la méthode d'enseignement, en normalisant par les critères d'accréditation et les contraintes administratives, en s'appuyant sur des écrits standardisés et la mise en procédures du travail, le contrôle s'exerce formellement sur la fonction d'enseignant plus que sur la personne. Cela laisse plus de marges de manœuvre aux enseignants sur le contenu des cours dispensés. L'une de mes interlocutrices, enseignante dans le département de sociologie, critique de l'inflation du *paperwork* lié à la qualité, souligne que cela s'est accompagné d'un relâchement du contrôle sur le contenu des cours. Elle se sent libre d'enseigner ce qu'elle veut, en termes de thèmes abordés et d'exemples étudiés. Cette enseignante donne un cours sur la violence et traite cette question à la fois sous l'angle des régimes politiques et de la violence domestique exercée sur les femmes et les enfants. Elle considère ne plus être « censurée » contrairement à ce qu'elle a vécu dans les années 1980. Elle estime que cette censure, que je qualifierais de contrôle politique, avait été à l'origine de son exclusion d'*Alpha Uni* pendant quinze ans et par contrecoup de son exil hors d'Arabie saoudite. Mais elle ne se sent plus contrainte quant au contenu de ses cours aujourd'hui.

L'expression de nouvelles formes de liberté concerne également les étudiants. En effet, dans la partie du référentiel qui concerne les étudiants (critère n° 5), les énoncés prescriptifs posent des principes de publicité, de devoir d'information, d'équité fondée sur la règle et la procédure, de confidentialité et de protection des données personnelles. En matière de publicité et devoir d'information, il est prévu que : « Clear information about program requirements and criteria for admission and program completion must be readily available [...] Mechanisms for student appeals and dispute resolution must be clearly described, made known [...] 5.1.4 Rules governing admission with credit for previous studies should be clearly specified [...] 5.1.6 Complete information about the program, including the range of courses, program requirements, costs, services and other relevant information should be publicly available to potential students and families prior to applications for admission [...]

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

5.2.3 Clear rules should be established and maintained governing privacy of information and controlling access to individual student records [...] 5.3.1 Attendance requirements should be made clear to students [...] 5.3.2 Student appeal and grievance procedures should be specified in regulations, published, and made widely known within the institution. The regulations should make clear the grounds on which academic appeals may be based, the criteria for decisions, and the remedies available »⁹⁰¹.

De même l'équité doit être fondée sur la règle et la procédure : « 5.1.1 Admission requirements should be consistently and fairly applied for all students [...] Policies and regulations must be established for fair and consistent processes of student management, with effective safeguards for independent consideration of disputes and appeals [...] 5.3.2 Student appeal and grievance procedures should be specified in regulations [...] 5.3.3 Appeal and grievance procedures should protect against time wasting on trivial issues, but still provide adequate opportunity for matters of concern to students to be fairly dealt with and supported by student counselling provisions. 5.3.4 Appeal and grievance procedures should guarantee impartial consideration by persons or committees independent of the parties involved in the issue, or who made a decision or imposed a penalty that is being appealed against. 5.3.5 Procedures should be established to ensure that students are protected against subsequent punitive action or discrimination following consideration of a grievance or appeal ».

Il est aussi prévu la confidentialité et la protection des données personnelles : « Student records must be maintained in a secure and confidential location [...] Statistical data [...] must be readily available through automated processes that protect the confidentiality of individual student information [...] 5.2.3 Clear rules should be established and maintained governing privacy of information and controlling access to individual student records [...] 5.4.2 Adequate protection should be provided, and supported by regulations or codes of conduct, to protect the confidentiality of academic or personal issues discussed with teaching or other staff or students »⁹⁰².

Dans les ouvrages qui étudient les démocraties et les régimes démocratiques, publicité et information forment le socle de la notion de transparence et, en miroir, des notions

⁹⁰¹ NCAAA, *Standards for Quality Assurance and Accreditation ...*, *op. cit.*, p. 23-24.

⁹⁰² NCAAA, *ibid.*, p. 23-24.

d'opacité et d'incertitude. C'est le cas à la fois dans la littérature qui s'intéresse au processus de décision en matière de politiques publiques⁹⁰³ et dans les travaux qui s'interrogent sur la construction de la décision, centrée cette fois sur les citoyens, les électeurs et les consommateurs, et sur les limites à imposer au principe de transparence pour préserver celui du respect de la vie privée⁹⁰⁴. Ces travaux considèrent souvent la notion de transparence et de préservation de la vie privée en termes d'impact sur les pratiques et les outils démocratiques (en particulier les outils législatifs et réglementaires) ainsi que sur les modes de représentation. A *Alpha Uni*, l'incitation à la transparence, combinée au renforcement de sa réglementation/procéduralisation et à la confidentialité de certaines données, ne s'adosse pas à un discours de promotion de la démocratie. De surcroît, la transparence n'est pas un droit mais plutôt un devoir imposé aux enseignants dans le cadre du contrôle de la qualité visant à crédibiliser/valoriser les diplômés sur le marché de l'emploi. La transparence et la confidentialité font partie de l'assurance qualité du fait de l'approche consumériste adoptée qui considère les formations et les diplômés⁹⁰⁵ comme des produits à vendre. Par conséquent, l'exigence de transparence et de confidentialité dans les critères de la NCAAA ne relèvent pas d'un souci de démocratisation. Pourtant, leur mise en œuvre au sein d'*Alpha Uni* produit des espaces nouveaux de liberté et de droit. Ainsi, certains collèges ont modifié leurs règlements intérieurs de telle sorte que les étudiants disposent désormais du droit de consulter leurs copies. Antérieurement, ce n'était pas permis et un enseignant qui le faisait se mettait en infraction. De même, plusieurs étudiants, inscrits dans des programmes accrédités ou non, m'ont indiqué disposer d'une liberté nouvelle dans le choix de certains modules de cours et même d'enseignant, quand un même cours est délivré par plusieurs d'entre eux. « Il y a de la

⁹⁰³ Notamment dans le domaine du nucléaire militaire, voir. M. SALMAN, K. J. SULLIVAN et S. V. EVERA, « Analysis or propaganda? Measuring American strategic nuclear capability, 1969-1988 » dans L. EDEN et S. MILLER (eds.), *Nuclear Arguments*, Ithaca, Cornell University Press, 1989, p. 172-263. Dans ce contexte, la transparence contient *in fine* un questionnement ancien de la sociologie, celui du choix rationnel et de ses limites dans la construction de la prise de décision politique (Herbert A. SIMON, *Administrative Behavior: A Study of Decision Making Processes in Administrative Organization*, Londres, Macmillan Publishers, 1947.

⁹⁰⁴ Michael SCHUDSON, *The Rise of the Right to Know: Politics and the Culture of Transparency 1945-1975*, Cambridge, Massachusetts, The Belknap Press, 2015. L'auteur cherche à déterminer comment la transparence, le droit à savoir sont devenus des « vertus publiques et privées », gouvernementales et citoyennes. Il s'intéresse à la légitimation de la notion de transparence en tant que « droit culturel » puis « droit de consommateur » à être informé, confortée par une présence médiatique renforcée, et montre ses effets sur la transformation des politiques publiques, de la société et de la démocratie, depuis les années 1950 aux Etats-Unis.

⁹⁰⁵ Dans un contexte où les formations ne font pourtant pas l'objet d'un échange marchand (l'inscription des Saoudiens à *Alpha Uni* est gratuite) et où il n'y a pas de réelle concurrence mercantile dans le secteur de l'enseignement supérieur saoudien malgré l'ouverture de quelques établissements privés.

démocratie dans le choix des cours et des professeurs. Avant [la qualité] ça n’existait pas » (Etudiante, 12 mars 2013). Toutefois, ces nouveaux mécanismes demeurent de portée limitée et surtout ne sont pas prévus pour porter une voix politique étudiante collective : il n’existe pas d’association étudiante dont l’objet serait politique. En revanche, il existe des clubs étudiants centrés sur des activités sportives, ludiques (babyfoot) ou liées au cursus d’études (club de droit) que les collègues dont les programmes sont soumis à accréditation, valorisent auprès des évaluateurs⁹⁰⁶.

Ces espaces de liberté, constatés à *Alpha Uni*, montrent que la bureaucratisation accroît certes le contrôle par le développement de règles mais repose aussi sur un principe d’égalité entre les individus, que ce soient les enseignants dans leur travail ou les étudiants en cours. Dans sa contribution à l’ouvrage collectif, *Démocraties et autoritarismes*, Florian Kohstall⁹⁰⁷ observe que les injonctions à la réforme de l’enseignement supérieur, en s’appuyant sur la mise en place de modalités de gouvernance participative, formulées par la Banque mondiale en échange de prêts, loin de conduire à la démocratisation des régimes marocains et égyptiens ont en réalité présidé à une consolidation de la logique autoritaire de ces derniers, malgré le pluralisme politique mis en œuvre dans le cadre des politiques publiques éducatives. Le cas de la réforme de l’enseignement supérieur en Arabie saoudite présente des similitudes car elle a donné lieu à la construction d’un argumentaire national semblable à celui conçu pour l’Egypte, par les experts de la Banque mondiale, en collaboration avec l’Union européenne et l’USAID⁹⁰⁸, et à des politiques publiques comparables. Mais si dans le cas saoudien on retrouve les mêmes argumentaires bien que les bailleurs internationaux soient absents du secteur éducatif⁹⁰⁹, la réforme de l’enseignement supérieur en Arabie saoudite se distingue par

⁹⁰⁶ Observations réalisées dans le collège de droit et science politique et l’institut de langue arabe.

⁹⁰⁷ Florian KOHSTALL, « “La démocratie renversée”. Sur l’usage de la “bonne gouvernance” en Egypte et au Maroc : le cas des réformes de l’enseignement supérieur » dans Michel CAMAU et Gilles MASSARDIER (eds.), *Démocraties et autoritarismes : fragmentation et hybridation des régimes*, Paris, Karthala, 2009, p. 241-259.

⁹⁰⁸ Florian KOHSTALL, « “La démocratie renversée”. Sur l’usage de la “bonne gouvernance” en Egypte et au Maroc : le cas des réformes de l’enseignement supérieur » *op.cit.*, p. 246 : « La réforme incrémentale du système vise la formation d’une main d’œuvre en adéquation avec les besoins du marché du travail. [...] la mise à niveau de l’université publique égyptienne se concentre sur le développement de la qualité des études. Le programme de réforme pour l’enseignement supérieur (Higher Education Enhancement Project – HEEP) prévoit la réforme des cursus, la formation du personnel pédagogique et administratif, l’informatisation des différentes institutions ainsi que l’établissement d’une instance autonome pour l’évaluation des études et le contrôle qualité ».

⁹⁰⁹ L’existence de pressions, en matière de réformes attendues, exercées par les bailleurs internationaux, dans le cadre de la négociation de prêts, est souvent répercutée dans les études de cas conduites en Afrique. Cf. Olivier Elsa Bedos – « *L’enjeu de la qualité dans l’enseignement supérieur saoudien. L’instrumentation de l’action publique* » -

le fait qu'elle renforce l'hybridation des modalités de gouvernement et qu'une modalité autoritaire, le contrôle qualité, fonde l'expression de nouveaux espaces de liberté.

Ce dernier chapitre de la thèse a permis de montrer qu'en Arabie saoudite la question de la bureaucratisation et de son instrumentation contient, à l'instar de ce que développent de nombreux travaux d'analyse de l'action publique, une dimension sociale et politique. Elle est l'objet de relations de pouvoir au sein d'*Alpha Uni*, de jeux stratégiques d'acteurs internes et externes à cette organisation. Ce faisant, le cas saoudien permet d'alimenter la réflexion sur les instruments d'action publique et donne à réfléchir à l'articulation entre démocratie et autoritarisme, entre niveau national/étatique et niveau local/organisationnel et individuel, à partir de l'observation des relations personnelles qui construisent les mécanismes de contrôle et de liberté, social et politique.

La réforme de l'enseignement supérieur saoudien révèle que l'introduction de l'évaluation de la qualité exprime de nouveaux rapports de pouvoir qui passent par la prise de contrôle de la ressource enseignante. Il s'agit d'inscrire l'enseignement dispensé par les universitaires en Arabie saoudite, dans une vision utilitariste de l'université et de son enseignement, au service du marché du travail. Cela conduit à la marginalisation des sahwistes au profit d'acteurs saoudiens qui cherchent à se présenter et à présenter l'Arabie saoudite comme normale et normalisée, grâce à une politique d'enseignement supérieur centrée sur la qualité et le déploiement d'outils d'action publique importés de l'extérieur. La NCAAA, comme d'autres administrations publiques saoudiennes, et *Alpha Uni*, cherchent ainsi à promouvoir une autre image de l'Arabie saoudite, conforme aux supposées attentes de leurs interlocuteurs occidentaux : les agences d'accréditation internationales et les évaluateurs étrangers de la NCAAA. Ce cadrage politique local s'adosse à une stratégie nationale portée par plusieurs segments de l'appareil étatique saoudien, situés dans certains ministères (Ministère de l'enseignement supérieur, Ministère de l'économie et de la planification) et administrations (King Abdel-Aziz City for Science and Technology). L'essor de l'évaluation

PROVINI, « La circulation des réformes universitaires en Afrique de l'Est. Logiques de convergences et tendances aux divergences », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2016, n° 15, p. 281-307 ; Boris SAMUEL, « L'« Éducation pour tous » au Burkina Faso. Une production bureaucratique du réel », *op.cit* ; Lila CHOULI, « Le néolibéralisme dans l'enseignement supérieur burkinabé », *op.cit*.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

et de l'accréditation dans l'enseignement supérieur et le déploiement d'une organisation de la qualité au sein d'*Alpha Uni* bénéficient d'un soutien institutionnel qui participe à expliquer la capacité des acteurs de la qualité à diffuser leurs modes de fonctionnement, leurs croyances, leur vision de l'enseignement.

De nombreux travaux, qui étudient les régimes autoritaires, focalisent le regard sur des acteurs et des espaces institutionnels centraux, de niveau national en général, et adoptent une approche rationaliste. Dès lors, ces régimes autoritaires sont conçus comme des systèmes cohérents et les formes de domination autoritaire s'inscrivent dans une hiérarchie incontestée⁹¹⁰. Ces travaux obèrent certaines réalités sociales complexes, permettant de saisir d'autres aspects de ces régimes. En abordant le questionnement relatif à la domination autoritaire, à partir d'un cas décentré, avec des acteurs et des espaces non centraux, j'ai mis au jour les ambiguïtés et la diversité de registres d'action mobilisés par les acteurs, en contexte autoritaire. L'introduction de la qualité et des instruments d'action publique qu'elle déploie offre un angle d'observation particulièrement intéressant sur l'évolution de mécanismes de domination, qui se traduisent par une modification de l'équilibre entre modes et objets du contrôle et de la liberté. A cet égard, *Alpha Uni* est révélateur de la manière dont, au quotidien, dans les relations interpersonnelles et les pratiques de travail, se concrétisent des mécanismes hybrides, conjuguant plusieurs formes bureaucratiques mêlant expression démocratique et contrôle autoritaire. Finalement, ce cas révèle une transformation du contrôle. Ce dernier devient plus formel, effet conjoint d'une finalité politique fonctionnaliste (l'employabilité) et du choix d'un outil de type NPM pour y parvenir (l'évaluation et l'accréditation). Ce contrôle formel s'accompagne d'un relâchement d'autres formes antérieures de contrôle, morale et politique. Comparé aux travaux qui étudient dans divers états démocratiques occidentaux, des réformes de l'enseignement supérieur par l'introduction des mêmes outils NPM, ce résultat présente un paradoxe. Dans les états démocratiques, ces réformes sont analysées comme une accentuation du contrôle des comportements des individus et une limite imposée à la liberté académique. Dans le cas saoudien, c'est-à-dire dans le cas d'un régime autoritaire où le contrôle exercé sur les comportements des

⁹¹⁰ Steven LEVITSKY et Lucan WAY, « The Rise of Competitive Authoritarianism », *Journal of Democracy*, 2002, vol. 13, n° 2, p. 51-65 ; Jason BROWNLEE, *Authoritarianism in an Age of Democratization*, Cambridge, Cambridge University Press, 2007 ; Beatriz MAGALONI, « Credible Power-Sharing and the Longevity of Authoritarian Rule », *Comparative Political Studies*, 2008, vol. 41, n° 4-5, p. 715-741.

universitaires est important, le NPM crée de la liberté en atténuant les formes précédentes de contrôle. La transformation des équilibres entre contrôle et liberté repose sur l'existence de plusieurs combinaisons : un management du contrôle produisant de la surveillance combiné à un management de la collégialité produisant de la discussion ; une bureaucratie wébérienne (organisation hiérarchique, action prise sur le fondement de documents écrits, formation et qualification d'experts, activité à plein temps sur le domaine, définition de règles et procédures) combinée à une rationalisation managériale, qui repose sur certaines pièces composant le « puzzle doctrinal » du NPM (démarche évaluatrice et focalisation sur les résultats et la performance).

Enfin, à l'instar de ce que conclut Patrick Le Galès, au sujet des réformes visant en Grande-Bretagne à augmenter l'efficacité de la gestion publique dans les collectivités locales, la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien, loin de constituer un recul de l'appareil étatique et administratif saoudien, traduit davantage une tentative de centralisation du pouvoir, opéré par une administration publique (NCAAA) et une institution universitaire publique. L'élaboration et la mise en œuvre d'une réforme de l'enseignement supérieur de nature centralisatrice apporte un éclairage sur le pouvoir en Arabie saoudite, qui diffère sensiblement de certaines analyse mettant plutôt en lumière la dimension fragmentée ou segmentée du pouvoir étatique saoudien et de ses administrations⁹¹¹.

⁹¹¹ Madawi AL-RASHEED, *A History of Saudi Arabia*, *op. cit.* ; Steffen HERTOG, *Princes, brokers and bureaucrats*, *op. cit.*

Conclusion

A - Réformer l'enseignement supérieur saoudien par l'évaluation de sa qualité

Depuis les années 2000, le secteur de l'enseignement supérieur saoudien est l'objet de transformations et de réformes multiples et polymorphes. Elles ont notamment conduit à la création de la *National Commission for Academic Assessment and Accreditation* (NCAAA) en réponse aux critiques formulées à l'encontre des formations universitaires. Cette politique est intervenue après que l'enseignement supérieur a été défini comme un problème public et j'ai étudié la manière dont elle a ensuite été cadrée, conçue, déployée et appropriée. L'analyse a été conduite à deux niveaux : un niveau national qui est celui de la NCAAA où j'observe la construction de cette réforme par cet acteur institutionnel ; un niveau *infra*, celui d'une université – *Alpha Uni* – où j'étudie la manière dont les actions élaborées par la NCAAA ont été appropriées et ce qu'elles produisent comme effets au sein de cette organisation universitaire. La période d'observation prise en compte court du début des années 2000 à la fin 2015 et porte sur l'action publique saoudienne conduite dans une large mesure sous le règne du roi Abdallah ben Abdelaziz Saud. Les conclusions formulées, en particulier en matière de qualification du gouvernement au sein d'*Alpha Uni*, s'inscrivent dans ces limites temporelles. A l'issue de ce travail, je souhaiterais revenir sur les principaux résultats mis en avant dans cette thèse.

1. L'invention d'une politique publique

Dans la première partie, je me suis d'abord attachée à expliquer le contexte qui a permis l'émergence de la NCAAA. J'ai montré comment le système éducatif saoudien est construit en problème par quelques acteurs d'abord extérieurs à l'Arabie saoudite, à partir des attentats du 11 septembre 2001, puis en Arabie saoudite. J'ai mis en évidence la manière dont le régime saoudien répond à cette crise en recourant à un discours sur la réforme de l'enseignement supérieur qui appelle à en accroître la qualité. Cette notion va servir de pivot à une réforme qui s'adosse à un mouvement mondial d'introduction de l'assurance qualité, de l'évaluation et de l'accréditation dans l'enseignement supérieur et les universités. Cela a été rendu possible par les glissements successifs qui ont été opérés dans la définition du problème relatif à la qualité de l'enseignement supérieur saoudien. Les acteurs saoudiens impliqués dans la circonscription de la crise se sont en effet saisi du mot qualité pour apporter des

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

réponses à une problématique ancienne, qui est celle de l'employabilité. Ils y sont parvenus en en faisant une question technique, qu'ils banalisent en inscrivant la réforme de l'enseignement supérieur saoudien dans le mouvement mondial de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur.

Dans un premier temps cependant, la crise politique et diplomatique entre l'Arabie saoudite et les Etats-Unis s'est cristallisée autour de la question de la qualité morale de l'éducation saoudienne : cette dernière est accusée de porter une responsabilité dans le déroulement des actes de violence du 11 septembre 2001. Ce n'est que progressivement que les acteurs saoudiens ont reformulé la question de la qualité morale de l'éducation en un « problème » de qualité de production fonctionnelle de l'enseignement, et qu'ils ont mis en relation la qualité de l'enseignement supérieur en Arabie saoudite et la faible employabilité des diplômés saoudiens. Le problème de l'accès à l'emploi des étudiants saoudiens est pourtant bien antérieur au début des années 2000 : il remonte aux années 1980. Il est réactivé dans ce contexte particulier de réforme de l'enseignement supérieur après 2001 et sert de cadrage à la politique des années qui suivent. Les acteurs impliqués veulent résoudre cette faible employabilité par une réforme technique et apparemment dépolitisée, qui repose sur l'assurance qualité, l'évaluation et l'accréditation. Cette technicisation permet de désamorcer la crise et la polémique que faisait naître un cadrage moral de la qualité de l'enseignement : le problème de l'enseignement supérieur saoudien passe alors à un registre technique qui est accaparé par des experts. Toutefois, il ne s'agit pas d'une dépolitisation du problème fixé sur la qualité. La technicisation constitue en soi un projet politique, porté et promu par certains acteurs, au sein de plusieurs administrations et institutions publiques (MoHE, TVTC, Débat national...), à la NCAAA ainsi que dans les universités comme *Alpha Uni*. Elle véhicule une conception spécifique de l'enseignement supérieur, une conception fonctionnaliste puisqu'il est attendu des universitaires qu'ils répondent aux attentes du marché du travail et aux besoins des entreprises privées : les programmes universitaires doivent produire l'employabilité des Saoudiens, c'est-à-dire leur conférer des compétences directement transférables de l'université vers des activités professionnelles en entreprise.

La NCAAA, agence nationale d'évaluation et d'accréditation créée en 2003, a été chargée d'élaborer et de mettre en œuvre cette réforme de l'enseignement supérieur. J'ai montré comment l'action publique saoudienne est passée par l'appropriation au niveau

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

national de notions et d'outils emprunté à l'extérieur de l'Arabie saoudite, notamment les *learning outcomes*. En retraçant la circulation de cet instrument d'action publique, j'ai mis en évidence différentes modalités de transfert et souligné la prééminence du rôle et de l'influence du Royaume-Uni dans l'enseignement supérieur saoudien. Le recours à l'international induit un renforcement de la proximité de ce secteur avec le monde hégémonique. Cela permet de souligner l'existence d'une dialectique entre nationalisation et imitation du centre hégémonique et d'identifier les mouvements hybrides auxquels cela a conduit : un accroissement de la ressource humaine enseignante saoudienne mais qui est formée hors de l'Arabie saoudite ; la construction de la NCAAA et de son dispositif par une équipe majoritairement composée d'universitaires saoudiens mais qui recourt à des instruments exogènes comme les *learning outcomes*. L'installation de la NCAAA et son travail centré sur l'importation d'instruments d'action publique sont ainsi caractérisés par un double mouvement d'hybridation et d'assimilation de l'Arabie saoudite au monde hégémonique par la normalisation de son enseignement supérieur et la diffusion de nouvelles normes élaborées dans le cadre du dispositif national d'évaluation et d'accréditation.

Enfin, je me suis penchée sur le dispositif d'évaluation et d'accréditation élaboré par la NCAAA et j'ai montré que cette agence est passé d'un rôle de prescripteur à celui de médiateur. Cette évolution résulte d'une prise de conscience par les dirigeants de l'agence des risques politiques encourus s'ils se cantonnaient dans une fonction d'accréditation : du fait de la complexité technique du dispositif élaboré, seul un infime nombre d'universités saoudiennes avait une chance d'atteindre le niveau requis pour obtenir l'accréditation de la NCAAA. Face à cette situation, les dirigeants et membres de la NCAAA s'engagent dans un travail de définition et de production de sens de la notion de qualité. Ils développent la notion de « culture de la qualité » et amplifient le volet formation de la NCAAA afin d'entraîner les universitaires d'Arabie saoudite dans un mouvement d'assurance qualité.

Cette fonction de médiation donne lieu à une analyse approfondie parce qu'elle permet de rendre compte du rôle joué par l'un des principaux acteurs observés, la NCAAA. Cette notion d'intermédiation m'a conduite à conjuguer sociologie économique et sociologie de l'action publique. La mobilisation de travaux issus de ces deux champs de la sociologie m'a permis d'éclairer les différentes facettes du travail de qualification de la qualité, depuis la définition des propriétés jusqu'à la construction des critères de jugement, et son prolongement

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

par un travail de légitimation. Enfin, j'ai pu montrer l'existence d'un lien entre la construction de qualité et la constitution de valeur, sans pour autant qu'il y ait de prix. Prendre la qualité comme objet de recherche m'a permis de rendre compte de mécanismes sociaux (cadres cognitifs, processus discursifs, instruments de mesure et d'évaluation) ne reposant sur aucune production de valeur économique. Par conséquent, la qualité est d'abord le produit de processus sociaux.

2. Appropriations en chaîne

Dans la seconde partie, la focale est placée sur une université saoudienne, *Alpha Uni*, au sein de laquelle le dispositif conçu par la NCAAA est déployé. Il s'agit de rendre compte des effets de la réforme dans une université. Trois espaces ont été plus particulièrement affectés.

Premièrement, je me suis centrée sur l'organisation, c'est-à-dire sur les transformations de la structure administrative et leurs effets. J'ai mis en relief les transformations qu'elles ont connues avec l'introduction de cette réforme. Le premier est d'avoir entraîné la création d'une nouvelle chaîne hiérarchique dédiée à la qualité au sein d'*Alpha Uni*. Le second consiste en la mise en procédures de l'enseignement à travers la rédaction de nombreux écrits. L'analyse de ce phénomène révèle l'imbrication de plusieurs formes de bureaucratisation en même temps : rationnelle-légale (Wébérienne), managériale (NPM) et rationalisée (« au carré »). Les administrations et institutions publiques saoudiennes avaient certes expérimenté depuis longtemps un mouvement de bureaucratisation wébérienne. Dans les universités, ce processus s'était accompagné de dysfonctionnements, notamment des « cercles vicieux bureaucratiques ». L'introduction d'outils d'évaluation et d'accréditation, inspirés du NPM est présentée par les agents de qualité comme en rupture avec le système bureaucratique antérieur. Toutefois, j'ai montré que ces outils, comme les pratiques de travail qui les accompagnent, prolongent en fait le processus bureaucratique. Contrairement à ce que montre Ahmad Mansour pour les Emirats arabes unis⁹¹², où le NPM est analysé comme une réforme qui entre en opposition avec le système antérieur, l'introduction d'instruments inspirés du

⁹¹² A.M.E. MANSOUR, « From Bureaucracy to New Public Management: The Case of the United Arab Emirates Federal Government », *op. cit.*

NPM en Arabie saoudite n'est qu'une autre forme de bureaucratisation, une nouvelle étape de la construction bureaucratique, caractérisée par une inflation de l'écrit et de la procédure.

Deuxièmement, mon attention s'est portée sur les personnes qui travaillent au sein d'*Alpha Uni*. J'ai alors proposé une analyse organisationnelle centrée, en particulier, sur les acteurs qui se saisissent de la réforme par l'évaluation et l'accréditation, à des fins de promotion professionnelle. Cela m'a permis de les caractériser à l'aide de la notion de « magistrature d'influence » de Gari Donn et Yahya Al-Manthri⁹¹³. J'ai ainsi montré comment les agents de la qualité constituent à l'échelle micro d'*Alpha Uni* le pendant local de la magistrature d'influence décrite par ces deux auteurs et que leur influence découle de leur maîtrise technique. Ils forment ainsi une magistrature technique. Ces acteurs sont localement situés et sédentaires. Ils effectuent un travail interne d'appropriation et de diffusion de la réforme de l'enseignement par la qualité. En identifiant plusieurs profils et des stratégies multiples parmi ces agents de la qualité, j'ai montré l'hétérogénéité qui caractérise la chaîne de la qualité. Certains d'entre eux, à l'instar des universitaires saoudiennes, déploient des logiques d'action similaires, empruntent des trajectoires professionnelles semblables et jouent de leurs interconnaissances. D'autres, comme les universitaires non-saoudiens, ne construisent pas de logique de groupe mais développent des stratégies individuelles de survie professionnelle. Tous cependant mêlent compétences académiques, administratives et managériales. Cette hybridation professionnelle est la ressource centrale des qualitateurs dans leur conquête du pouvoir au sein d'*Alpha Uni*.

Troisièmement, j'ai examiné les effets de la réforme sur le métier d'enseignant et sur l'enseignement, en particulier son impact en termes de bureaucratisation de l'activité, du fait de l'inflation de l'écrit. Les agents de la qualité, promoteurs de cette réforme de l'enseignement supérieur abordent en effet la qualité par l'imposition d'un travail formel d'écriture de dossiers et de rapports. Cette mise en écrit est censée provoquer une transformation de la pédagogie des enseignants et de l'enseignement à l'université. En prenant le contrôle comme objet d'étude, j'ai proposé de saisir et de qualifier le régime saoudien à partir de ces pratiques locales, sans l'enfermer dans des catégories générales, à l'instar des travaux qui proposent une « réflexion sur l'exercice autoritaire du pouvoir et non

⁹¹³ Gari DONN et Yahya AL-MANTHRI, *Globalisation and Higher Education in the Arab Gulf States*, op. cit.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

sur l'autoritarisme défini comme un régime politique visant à restreindre le pluralisme politique »⁹¹⁴. M'appuyant sur les recherches menées par Sandrine Kott⁹¹⁵ au sujet de l'Allemagne de l'Est et les contributions réunies dans l'ouvrage dirigé par Michel Camau et Gilles Massardier⁹¹⁶, j'ai analysé la qualité comme un révélateur de la manière dont des pratiques et des discours peuvent combiner, simultanément, des éléments de gouvernements démocratique et autoritaire et brouiller les frontières entre ces deux catégories. En questionnant la domination autoritaire, à partir d'un cas décentré, avec des acteurs et des espaces non centraux, j'ai souligné les ambiguïtés et la polysémie des registres d'action mobilisés par les acteurs. La réforme par la qualité constitue ainsi un angle d'observation pertinent pour étudier les évolutions de mécanismes de domination et les modifications de l'équilibre entre modes et objets du contrôle et de la liberté.

L'analyse interne d'*Alpha Uni* montre concrètement l'impact d'une politique publique sur une organisation et sur les relations entre les différentes structures qui la composent. Elle révèle aussi les tensions et les opportunités qui sont créés, la redistribution du pouvoir entre certains acteurs, la recomposition de certaines relations professionnelles et des modes de gestion du gouvernement local. Le cas de l'enseignement supérieur en Arabie saoudite donne un aperçu de ce qu'est l'action publique dans ce pays, de l'intrication entre réforme instrumentale, processus de bureaucratisation et modalités de gouvernement.

B - Le NPM en Arabie saoudite

La réforme de l'enseignement supérieur saoudien permet de tracer l'introduction de principes et d'outils d'action publique de type NPM tels que les indicateurs de performance, l'évaluation, le *benchmark*, la mise en place d'une gestion par les résultats, etc. Elle apporte un éclairage sur la mise en œuvre du NPM dans un pays où cette doctrine n'a pas été élaborée. Le NPM est d'abord une doctrine nord-américaine et européenne, dont divers travaux ont montré qu'elle peut limiter la liberté de groupes professionnels du secteur

⁹¹⁴ Sabine PLANEL (ed.), « Espaces autoritaires, espaces (in)justes ? », *op. cit.*

⁹¹⁵ Sandrine Kott, « Pour une histoire sociale du pouvoir en Europe communiste : introduction thématique », *op. cit.*

⁹¹⁶ Michel CAMAU et Gilles MASSARDIER (eds.), *Démocraties et autoritarismes - Fragmentation et hybridation des régimes*, *op. cit.*

public⁹¹⁷. L'apport de mon travail à ces recherches est de montrer à l'inverse que, dans un gouvernement où sont mise en œuvre des formes de contrôle politique et moral, focalisées sur les individus et leurs pensées, la diffusion du NPM a contribué à desserrer ce contrôle. En effet, en mettant l'accent sur l'écriture de l'activité d'enseignement et sur l'évaluation de ces écrits techniques et prolifiques, le NPM est au fondement du développement d'un contrôle formel des enseignants et de l'enseignement. Mais cette inflation des écrits et des procédures détourne en partie le contrôle de sa dimension politique et morale antérieure. Les transformations que subit le travail des enseignants ouvrent des espaces de liberté. Le cas saoudien est celui d'un contexte autoritaire, où l'adjonction du contrôle formel au contrôle politique et moral crée des espaces de liberté d'expression là où, en contexte démocratique, il semble que la diffusion du contrôle formel induit par le NPM réduise les marges de liberté, notamment au sein de la profession académique. Emilien Ruiz met en évidence, à partir de sa recherche sur la construction historique du nombre de fonctionnaires en France, le découplage à opérer entre production de nombres et de statistiques, justifications et usages politiques qui en sont faits⁹¹⁸. En particulier, cet auteur exhorte à ne pas interpréter la production quantitative par les ministères comme le résultat d'une volonté de contrôle, qui serait à toutes les époques au fondement de l'objectivation par les chiffres. Précisément, sur cette question du contrôle, l'Arabie saoudite montre l'importance de réfléchir à ce découplage : les outils d'action publique de type NPM mobilisés ne sont pas justifiés à partir des arguments généralement invoqués dans les pays où ces outils ont été inventés et ils ne produisent pas exactement les mêmes effets. On constate notamment que ces outils n'induisent pas nécessairement une limitation de l'autonomie des universitaires.

L'un des résultats de l'étude de cette réforme NPM en Arabie saoudite est aussi de montrer comment des pratiques de travail liées à la mise en œuvre de nouveaux instruments ont un impact sur les modalités de gouvernement : cela permet de saisir la manière dont une politique est mise en œuvre au plus près de l'activité et de comprendre les relations de pouvoir institutionnelles qui sont déployées. En ce sens, la réforme par la qualité de

⁹¹⁷ Laurent BONELLI et Willy PELLETIER (eds.), *L'État démantelé*, Paris, La Découverte, 2010 ; Michel CHAUVIERE, « Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation », *Pensée plurielle*, 2008, vol. 17, n° 1, p. 135-138.

⁹¹⁸ Emilien RUIZ, « Légitimer par les nombres, à propos d'une autre fonction des outils quantitatifs », *Statistique et Société*, 2018, vol. 6, n° 1, p. 21-25.

l'enseignement au sein d'*Alpha Uni* permet de montrer comment une politique publique articule construction d'un système politico-administratif (équilibres entre contrôle et liberté, gouvernement démocratique et autoritaire), modèle bureaucratique et distribution du pouvoir. Dès lors, on voit bien comment le *politics* (ce qui se passe dans le système politico-administratif observé, les positions sociales, la compétition stratégique pour la conquête du pouvoir) et les *policies* (l'outillage, le « faire » du système politico-administratif) s'adossent⁹¹⁹ et même s'intriquent.

C - Théorie occidentaliste versus spécification orientaliste

Cette thèse a donné lieu à un débat personnel, lui-même nourri par des échanges avec d'autres chercheurs à travers des discussions ou des lectures, sur les implications méthodologiques et scientifiques de l'usage de concepts théoriques « occidentaux » sur un terrain saoudien. En d'autres termes, scientifiquement que signifie se référer à des notions pensées et forgées à partir de cas issus d'enquêtes menées en Europe et en Amérique du Nord, pour qualifier l'action publique en Arabie saoudite ?

Au début de cette thèse, avant l'analyse du matériau empirique, mon positionnement de principe consistait à ne pas « plaquer » de notions extérieures sur le cas étudié. Il me semblait scientifiquement contestable de faire appel à des théories construites hors terrain saoudien ou « golfien » ou arabe. Cette approche initiale découlait autant de ma formation initiale, centrée sur l'étude de la civilisation et de la langue arabe avec une perspective de spécialisation focalisée sur une zone géographique, qu'à des lectures intellectuellement inspirantes relatives à l'orientalisme comme véhicule culturel et symbolique de la domination occidentale⁹²⁰. Je voulais mettre en lumière le cas saoudien en recourant à des catégories élaborées à partir de données empiriques recueillies sur ce terrain. Au fur et à mesure de l'avancement de la thèse, j'ai évolué pour plusieurs raisons. La première est liée à l'analyse des données empiriques. Ce travail m'a montré que, s'il fallait effectivement construire ma recherche en partant du

⁹¹⁹ Pour une mise en perspective des notions de *politics* et *policies* voir J. Leca, « L'état entre politics, policies et polity ou peut-on sortir du triangle des Bermudes ? », *op. cit.*

⁹²⁰ Edward SAÏD, *L'orientalisme : L'Orient créé par l'Occident*, traduit par Catherine Malamoud, Paris, Points, 1980 ; Edward SAÏD, *Culture et Impérialisme*, traduit par Paul CHEMLA, Paris, Fayard, 2000 ; François BURGAT, *L'islamisme au Maghreb*, *op. cit.* ; François BURGAT, *L'islamisme en face*, *op. cit.* ; François BURGAT, *Comprendre l'islam politique Une trajectoire de recherche sur l'altérité islamiste, 1973-2016*, Paris, La Découverte, 2016.

matériau empirique pour caractériser le cas étudié, cela ne signifiait nullement me limiter dans l'analyse à un cadre théorique produit uniquement à partir de l'Arabie saoudite. La lecture d'articles et d'ouvrages relatifs en particulier aux réformes de l'enseignement supérieur dans le monde, à l'action publique et à l'instrumentation m'ont permis d'identifier des outils théoriques qu'il était pertinent de mobiliser pour valoriser les données empiriques que j'avais recueillies. La seconde raison est plus anecdotique mais elle est révélatrice du cheminement opéré au long de la thèse. Lors de restitutions partielles des résultats de ma recherche, des chercheurs ont réagi à mon travail en le positionnant d'emblée dans un champ de recherche spécifique qui serait celui de l'Arabie saoudite. L'une des critiques formulées était que les résultats présentés ne rendaient pas compte de cette spécificité. Par exemple, l'un d'eux m'a dit « On ne voit pas que tu parles de l'Arabie saoudite » comme si travailler sur le cas saoudien signifiait nécessairement une caractérisation par la différenciation et la spécification, au regard du reste du monde ou en tous cas du monde dans lequel les concepts maniés ont été élaborés. Dans le même ordre d'idée, certains m'ont demandé « où sont les religieux dans ton histoire ? » ou « l'accréditation ça change quoi pour les femmes ? ». Ce n'était pas mes questions de recherche, non pas que je ne m'intéresse pas au religieux ou aux femmes mais ces questions n'étaient pas celles qui ressortaient de l'enquête de terrain. J'ai alors pris garde à ne pas artificiellement « saoudiser » mon questionnement et mon analyse. A titre d'exemple, une partie de la thèse est consacrée à la manière dont la réforme par l'accréditation intègre la ségrégation de genre et ce que cela produit en termes de rapport entre les genres mais cette réflexion est développée à partir du matériau empirique. La place qu'occupe ce questionnement est conforme à son importance dans les données recueillies.

Les critiques qui m'ont été adressées m'ont révélé qu'il y avait autant de risque à l'orientalisme en « plaquant » des concepts qu'en nourrissant l'analyse de traits artificiellement spécifiques pour que la recherche « fasse saoudienne ». Cela m'a confortée dans l'idée de poursuivre mon travail d'analyse des données empiriques sans jamais chercher à spécifier *a priori* l'Arabie saoudite. Par conséquent, les apports théoriques de la sociologie et de la science politique irriguent cette recherche et la réflexion qui la sous-tend. Je défends aussi l'idée qu'on peut utiliser des concepts théoriques élaborés sur des cas « occidentaux » pour qualifier un cas extérieur au « monde occidental » pour deux raisons. Premièrement, c'est scientifiquement heuristique. Par exemple, la mobilisation de travaux de sociologie

économique et de sociologie de l'action publique m'a permis d'analyser et de qualifier la manière dont la NCAAA construit la qualité de l'enseignement supérieur saoudien, à partir de mécanismes de prescription et de médiation. Deuxièmement, avec la circulation mondiale de notions, d'outils d'action publique, d'individus, parler de « monde occidental », d'extérieur ou d'international n'est plus complètement pertinent. Les données empiriques permettent de souligner les processus de circulation, de transfert et d'appropriation, opérés par des acteurs saoudiens et non-saoudiens, en Arabie saoudite et en dehors. Il n'y a pas placage de concepts dès lors qu'on montre, grâce aux données, comment ces cadrages théoriques entrent en résonance avec le cas étudié et que ce dernier vient s'inscrire dans une réflexion globale sur des objets d'étude qui intéressent, au-delà du monde géographique initialement émetteur de ces concepts.

L'appropriation de cadres théoriques en terrains « périphériques » au *mainstream*, c'est-à-dire un décentrage des cadres d'analyse de l'action publique par le choix d'un cas empirique décentré, l'Arabie saoudite, permet de combler un manque dans l'analyse de l'action publique de manière générale et d'enrichir ces travaux, tant du point de vue théorique que méthodologique⁹²¹. Les prolongements en Arabie saoudite des questionnements travaillés par la sociologie et la science politique ont ainsi permis d'identifier des résultats insuffisamment pensés. C'est le cas par exemple de l'articulation entre réforme par l'évaluation et l'accréditation et rapport entre les genres : la réforme conduit en effet à une obligation d'égalité entre les genres, traduites dans les critères d'accréditation, ce qui conforte la règle sociale de ségrégation de genre mais récuse la discrimination sur le fondement du genre, par l'imposition de règles égalitaires pour les deux genres.

Entre théorie occidentaliste et spécification orientaliste, il s'agit de tenir une ligne d'équilibre, ancrée dans le terrain saoudien mais libérée d'une perception culturaliste, où l'on fait « voyager les paradigmes des sciences sociales »⁹²² afin de comprendre des processus

⁹²¹ Cf. Dominique DARBON et Olivier PROVINI, « « Penser l'action publique » en contextes africains. Les enjeux d'une décentration », *op. cit.*

⁹²² Elisabeth PICARD, *La politique dans le monde arabe*, Paris, Armand Colin, 2006, p. 9.

locaux, d'enrichir de nouvelles questions la réflexion dans les pays du Nord et de « participer de l'effacement des frontières normatives » entre communautés académiques⁹²³.

La réflexion conduite sur l'origine de la production et sur l'usage de savoirs relatifs à l'action publique, la bureaucratie et la bureaucratisation m'ont ramenée à des connaissances acquises au cours de mon cursus en histoire, au sujet de l'Empire ottoman. A la fin des années 1830, le pouvoir central de l'empire entame de grandes réformes administratives, connues sous le nom de « tanzimat », qui transforment l'administration et la bureaucratie ottomanes⁹²⁴. L'origine de ce mouvement s'inscrit dans un questionnement autour des causes de ce qui est perçu comme le déclin de la puissance ottomane face aux Etats européens et à la Russie. Cela aboutit à interroger les savoirs, en particulier administratifs et religieux tels qu'ils sont transmis jusque-là, du point de vue de leur utilité et de leur finalité. A ce questionnement, la réponse apportée est celle du recours à des savoirs produits et utilisés en Occident, à une « occidentalisation » de l'administration par l'importation de ces savoirs étrangers jugés supérieurs et en capacité de restaurer la puissance de l'Empire ottoman. L'importation de savoirs transite notamment par la formation d'étudiants envoyés en Europe, l'accueil d'enseignants venus de l'extérieur, la constitution d'un corps de savants nouveaux qui se distinguent des savants traditionnels (oulémas), l'établissement de nouvelles institutions éducatives, la modification des *curricula*. Il me semble qu'une comparaison entre les réformes administratives en cours en Arabie saoudite et dans d'autres pays du Golfe avec celles qu'a connu l'Empire ottoman au XIX^e siècle serait une perspective intéressante pour à la fois éclairer les évolutions contemporaines de l'Etat saoudien, contribuer aux débats scientifiques actuels sur les réorganisations administratives, juridiques et bureaucratiques des Etats contemporains et les replacer dans le contexte de rapports de pouvoir et de domination transnationaux. Les « tanzimat » semblent constituer un point d'origine au regard duquel il est possible d'analyser sur le temps long, les politiques de réformes administratives dans divers Etats arabes. Les « tanzimat » constitueraient la première phase d'une généalogie de l'impérialisme européen, exercé au Moyen-Orient, à travers les réformes et les outils

⁹²³ Elisabeth PICARD pointe particulièrement la responsabilité de la science politique qui, selon elle, a accepté ces frontières normatives « en écartant sous l'étiquette d'« aires culturelles » l'étude de la politique en dehors du carré d'or des sociétés nord-atlantiques » (*ibid.*).

⁹²⁴ Robert MANTRAN (ed.), *Histoire de l'Empire ottoman*, Paris, Fayard, 1989.

administratifs. Elles marquent le début d'une fascination pour la modernité appréhendée comme progrès technique « neutre ».

Liste des sigles

ABET : Accreditation Board for Engineering and Technology

AERES : Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur

AHELO : Assessment of Higher Education Learning Outcomes

ANQAAHE : Arab Network for Quality Assurance and Accreditation in Higher Education

CEDEFOP : Centre européen pour le développement de la formation professionnelle

CMIP : Center for Monitoring the Impact of Peace

CNRS : Centre national de la recherche scientifique

CNS : Conseil de sécurité nationale (Etats-Unis)

ENQA : European Association for Quality Assurance in Higher Education

FMI : Fonds monétaire international

HCERES : Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur

INQAAHE : International Network for Quality Assurance Agencies

KACND : King Abdulaziz Center for National Dialogue

KACST : King Abdulaziz City for Science and Technology

KAU : King Abdulaziz University

KAUST : King Abdallah University of Science and Technology

KFCRIS : King Faisal Center for Research and Islamic Studies

KFUPM : King Fahd University of Petroleum and Minerals

KSU : King Saud University

MEMRI : Middle East Media Research Institute

MoHE : Ministry of Higher Education

NCAAA : National Commission for Academic Assessment and Accreditation

NCAHE : National Center for Assessment in Higher Education (Qiyas)

NPM : New public management

NQF : National Qualifications Framework

OCDE : Organisation de coopération et de développement économique

PNUD : Programme des nations unies pour le développement

QA : Quality assurance

QAA : Quality Assurance Agency

QMS : Quality management system

SG : Secrétaire général

SGA : Secrétaire général adjoint

TVTC : Technical and Vocational Training Corporation

Bibliographie

AARTS Paul et NONNEMAN Gerd (eds.), *Saudi Arabia in the Balance: Political Economy, Society, Foreign Affairs*, Londres, Hurst & Company, 2005.

ABBOTT Andrew, *The System of professions: An essay on the division of expert labor*, Chicago, The University Press of Chicago, 1988.

ABDELLA DOUMATO Eleanor, « Manning the Barricades: Islam According to Saudi Arabia's School Texts », *Middle East Journal*, 2003, vol. 57, n° 2, p. 230-247.

ABDELLA DOUMATO Eleanor et STARRETT Gregory (eds.), *Teaching Islam Textbooks and Religion in the Middle East*, Boulder, Lynne Rienner Publishers, 2007.

ABU-KHALID Fowziyah Abdullah, *Exploration of the discourse of Saudism: gender relations and relations of power (case study of the Women's Center of King Saud University)*, Université de Salford, Salford, 2001.

ABULFARAJ Waleed, ZAHED Adnan H., KABESH Mohammad et ALI Solaiman, « The international trends and reforms in engineering education at King Abdulaziz University », *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 2006, vol. 5, n° 1, p. 143-148.

ADAM Stefen, « Learning outcomes current developments in Europe: Update on the issues and applications of learning outcomes associated with the Bologna process », Séminaire de Bologne. Learning outcomes based higher education: the Scottish experience, Edimbourg, 2008.

ADAM Stefen, « An introduction to learning outcomes: A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area » dans Eric FROMENT, Jürgen KOHLER, Purser LEWIS et Wilson LESLEY (eds.), *EUA Bologna Handbook - Making Bologna Work*, Berlin, Raabe Verlag, 2006.

ADAM Stefen, « Using Learning Outcomes. A consideration of the nature, role, application for European education of employing learning outcomes at local, national and international levels. », United Kingdom Bologna Seminar, 1-2 juillet 2004, Edimbourg.

AGUIRRE Benigno E., « Social Control in Cuba », *Latin American Politics and Society*, 2002, vol. 44, n° 2, p. 67-98.

AHMED Chanfi, *West African Ulama and Salafism in Mecca and Medina: Jawab al-Ifriqi - The Response of the African*, Boston, Brill Academic Pub, 2015.

AHMED Chanfi, « For the Saudi's Kingdom or for the Umma? Global ulama in the Dar al-Hadith in Medina », *Journal for Islamic Studies*, 2012, vol. 32, p. 70-90.

AHMED Chanfi, « Wahubiri wa kislamu. Preachers of Islam in East Africa », *Africa Today*, 2008, vol. 54, n° 4, p. 3-18.

AÏT-AOUDIA Myriam, BENNANI-CHRAÏBI Mounia et CONTAMIN Jean-Gabriel, « Contribution à une histoire sociale de la conception lagroyenne de la politisation », *Critique internationale*, Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

2010, n° 48, p. 207-220.

AKEEL Maha, « Dialogue Forum Ends Amid Heated Debate », *Arab News*, 15 juin 2004.

AKERLOF George A., « The Market for “Lemons”: Quality Uncertainty and the Market Mechanism », *The Quarterly Journal of Economics*, 1970, vol. 84, n° 3, p. 488-500.

AKZAHIRANI Majed M., « The System of Kafala and the Rights of Migrant Workers in GCC Countries - With Specific Reference to Saudi Arabia Special Issue on Islamic Law », *European Journal of Law Reform*, 2014, vol. 16, p. 377-400.

AL-AHMED Ali, « This medieval Saudi education system must be reformed », *The Guardian*, 26 nov. 2010.

ALAMRI Majed, « Higher Education in Saudi Arabia », *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 2011, vol. 11, n° 4, p. 88-91.

AL-FAHAD Fahad N., « Students’ attitudes and perceptions towards the effectiveness of mobile learning in King Saud University, Saudi Arabia », *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2009, vol. 8, n° 2, p. 111-119.

AL-HAZMI Sultan, « EFL Teacher Preparation Programs in Saudi Arabia: Trends and Challenges », *TESOL Quarterly*, 2003, vol. 37, n° 2, p. 341-344.

ALLAL Amin, « Les configurations développementistes internationales au Maroc et en Tunisie : des policy transfers à portée limitée », *Critique internationale*, 2010, n° 48, p. 97-116.

ALMANSOUR Sana et KEMPNER Ken, « Princess Nourah Bint Abudulrhman University’s challenge: transition from a local to a global institution », *Higher Education*, 2015, vol. 70, n° 3, p. 519-533.

AL-MUBARAKI Abdullah A. S., « National and Global Challenges to Higher Education in Saudi Arabia: Current Development and Future Strategies » dans Simon Marginson, Sarjit Kaur et Erlenawati Sawir (eds.), *Higher Education in the Asia-Pacific*, Dordrecht, Springer (coll. « Higher Education Dynamics »), 2011, p. 413-430.

AL-NAKIB Farah, *Kuwait Transformed: A History of Oil and Urban Life*, Stanford, Stanford University Press, 2016.

AL-QAZAZ Ayad, « The Coverage of Saudi Arabia in the “Introduction to Sociology” U.S. Textbooks between 2001 and 2015 », *Digest of Middle East Studies*, 2016, vol. 25, n° 2, p. 338-361.

AL-RASHEED Madawi, *Muted Modernists, The Struggle Over Divine Politics in Saudi Arabia*, Londres, Hurst and Co, 2015.

AL-RASHEED Madawi, *A History of Saudi Arabia*, 2^e éd., New York, Cambridge University Press, 2010.

Elsa Bedos – « L’enjeu de la qualité dans l’enseignement supérieur saoudien. L’instrumentation de l’action publique » -

AL-RASHEED Madawi, « Modernizing authoritarian rule in Saudi Arabia », *Contemporary Arab Affairs*, 2009, vol. 2, n° 4, p. 587-601.

AL-SAADY Samir, « Need for Educational Reform Stressed », *Arab News*, 29 nov. 2006.

ALTORKI Soraya, *Women in Saudi Arabia: Ideology and Behavior Among the Elite*, New York, Columbia University Press, 1986.

AL-YAHYA Khalid O., « Power-Influence in Decision Making, Competence Utilization, and Organizational Culture in Public Organizations: The Arab World in Comparative Perspective », *Journal of Public Administration Research and Theory*, 2008, vol. 19, p. 385-407.

ANDERSON Benedict, *L'imaginaire national*, traduit par Pierre-Emmanuel Dauzat, Paris, La Découverte, 2006.

ANDERSON Gina, « Assuring Quality/Resisting Quality Assurance: Academics' responses to 'quality' in some Australian universities », *Quality in Higher Education*, 2006, vol. 12, n° 2, p. 161-173.

ARCHER Margaret S., *Being Human: The Problem of Agency*, 1 édition., Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

AREBI Saddeka, *Women and Words in Saudi Arabia: The Politics of Literary Discourse*, Columbia, Columbia University Press, 1994.

ARENDRT Hannah, *The Origins of Totalitarianism*, New York, Schocken Books, 1951.

ARRIPE (D') Agnès et ROUTIER Cédric, « Au-delà de l'opposition entre savoir profane et savoir expert : une triangulation des méthodes », *Recherches qualitatives*, 2013, Hors série, n° 15, p. 221-233.

ASPERS Patrik, « Quality and Temporality in Timber Markets » dans *Constructing Quality. The classification of goods in markets*, BECKERT, J, MUSSELIN, Christine., Oxford, Oxford University Press, 2013, p. 58-76.

AUBERT Nicole et HAROCHE Claudine (eds.), *Les tyrannies de la visibilité. Être visible pour exister ?*, Toulouse, ERES, 2011.

AUGUSTI Giuliano, « Transnational recognition and accreditation of engineering educational programmes in Europe: perspectives in a global framework », *European Journal of Engineering Education*, 2006, vol. 31, n° 3, p. 249-260.

AWAD Ibrahim, « La question de l'emploi entre les institutions de Bretton Woods et la recherche arabe » dans Eberhard KIENLE (ed.), *Les sciences sociales en voyage*, Paris, Karthala, 2010, p. 303-325.

BADIMON EMPERADOR Montserrat, « Diplômés chômeurs au Maroc : dynamiques de pérennisation d'une action collective plurielle », *L'Année du Maghreb*, 2007, n° 3, Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

p. 297-311.

BAETHGE Martin, « Das deutsche Bildungs-Schisma. Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. », *SOFI-Mitteilungen*, 2006, n° 34, p. 13-27.

BAILEY F. G., *Les règles du jeu politique*, Paris, Presses universitaires de France, 1971.

BALDWIN-EDWARDS Martin, « Labour Immigration and Labour Markets in the GCC Countries : National Patterns and Trends », *Kuwait Programme on Development, Governance and Globalisation in the Gulf States - London School of Economics, Global Governance*, 2011, n° 15.

BANDARY Mohammed Sulaiman Al, « Meeting the Challenges: The Development of Quality Assurance in Oman's Colleges of Education », *Higher Education*, 2005, vol. 50, n° 2, p. 181-195.

BARRIER Julien et MUSSELIN Christine, « La réforme comme opportunité professionnelle ? », *Gouvernement et action publique*, 2015, vol. 4, n° 4, p. 127-151.

BARROCHE Julien, « La subsidiarité », *Études*, 2008, vol. 408, n° 6, p. 777-788.

BASBOUS Antoine, « Les métastases de la tumeur wahhabite », *Le Figaro*, 28 mai 2003.

BASBOUS Antoine, *L'Arabie Saoudite en question*, Paris, Perrin, 2002.

BASZANGER Isabelle, « Emergence d'un groupe professionnel et travail de légitimation. Le cas des médecins de la douleur », *Revue française de sociologie*, 1990, vol. 31, n° 2, p. 257-282.

BAYART Jean-Francois, *L'Etat en Afrique : La politique du ventre*, Paris, Fayard, 1989.

BAYART Jean-François, *La politique africaine de François Mitterrand*, Paris, Karthala, 1984.

BEAUGE Gilbert, « La kafala : un système de gestion transitoire de la main-d'œuvre et du capital dans les pays du Golfe », *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 1986, vol. 2, n° 1, p. 109-122.

BEAUGRAND Claire, LE RENARD Amélie et STADNICKI Roman (eds.), « Villes et dynamiques urbaines en péninsule Arabique », *Arabian Humanities*, 2013, n° 2.

BEBLAWI Hazem et LUCIANI Giacomo, « The rentier state in the Arab world » dans Hazem Beblawi et Giacomo Luciani (eds.), *The Rentier State*, Londres, Croom Helm, 1987, p. 85-98.

BECKER Howard S., *Art Worlds*, Berkeley, University of California Press, 1982.

BECKER Howard S., *Social Problems: A Modern Approach*, Hoboken, John Wiley & Sons Inc, 1966.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

BECKER Marshall H., « Sociometric Location and Innovativeness: Reformulation and Extension of the Diffusion Model », *American Sociological Review*, 1970, vol. 35, n° 2, p. 267-282.

BECKERT Jens et MUSSELIN Christine, « Introduction » dans Jens BECKERT et Christine MUSSELIN (eds.), *Constructing quality: the classification of goods in markets*, Oxford, Oxford University Press, 2013, p. 1-28.

BEDOS Elsa, *La construction identitaire: dialectique et négociation. L'invention d'une hijazité*, Mémoire de Master 2, Institut d'études politiques, Paris, 2006.

BENAMOUGIG Daniel et BESANÇON Julien, « Administrer un monde incertain : les nouvelles bureaucraties techniques : Le cas des agences sanitaires en France », *Sociologie du Travail*, 2005, vol. 47, n° 3, p. 301-332.

BENAMOUGIG Daniel et BORRAZ Olivier, « Bureaucratie, organisations et formalisation des savoirs », *L'Année sociologique*, 2016, vol. 66, n° 1, p. 9-30.

BENAMOUGIG Daniel et ROBELET Magali, « Les indicateurs qualité et l'intégration bureaucratique de l'hôpital », *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir*, 2014, n° 85, p. 67-84.

BEN-DAVID J. et COLLINS R., « Social factors in the origins of a new science: the case of psychology », *American Sociological Review*, 1966, vol. 31, n° 4, p. 451-465.

BENGHOZI Pierre-Jean et PARIS Thomas, « De l'intermédiation à la prescription : le cas de la télévision », *Revue française de gestion*, 2003, vol. 142, n° 1, p. 205-227.

BENNETT Colin J., « What Is Policy Convergence and What Causes It? », *British Journal of Political Science*, 1991, vol. 21, n° 2, p. 215-233.

BENSON David et JORDAN Andrew, « What Have We Learned from Policy Transfer Research? Dolowitz and Marsh Revisited », *Political Studies Review*, 2011, vol. 9, n° 3, p. 366-378.

BEROUD Samuel et HADJUK Thomas, « L'OCDE et les bonnes pratiques. Une histoire inséparable » dans Asmara Klein, Camille Laporte et Marie Saiget (eds.), *Les bonnes pratiques des organisations internationales*, Paris, Presses de Sciences Po, 2015, p. 61-77.

BERTILLOT Hugo, « Mesurer la qualité pour transformer l'hôpital ? Analyse sociotechnique d'une discrète quantification », *Revue française de socio-économie*, 2017, vol. 19, n° 2, p. 131-152.

BERTILLOT Hugo, *La rationalisation en douceur. Sociologie des indicateurs qualité à l'hôpital*, Thèse de doctorat, Institut d'études politiques, Paris, 2014.

BESSY C. et EYMART-DUVERNAY F. (eds.), *Les intermédiaires du marché du travail*, Paris, Presses Universitaires de France, 1997.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

BEZES Philippe, *Les rationalisations des bureaucraties. Perspectives wébériennes sur la nouvelle gestion publique*, Thèse d'habilitation à diriger des recherches, Institut d'études politiques, Paris, 2014.

BEZES Philippe, « Construire des bureaucraties wébériennes à l'ère du New Public Management ? », *Critique internationale*, 2007, vol. 2, n° 35, p. 9-29.

BEZES Philippe, « Le modèle de « l'État-stratège » : genèse d'une forme organisationnelle dans l'administration française », *Sociologie du Travail*, 2005, vol. 47, n° 4, p. 431-450.

BEZES Philippe, « Le renouveau du contrôle des bureaucraties. L'impact du New Public Management », *Informations sociales*, 2005, vol. 6, n° 126, p. 26-37.

BEZES Philippe, DEMAZIERE Didier, LE BIANIC Thomas, PARADEISE Catherine, NORMAND Romuald, BENAMOUZIG Daniel, PIERRU Frédéric et EVETTS Julia, « New Public Management et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions ? », *Sociologie du travail*, 2011, vol. 53, Vol. 53-n° 3, p. 293-348.

BEZES Philippe et LE LIDEC Patrick, « Politiques de l'organisation », *Revue française de science politique*, 2016, vol. 66, n° 3, p. 407-433.

BEZES Philippe et MUSSELIN Christine, « Le New Public Management entre rationalisation et marchandisation ? » dans Laurie Boussaguet, Sophie Jacquot et Pauline Ravinet (eds.), *Une 'French Touch' dans l'analyse des politiques publiques ?*, Paris, Presses de Sciences Po, 2015, p. 128-151.

BISSISSAR Ann Marie, *Policy Transfer, New Public Management and Globalization: Mexico and the Caribbean*, Lanham, University Press of America, 2002.

BLACKMUR Douglas, « Issues in Higher Education Quality Assurance », *Australian Journal of Public Administration*, 2004, vol. 63, n° 2, p. 105-116.

BLANC Pierre et CHAGNOLLAUD Jean Paul, *Violence et politique au Moyen-Orient*, Paris, Presses de Sciences Po, 2014.

BLANCHET Thomas et CŒURDRAY Murielle, « Légitimités asymétriques et hybridations organisationnelles face à l'importation de pratiques étrangères : le secteur de l'eau en Allemagne », *Critique internationale*, 2010, n° 48, p. 53-75.

BLAU Peter Michael, *The Dynamics of Bureaucracy*, Chicago, University Of Chicago Press, 1955.

BLUM William, « Afghanistan, 1979-1992: America's Jihad » dans *Killing Hope: U.S. Military and C.I.A. Interventions Since World War II*, Monroe, Common Courage Press, 1995.

BLUMER Herbert, *Symbolic interactionism; perspective and method*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1969.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

BLUMER Herbert, « Science Without Concepts », *American Journal of Sociology*, 1931, vol. 36, n° 4, p. 515-533.

BOER Harry de, ENDERS Jürgen et SCHIMANK Uwe, « On the Way towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany » dans Dorothea JANSEN (ed.), *New Forms of Governance in Research Organizations*, Dordrecht, Springer, 2007, p. 137-152.

BOGDANOVA Elena, « Account of the Past: Mechanisms of Valuation in the Market for Antiques » dans Jens BECKERT et Christine MUSSELIN (eds.), *Constructing Quality. The classification of goods in markets*, Oxford, Oxford University Press, 2013.

BOISSEVAIN Jeremy, *Friends of friends. Networks, Manipulators and Coalitions*, Oxford, Basil Blackwell, 1974.

BOLTANSKI Luc et THEVENOT Laurent, *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991.

BONELLI Laurent et PELLETIER Willy (eds.), *L'État démantelé*, Paris, La Découverte, 2010.

BONNER Michael, *Le jihad: origines, interprétations, combats*, traduit par Alix Barreau, Paris, Téraèdre, 2004.

BONTEMPS Véronique, *Ville et patrimoine en Palestine: une ethnographie des savonneries de Naplouse*, Paris, Karthala, 2012.

BORRAZ Olivier, « Les normes : instruments dépolitisés de l'action publique » dans Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès (eds.), *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences Po, 2005, p. 123-161.

BOSBAIT Mohammed et WILSON Rodney, « Education, School to Work Transitions and Unemployment in Saudi Arabia », *Middle Eastern Studies*, 2005, vol. 41, n° 4, p. 533-546.

BOUBAKRI Hassen, « Tunisie - Migration, marché du travail et développement ».

BOUDIA Soraya, « Le passé des nouveaux risques : héritage industriel toxique et valorisations des déchets », séminaire de recherche, 7 octobre 2016, Centre de sociologie des organisations.

BOURDIEU Pierre, « L'objectivation participante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003, n° 150, p. 43-58.

BOURDIEU Pierre, *Choses dites*, Paris, Les Editions de Minuit, 1987.

BOURDIEU Pierre, *Homo academicus*, Paris, Les Editions de Minuit, 1984.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *Les Héritiers Les étudiants et la culture*, Paris, Les Editions de Minuit, 1964.

BOUSSAGUET Laurie, JACQUOT Sophie et RAVINET Pauline, *Dictionnaire des politiques Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -*

publiques, Paris, Presses de Sciences Po, 2004.

BOWEN Howard R., *Investment in Learning*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1977.

BOWKER Geoffrey C. et STAR Susan Leigh, *Sorting Things Out: Classification and Its Consequences*, Cambridge, MIT Press, 2000.

BOYLE Elizabeth Heger et MEYER John W., « Modern Law as a Secularized and Global Model: Implications for the Sociology of Law » dans Yves DEZALAY et Bryant G. GARTH (eds.), *Global Prescriptions: The Production, Exportation, and Importation of a New Legal Orthodoxy*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 2002.

BOZARSLAN Hamit, « Importer et nationaliser. Circulation des savoirs et des sciences sociales en Turquie (XIXe-XXe siècles) » dans Eberhard KIENLE (ed.), *Les sciences sociales en voyage*, Paris, Karthala, 2010, p. 79-92.

BRAUN D. et MARRIEN François-Xavier (eds.), *Towards a New Model of Governance for Universities? A Comparative View*, Londres, Jessica Kingsley, 1999.

BROCKERHOFF Lisa, HUISMAN Jeroen et LAUFER Melissa, *Quality in Higher Education: a literature review*, Université de Gand, Centre for Higher Education Governance, 2015.

BROWN J. A. C., « Is Islam Easy to Understand or Not?: Salafis, the Democratization of Interpretation and the Need for the Ulema », *Journal of Islamic Studies*, 2015, vol. 26, n° 2, p. 117-144.

BROWNLEE Jason, *Authoritarianism in an Age of Democratization*, Cambridge, Cambridge University Press, 2007.

BRYNJOLFSSON Erik et SMITH Michael D., « Frictionless Commerce? A Comparison of Internet and Conventional Retailers », *Management Science*, 2000, vol. 46, n° 4, p. 563-585.

BUCHER Rue et STRAUSS Anselm, « Professions in Process », *American Journal of Sociology*, 1961, vol. 66, n° 4, p. 325-334.

BUKHARI Fawzi et DENMAN Brain, « Student Scholarships in Saudi Arabia: Implications and Opportunities for Overseas Engagement » dans Smith Larry et Abdulrahman Abouammoh (eds.), *Higher Education in Saudi Arabia: Achievements, Challenges and Opportunities*, Dordrecht, Springer, 2013, p. 151-158.

BUREAU Marie-Christine et MARCHAL Emmanuelle, « Incertitudes et médiations au cœur du marché du travail », *Revue française de sociologie*, 2009, vol. 50, n° 3, p. 573-598.

BURGAT François, *Comprendre l'islam politique. Une trajectoire de recherche sur l'altérité islamiste, 1973-2016*, Paris, La Découverte, 2016.

BURGAT François, *L'islamisme en face*, Paris, La Découverte, 1995.

BURGAT François, *L'islamisme au Maghreb : La voix du Sud, Tunisie, Algérie, Libye, Maroc, Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -*

Paris, Karthala, 1988.

BUTTA Carmen, *Les femmes en Arabie saoudite. Une révolution silencieuse*, documentaire politique, ZDF, 2016.

CALLON Michel (ed.), *La Science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques*, Paris, La Découverte, 1989.

CALLON Michel, « Eléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc », *L'Année sociologique*, 1986, vol. 36, p. 169-208.

CALVES Anne-Emmanuèle, « « Empowerment » : généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement », *Revue Tiers Monde*, 2010, n° 200, p. 735-749.

CAMAU Michel, « Steffen Hertog, Princes, Brokers, and Bureaucrats : Oil and the State in Saudi Arabia, Ithaca, Cornell University Press, 2010, XII-297 pages. », *Critique internationale*, 2010, n° 49, p. 171-176.

CAMAU Michel et GEISSER Vincent, « L'université : un champ politique de substitution ? » dans Michel CAMAU et Vincent GEISSER (eds.), *Le syndrome autoritaire. Politique en Tunisie de Bourguiba à Ben Ali*, Paris, Presses de Sciences Po, 2013, p. 315-352.

CAMAU Michel et MASSARDIER Gilles (eds.), *Démocraties et autoritarismes - Fragmentation et hybridation des régimes*, Paris, Karthala, 2009.

CAMAU Michel et MASSARDIER Gilles, « Revisiter les régimes politiques » dans Michel Camau et Gilles Massardier (eds.), *Démocraties et autoritarismes : fragmentation et hybridation des régimes*, Paris, Karthala, 2009, p. 7-39.

CAMPILLO Antonio, « La universidad en la sociedad global », *Isegoría*, 2015, n° 52, p. 15-42.

CARPENTIER Chantal, « La magistrature d'influence est-elle une institution du droit public ? », *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 1993, vol. 30, p. 143-189.

CASSOLA Virginia, *L'Arabie saoudite : musées, territoires, identités : collectes et expositions de l'objet archéologique*, Thèse de doctorat, Université de Lorraine, Nancy, 2016.

CEFAÏ Daniel, « La construction des problèmes publics. Définitions de situations dans des arènes publiques », *Réseaux*, 2014, n° 75, p. 43-66.

CERTEAU Michel de, *L'invention du quotidien, tome I : Arts de faire*, Paris, Gallimard, 1980.

CHACHOUA Kamel, « La sociologie en Algérie. L'histoire d'une discipline sans histoire » dans Eberhard KIENLE (ed.), *Les sciences sociales en voyage*, Paris, Karthala, 2010, p. 135-155.

CHARBONNIER Pierre, *La Fin d'un grand partage. Nature et société de Durkheim à Descola*, Paris, Cnrs, 2015.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

CHARLIER Jean-Emile et CROCHE Sarah, « Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices », *Education et sociétés*, 2003, vol. 12, n° 2, p. 13.

CHARVOLIN Florian, *L'invention de l'environnement en France. Chroniques anthropologiques d'une institutionnalisation*, Paris, La Découverte, 2003.

CHAUVIÈRE Michel, « Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation », *Pensée plurielle*, 2008, vol. 17, n° 1, p. 135-138.

CHIVALLON Christine, « Retour sur la « communauté imaginée » d'Anderson. », *Raisons politiques*, 2007, vol. 27, n° 3, p. 131-172.

CHOULI Lila, « Le néolibéralisme dans l'enseignement supérieur burkinabé », *Savoir/Agir*, 2009, n° 10, p. 119-127.

CHRISTENSEN Tom, « Japanese University Reform — Hybridity in Governance and Management », *Higher Education Policy*, 2011, vol. 24, n° 1, p. 127-142.

CHRISTENSEN Tom et LÆGREID Per, « The Whole-of-Government Approach to Public Sector Reform », *Public Administration Review*, 2007, vol. 67, n° 6, p. 1059-1066.

CHRISTENSEN Tom et LÆGREID Per, « Administrative Reform Policy: The Challenges of Turning Symbols into Practice », *Public Organization Review*, 2003, vol. 3, n° 1, p. 3-27.

CHRISTENSEN Tom et LÆGREID Per, « Coping with Complex Leadership Roles: The Problematic Redefinition of Government-owned Enterprises », *Public Administration*, 2003, vol. 81, n° 4, p. 803-831.

CLARK B. C. (ed.), *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Oxford ; New York, Pergamon Press, 1998.

COCHOY Franck, « De l'AFNOR à NF ou la progressive marchandisation de la normalisation industrielle », *Réseaux*, 2000, vol. 18, n° 102, p. 63-89.

COCHOY Franck et DUBUISSON-QUELLIER Sophie, « Les professionnels du marché : vers une sociologie du travail marchand », *Sociologie du travail*, juillet 2000, vol. 42, n° 3, p. 359-368.

COLES Mike, KEEVY James, BATEMENT Andrea et KEATING Jack, « Flying blind: Policy rationales for national qualifications frameworks and how they tend to evolve », *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*, 2014, vol. 7, n° 1, p. 17-46.

COMMINS David, « Le salafisme en Arabie saoudite » dans Bernard Rougier (ed.), *Qu'est-ce que le salafisme ?*, Paris, Presses Universitaires de France, 2008, p. 23-44.

COMMINS David, *The Wahhabi Mission and Saudi Arabia*, Londres, New-York, I. B. Tauris, 2006.

COURBAGE Youssef, « L'Arabie saoudite : une démographie en changement », *Monde arabe Maghreb-Machrek*, 2001, n° 174, p. 28-37.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

COURPASSON David, « Trite News Story or Sign of the Times ? Variations around the Power of Bureaucracies », *Cahiers de recherche*, 2003, n° 3.

COUSIN Bruno et LAMONT Michèle, « Les conditions de l'évaluation universitaire. Quelques réflexions à partir du cas américain », *Mouvements*, 2009, vol. 4, n° 60, p. 113-117.

CRAZE Joshua, *The Kingdom: Saudi Arabia and the Challenge of the 21st Century*, Londres, Hurst Publishers, 2009.

CRESPIN Renaud, « Des objets techniques aux objets-frontières : appropriation et dissémination des instruments d'action publique. Commentaire », *Sciences sociales et santé*, 2014, n° 2, p. 57-66.

CRESPIN Renaud et LASCOUMES Pierre, « Régulation de la carrière d'un instrument de santé. Les parcours de l'usage du test du VIH dans l'emploi en France et aux États-Unis », *Sociologie du Travail*, 2000, vol. 42, n° 1, p. 133-157.

CRESPY Amandine et RAVINET Pauline, « Les avatars du néo-libéralisme dans la fabrique des politiques européennes », *Gouvernement et action publique*, 2014, n° 2, p. 9-29.

CRET Benoît, « Les écoles de management face aux accréditations : contrôle et dépendance », *SociologieS*, 2013.

CRET Benoît, « Accreditations as local management tools », *Higher Education*, 2011, vol. 61, n° 4, p. 415-429.

CRET Benoît, *L'émergence des accréditations : origine et efficacité d'un label*, Thèse de sociologie, Institut d'études politiques, Paris, 2007.

CRET Benoît, « Stratégies d'établissement, stratégies d'accréditation », *Revue française de gestion*, 2007, vol. 33, n° 178-179, p. 233-250.

CRET Benoît, *Les processus d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur en Grande-Bretagne*, Mémoire de DEA en sociologie de l'action organisée, Institut d'études politiques, Paris, 2003.

CROCHE Sarah et SOUTO LOPEZ Miguel, « Mise en ordre du travail académique par les learning outcomes » dans A. Gorga et J.-P. Leresche (eds.), *Disciplines académiques en transformation. Entre innovation et résistance*, Paris, Les éditions des archives contemporaines, 2015, p. 215-228.

CROSIER David et PARVEVA Teodora, *Le processus de Bologne: son impact en Europe et dans le monde*, Paris, Unesco, 2012.

CROZIER Michel, « La transformation des modes de contrôle social et la crise des régulations traditionnelles », *La Revue Tocqueville*, 1980, vol. 2, n° 1, p. 40-54.

CROZIER Michel, *Le phénomène bureaucratique. Essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -*

culturel, Paris, Seuil, 1963.

CROZIER Michel, « De la bureaucratie comme système d'organisation », *European Journal of Sociology*, 1961, vol. 2, n° 1, p. 18-50.

CROZIER Michel et FRIEDBERG Erhard, *L'acteur et le système : Les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil, 1977.

DABENE Olivier, GEISSER Vincent et MASSARDIER Gilles (eds.), *Autoritarismes démocratiques et démocraties autoritaires au XXI^e siècle: convergences Nord-Sud*, Paris, La Découverte, 2008.

DAGUZAN Jean-François, « De la crise économique à la révolution politique ? », *Maghreb-Machrek*, Hiver-2011 2010, n° 206, p. 9-15.

DAMAY Ludivine, DENIS Benjamin et DUEZ (eds.), *Savoirs experts et profanes dans la construction des problèmes publics*, Bruxelles, Publications des Facultés universitaires Saint-Louis, 2011.

D'ANDREA Vaneeta et GOSLING David, *Improving Teaching and Learning in Higher Education: A whole institute approach*, Maidenhead, Open University Press, 2005.

D'ANDREA Vaneeta-Marie, « Improving Teaching and Learning in Higher Education: Can Learning Theory Add Value to Quality Review? » dans Don F. WESTERHEIJDEN, Bjørn STENSAKER et Maria João ROSA (eds.), *Quality Assurance In Higher Education*, Dordrecht, Springer (coll. « Higher Education Dynamics »), 2007, p. 209-223.

DANKOWITZ A., *Saudis Criticize Their School Curricula – Again*, Middle East Media Research Institute, 2007.

DANKOWITZ A., *Saudi Study Offers Critical Analysis of the Kingdom's Religious Curricula*, Middle East Media Research Institute, 2004.

DARANDARI Eqbal Z., AL-QAHTANI Saleh A., ALLEN Ian D., AL-YAFI Wafaa A., AL-SUDAIRI Abdulsalam A. et CATAPANG Joey, « The Quality Assurance System for Post-Secondary Education in Saudi Arabia: A Comprehensive, Developmental and Unified Approach », *Quality in Higher Education*, 2009, vol. 15, n° 1, p. 39-50.

DARANDARI Eqbal Z. et CARDEW Phil, « Accreditation and Quality Assurance » dans Smith Larry et Abdulrahman Abouammoh (eds.), *Higher Education in Saudi Arabia: Achievements, Challenges and Opportunities*, Dordrecht, Springer, 2013, p. 103-116.

DARANDARI Eqbal Z. et MURPHY Anne, « Assessment of Student Learning » dans Larry Smith et Abdulrahman Abouammoh (eds.), *Higher Education in Saudi Arabia: Achievements, Challenges and Opportunities*, Dordrecht, Springer, 2013, p. 61-72.

DARBON Dominique et PROVINI Olivier, « « Penser l'action publique » en contextes africains. Les enjeux d'une décentralisation », *Gouvernement et action publique*, 2018, vol. 7, n° 2, p. 9-29.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

DARWIN Stephen, *The rise and fall of Australian higher education*, https://www.academia.edu/13180825/The_rise_and_fall_of_Australian_higher_education, consulté le 29 juin 2015.

DAZI-HENI Fatiha, *Monarchies et sociétés d'Arabie : Le temps des confrontations*, Paris, Les Presses de Sciences Po, 2006.

DEARING Ron, *Higher Education in the learning society*, Londres, The National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997.

DECLARATION CONJOINTE DES QUATRE MINISTRES, EN CHARGE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN ALLEMAGNE, EN FRANCE, EN ITALIE ET AU ROYAUME-UNI et MINISTRES EUROPEENS DE L'EDUCATION, « Déclaration de la Sorbonne », 25 mai 1998.

DEKMEJIAN Richard, « The Liberal Impulse in Saudi Arabia », *Middle East Journal*, 2003, vol. 57, n° 3, p. 400-413.

DELPEUCH Thierry, « L'analyse des transferts internationaux de politiques publiques : un état de l'art », *Questions de recherche*, 2008, n° 27.

DEPRETTO Jean-Paul, « Pour une histoire sociale de la dictature soviétique » dans Jean-Paul DEPRETTO (ed.), *Pouvoir et société en Union soviétique*, Paris, Editions de l'Atelier, 2002, p. 3-18.

DERRIDA Jacques, *L'université sans condition*, Paris, Galilée, 2001.

DEVARAJAN Shanta, MOTTAGHI Lili, DO Quy-Toan, BROCKMEYER Anne, JOUBERT Clément, BHATIA Kartika et ABDEL JELIL Mohammed, *Economic and Social Inclusion to Prevent Violent Extremism*, Washington, Banque mondiale (coll. « Middle East and North Africa Economic Monitor »), 2016.

DEZALAY Yves et GARTH Bryant G., *La Mondialisation des guerres de palais*, Paris, Seuil, 2002.

DILL David D. et BEERKENS Maarja, « Designing the framework conditions for assuring academic standards: lessons learned about professional, market, and government regulation of academic quality », *Higher Education*, 2013, vol. 65, n° 3, p. 341-357.

DILL David D. et BEERKENS Maarja (eds.), *Public Policy for Academic Quality - Analyses of Innovative Policy Instruments*, Dordrecht, Springer, 2010.

DIMAGGIO Paul J. et POWELL Walter W., « The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields », *American Sociological Review*, 1983, vol. 48, n° 2, p. 147-160.

DIXON John, BHUIYAN Shahjahan et ÜSTÜNER Yılmaz, « Public Administration in the Middle East and North Africa », *International Journal of Public Administration*, 2018, vol. 41, n° 10, p. 759-764.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

DOBSON Ian R., « “Them and Us” - General and Non-General Staff in Higher Education », *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2000, vol. 22, n° 2, p. 203-210.

DODIER Nicolas, « Les mutations politiques du monde médical. L’objectivité des spécialistes et l’autonomie des patients » dans Virginie TOURNAY (ed.), *La gouvernance des innovations médicales*, Paris, Presses Universitaires de France, 2007, p. 127-154.

DODIER Nicolas, *L’expertise médicale. Essai de sociologie sur l’exercice du jugement*, Paris, Métailié, 1993.

DODIER Nicolas, « Les actes de l’inspection du travail en matière de sécurité : la place du droit dans la justification des relevés d’infraction », *Sciences sociales et santé*, 1988, vol. 6, n° 1, p. 7-28.

DOLOWITZ David, *Policy Transfer and British Social Policy*, Buckingham, Philadelphia, Open University Press, 2000.

DOLOWITZ David et MARSH David, « Who Learns What from Whom: a Review of the Policy Transfer Literature », *Political Studies*, 1996, vol. 44, n° 2, p. 343-357.

DOLOWITZ David P., « Introduction », *Governance*, 2000, vol. 13, n° 1, p. 1-4.

DOLOWITZ David P. et MARSH David, « Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making », *Governance*, 2000, vol. 13, n° 1, p. 5-24.

DONN Gari et AL-MANTHRI Yahya, *Globalisation and Higher Education in the Arab Gulf States*, Oxford, Symposium Books, 2010.

DRUM Kevin, *Foreign Affairs*, <https://washingtonmonthly.com/2006/09/11/foreign-affairs-3/>, 11 septembre 2006, consulté le 25 octobre 2018.

DRURY Sarah, *Education: The Key to Women’s Empowerment in Saudi Arabia?*, Washington, Middle East Institute, 2015.

DUBOIS Pierre, « L’organisation des universités : Complexification, diversification, rationalisation, évaluation », *Sociétés contemporaines*, 1997, vol. 28, n° 1, p. 13-32.

DUBOIS Sébastien et FRANÇOIS Pierre, « Seeing the World through Common Lenses? The Case of French Contemporary Poetry » dans Jens BECKERT et Christine MUSSELIN (eds.), *Constructing Quality: The Classification of Goods in Markets*, Oxford, Oxford University Press, 2013, p. 174-193.

DUBUISSON-QUELLIER Sophie, « Confiance et qualité des produits alimentaires : une approche par la sociologie des relations marchandes », *Sociologie du travail*, 2003, vol. 45, n° 1, p. 95-111.

DUBUISSON-QUELLIER Sophie et NEUVILLE Jean-Philippe, *Juger pour échanger : la construction sociale de l’accord sur la qualité dans une économie des jugements individuels*, Paris, INRA, 2003.

Elsa Bedos – « L’enjeu de la qualité dans l’enseignement supérieur saoudien. L’instrumentation de l’action publique » -

DUFURNET Hélène, « Quand techniciser c'est faire de la politique « sans le dire » », *Gouvernement et action publique*, 2014, vol. 1, n° 1, p. 29-49.

DUJARIER Marie-Anne, *L'idéal au travail*, Paris, Presses Universitaires de France, 2006.

DUMOULIN Laurence et SAURUGGER Sabine, « Les policy transfer studies : analyse critique et perspectives », *Critique internationale*, 2010, vol. 3, n° 48, p. 9-24.

DURKHEIM Emile, *De la division du travail social*, (1ère édition 1893), Paris, Presses Universitaires de France, 2013.

DURKHEIM Emile, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Payot, 1894.

EKOVICH Steven, « L'Arabie saoudite et les États-Unis : une alliance ambivalente et pérenne », *Confluences Méditerranée*, 2016, n° 97, p. 101-116.

EL-KHAWAS Elaine, « Quality assurance as a policy instrument: what's ahead? », *Quality in Higher Education*, 2013, vol. 19, n° 2, p. 248-257.

EL-KHAWAS Elaine, « Governance in US Universities » dans Alberto Amaral, Glen A. Jones et Berit Karseth (eds.), *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance*, Dordrecht, Springer Netherlands, 2002, p. 261-278.

EL-OIFI Mohammed, « Traduction ou trahison ? Désinformation à l'israélienne », *Le Monde diplomatique*, septembre 2005 p. 6.

ELYAS Tariq et PICARD Michelle Yvette, « Critiquing of higher education policy in Saudi Arabia: Towards a new neoliberalism », *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, 2013, vol. 6, n° 1, p. 31-41.

ENDERS Jürgen et DE BOER Harry, « The mission impossible of the European university: Institutional confusion and institutional diversity » dans *European integration and the governance of higher education and research*, Dordrecht, Springer Netherlands, 2009, p. 159-178.

ENDERS Jürgen et MUSSELIN Christine, « Back to the future? The academic professions in the 21st century », *Higher Education to 2030*, 2008, vol. 1, p. 125-150.

ERAUT Michael, « Identifying the Knowledge which Underpins Performance » dans H. Black et A. WOLF (eds.), *Knowledge and Competence: Current Issues in Education and Training, Careers and Occupational Information Centre*, Londres, Employment Department, 1990.

ESPELAND Wendy Nelson, « Vigorous Verbs: Conveying the Action of People Producing Qualities » dans Jens Beckert et Christine Musselin (eds.), *Constructing Quality*, Oxford, Oxford University Press, 2013, p. 318-332.

ESPELAND Wendy Nelson et SAUDER Michael, *Engines of Anxiety: Academic Rankings, Reputation, and Accountability*, New York, Russell Sage Foundation, 2016.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

ESPELAND Wendy Nelson et SAUDER Michael, « Rankings and Reactivity: How Public Measures Recreate Social Worlds », *American Journal of Sociology*, 2007, vol. 113, n° 1, p. 1-40.

ESPELAND Wendy Nelson et STEVENS Mitchell L., « Commensuration as a Social Process », *Annual Review of Sociology*, 1998, vol. 24, n° 1, p. 313-343.

ET AL., « “Penser l’action publique” en contextes africains », *Gouvernement et action publique*, 2018, vol. 7, n° 2.

EWELL Peter, « Twenty Years of Quality Assurance in Higher Education: What’s Happened and What’s Different? », *Quality in Higher Education*, 2010, vol. 16, n° 2, p. 173-175.

EWELL Peter, « Applying learning outcomes concepts to higher education: An overview », *Working paper*, The Hong Kong University Grants Committee, Hong Kong, 2007.

FANDY Mamoun, *Saudi Arabia and the Politics of Dissent*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2001.

FAVRE Pierre, HAYWARD Jack et SCHEMEIL Yves (eds.), *Etre gouverné. Etudes en l’honneur de Jean Leca*, Paris, Presses de Sciences Po, 2003.

FERGUSON James, *The Anti-politics Machine: « Development, » Depoliticization, and Bureaucratic Power in Lesotho*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1990.

FERGUSON James et LOHMANN Larry, « The Anti-Politics Machine “Development” and Bureaucratic Power in Lesotho », *The Ecologist*, 1994, vol. 24, n° 5.

FEUILLET Claude, *L’Arabie à l’origine de l’islamisme : Les réseaux fanatiques formés et financés par le royaume des Saoud*, Lausanne, Favre, 2001.

FILIPPAKOU Ourania et TAPPER Ted, « The State and the Quality Agenda: A Theoretical Approach », *Higher Education Policy*, 2010, vol. 23, n° 4, p. 475-491.

FLIGSTEIN Neil, « Social skills and the Theory of Fields », *Sociological Theory*, 2001, vol. 19, n° 2, p. 105-125.

FOUCAULT Michel, *Sécurité, Territoire, Population*, Paris, Le Seuil, 2004.

FOUCAULT Michel, *Dits et Ecrits, 1954-1988. Tome III : 1976-1979*, Paris, Editions Gallimard, 1994.

FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975.

FOUCAULT Michel, *L’ordre du discours: Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*, Paris, Gallimard, 1971.

FOURNIER Lydie, « Entre démocratie et autoritarisme vers des régimes hybrides ? », *Sciences humaines*, 2010, n° 212, p. 10-10.

Elsa Bedos – « L’enjeu de la qualité dans l’enseignement supérieur saoudien. L’instrumentation de l’action publique » -

FREGOSI Franck, « Golfe : de la crise à la guerre. «Essai» de chronologie », *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, 1991, vol. 62, n° 1, p. 30-41.

FREITAG Ulrike, PETRIAT Philippe et STROHMEIER Martin (eds.), « Circulations dans la péninsule Arabique pendant la Première Guerre mondiale », *Arabian Humanities*, 2016, n° 6.

FRIEDBERG Erhard, *Le pouvoir et la règle*, Paris, Seuil, 1993.

FRIEDRICH Carl Joachim et BRZEZINSKI Zbigniew K., *Totalitarian Dictatorship and Autocracy*, Cambridge, Harvard University Press, 1956.

FULLER Richard et MYERS Richard, « Some aspects of a theory of social problems », *American Sociological Review*, 1941, n° 6, p. 24-32.

FULLER Richard et MYERS Richard, « The natural history of a social problem », *American Sociological Review*, 1941, n° 6, p. 320-328.

FURUBO Jan-Eric, RIST Ray C. et SANDAHL Rolf, *International Atlas of Evaluation*, New Brunswick, Transaction Publishers, 2002.

GAGNÉ Robert, *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*, New-York, Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1977.

GALLUT Xavier et QRIBI Abdelhak (eds.), *La démarche qualité dans le champ médico-social*, Toulouse, ERES, 2010.

GAUDIN Jean-Pierre, *Gouverner par contrat*, Paris, Presses de Sciences Po, 1999.

GELVIN James L., *The Modern Middle East: A History*, Oxford, Oxford University Press, 2005.

GENIS Ethney, « A Perspective on Tensions between External Quality Assurance Requirements and Institutional Quality Assurance Development: A case study », *Quality in Higher Education*, 2002, vol. 8, n° 1, p. 63-70.

GERTH Hans Heinrich et MILLS C. Wright, *From Max Weber: Essays in sociology*, New York, Oxford University Press, 1946.

GERVAIS Bertrand, « Déjouer le spectacle de la violence. Représenter les événements du 11 septembre 2001 », *E-rea*, 2011, n° 9.1.

GHERSETTI Antonella, « « Dites, mais ne dites pas » : le Taqwīm al-lisān d'Ibn al-Ġawzī », *Arabica*, 2012, vol. 59, p. 536-551.

GIDDENS Anthony, *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*, Stanford, Stanford University Press, 1991.

GINGRAS Yves, « Du mauvais usage de faux indicateurs », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, 2008, vol. 5, n° 55-4bis, p. 67-79.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

GOFFMAN Erving, *Stigmaté : Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Les Editions de Minuit, 1975.

GOFFMAN Erving, *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*, New edition., Cambridge, Harvard University Press, 1974.

GONZÁLEZ Julia et WAGENAAR R., « Tuning educational structures in Europe: final report of the Socrates project (Phase 1): glossary », University of Deusto, 2003.

GOULDNER Alvin Ward, « Metaphysical Pathos and the Theory of Bureaucracy », *The American Political Science Review*, 1955, vol. 49, n° 2, p. 496-507.

GOULDNER Alvin Ward, *Patterns of industrial bureaucracy*, New York, Free Press, 1954.

GOZLAN Clémentine, « Les sciences humaines et sociales face aux standards d'évaluation de la qualité académique. Enquête sur les pratiques de jugement dans une agence française », *Sociologie*, 2016, vol. 7, n° 3, p. 261-280.

GOZLAN Clémentine, *Réinventer le jugement scientifique L'évaluation de la recherche en sciences humaines et sociales à l'AERES*, Thèse de doctorat, Institut d'études politiques, Paris, 2016.

GOZLAN Clémentine, « L'autonomie de la recherche scientifique en débats : évaluer l'«impact» social de la science ? », *Sociologie du Travail*, 2015, vol. 57, n° 2, p. 151-174.

GRAF Lukas, « The rise of work-based academic education in Austria, Germany and Switzerland », *Journal of Vocational Education & Training*, 2016, vol. 68, n° 1, p. 1-16.

GRAFF Corinne, « Poverty, Development, and Violent Extremism in Weak States » dans Corinne Graff, Susan E. Rice et Carlos Pascual (eds.), *Confronting Poverty Weak States and U.S. National Security*, Washington, Brookings Press, 2010, p. 42-89.

GROISS Arnon, *La démocratie en danger l'enseignement scolaire saoudien*, Paris, The Center for Monitoring the Impact of Peace - France, 2003.

GROISS Arnon, *The West, Christians and Jews in Saudi Arabian Schoolbooks*, New York, CMIP, 2003.

GROSSMAN Gary M., SANDS Margaret K. et BRITTINGHAM Barbara, « Teacher education accreditation in Turkey: The creation of a culture of quality », *International Journal of Educational Development*, 2010, vol. 30, n° 1, p. 102-109.

GUAZZONE Laura et PIOPPI Daniela, *The Arab State and Neo-Liberal Globalization: The Restructuring of State Power in the Middle East*, Reprint., Reading, Ithaca Press, 2012.

GUSFIELD Joseph, *La culture des problèmes publics : L'alcool au volant : la production d'un ordre symbolique*, traduit par Daniel Céfaï, Paris, Economica, 2008.

GUSFIELD Joseph, « On the side: practical action and social constructivism in social problems Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

theory » dans J. W. Schneider et J. I. Kitsuse (eds.), *Studies in the Sociology of Social Problems*, Norwood, Ablex, 1984, p. 31-51.

GUSFIELD Joseph, *The Culture of Public Problems: Drinking-Driving and the Symbolic Order*, Chicago, University Of Chicago Press, 1981.

HAAS Peter M., « Introduction: epistemic communities and international policy coordination », *International Organization*, 1992, vol. 46, n° 01, p. 1-35.

HAAS Peter M., « Do Regimes Matter? Epistemic Communities and Mediterranean Pollution Control », *International Organization*, 1989, vol. 43, n° 3, p. 377-403.

HABERMAS Jürgen, *Raison et légitimité*, Paris, Payot, 1978.

HAHN Werner G., *Democracy in a Communist Party: Poland's Experience Since 1980*, New York, Columbia University Press, 1987.

HALL Richard H., « The Concept of Bureaucracy: An Empirical Assessment », *American Journal of Sociology*, 1963, vol. 69, n° 1, p. 32-40.

HALL Stuart, « Introduction: Who needs identity? » dans *Questions of cultural identity*, Londres, Sage, 1996, p. 1-17.

HALLIDAY Fred, *Islam and the Myth of Confrontation: Religion and Politics in the Middle East*, Londres ; New York, I. B. Tauris, 1995.

HALPERN Charlotte, LASCOUMES Pierre et LE GALES Patrick (eds.), *L'instrumentation de l'action publique*, Paris, Presses de Sciences Po, 2014.

HARVEY Lee, « The Epistemology of Quality », *Perspectives in Education*, 2007, vol. 25, n° 3, p. 1-13.

HARVEY Lee, « The End of Quality? », *Quality in Higher Education*, 2002, vol. 8, n° 1, p. 5-22.

HARVEY Lee et GREEN Diana, « Defining Quality », *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1993, vol. 18, n° 1, p. 9-34.

HARVEY Lee et WILLIAMS James, « Fifteen Years of Quality in Higher Education », *Quality in Higher Education*, 2010, vol. 16, n° 1, p. 3-36.

HARVEY Lee et WILLIAMS James, « Fifteen Years of Quality in Higher Education (Part Two) », *Quality in Higher Education*, 2010, vol. 16, n° 2, p. 81-113.

HATCHUEL Armand, « Les marchés à prescripteurs. Crises de l'échange et genèse sociale » dans *L'inscription sociale du marché*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 205-225.

HAUG Guy, « Quality Assurance/Accreditation in the Emerging European Higher Education Area: a possible scenario for the future », *European Journal of Education*, 2003, vol. 38, n° 3, Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

p. 229-240.

HAYKEL Bernard, HEGGHAMMER Thomas et LACROIX Stéphane (eds.), *Saudi Arabia in Transition: Insights on Social, Political, Economic and Religious Change*, New York, Cambridge University Press, 2015.

HEGGHAMMER Thomas, *Jihad in Saudi Arabia: Violence and Pan-Islamism since 1979*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010.

HEGGHAMMER Thomas, « Terrorist recruitment and radicalization in Saudi Arabia », *Middle East Policy*, 2006, vol. 13, n° 4, p. 39-60.

HELPER Jean-Pierre, « Normalisation et différenciation. Une opposition seulement apparente », *Revue française de gestion*, 2007, n° 178-179, p. 251-261.

HENKEL Mary, « Academic identity and autonomy in a changing policy environment », *Higher Education*, 2005, vol. 49, n° 1-2, p. 155-176.

HENKEL Mary, « L'identité des universitaires : quelle évolution ? », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 2002, vol. 14, n° 3, p. 159-170.

HENKEL Mary, *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*, 1ère édition, London ; Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers, 1999.

HENNION Antoine, « Une sociologie de l'intermédiaire : le cas du directeur artistique de variétés », *Sociologie du Travail*, 1983, vol. 25, n° 4, p. 459-474.

HERMET Guy, *Démocratie et autoritarisme*, Paris, Cerf, 2012.

HERMET Guy, « Autoritarisme, démocratie et neutralité axiologique chez Juan Linz », *Revue internationale de politique comparée*, 2006, vol. 13, n° 1, p. 83-94.

HERTOG Steffen, « A comparative assessment of labor market nationalization policies in the GCC » dans Steffen HERTOGE (ed.), *National Employment, Migration and Education in the GCC*, Berlin, Gerlach Press, 2012, vol.4.

HERTOG Steffen, *National employment, migration and education in the GCC*, Berlin, Gerlach Press, 2012, vol.4.

HERTOG Steffen, *Princes, brokers and bureaucrats: oil and the state in Saudi Arabia*, Ithaca, Cornell University Press, 2011.

HERTOG Steffen, *Benchmarking SME policies in the GCC: a survey of challenges and opportunities*, Bruxelles, Eurochambres, 2010.

HERTOG Steffen, « The GCC and Arab economic integration: a new paradigm », *Middle East Policy*, 2007, vol. 14, n° 1, p. 52-68.

HIBOU Béatrice, « Introduction. La bureaucratisation néolibérale, ou la domination et le Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

redéploiement de l'Etat dans le monde contemporain » dans Béatrice Hibou (ed.), *La bureaucratisation néolibérale*, Paris, La Découverte, 2013, p. 7-20.

HIBOU Béatrice (ed.), *La bureaucratisation néolibérale*, Paris, La Découverte, 2013.

HIBOU Béatrice, *La bureaucratisation du monde à l'ère néolibérale*, Paris, La Découverte, 2012.

HIBOU Béatrice, *Anatomie politique de la domination*, Paris, La Découverte, 2011.

HIBOU Béatrice, *La force de l'obéissance*, Paris, La Découverte, 2006.

HIBOU Béatrice, « Économie politique de la répression : le cas de la Tunisie », *Raisons politiques*, 2005, n° 20, p. 9-36.

HOOD Christopher, « Intellectual Obsolescence and Intellectual Makeovers: Reflections on the Tools of Government after Two Decades », *Governance*, 2007, vol. 20, n° 1, p. 127-144.

HOOD Christopher, « The “new public management” in the 1980s: Variations on a theme », *Accounting, Organizations and Society*, 1995, vol. 20, n° 2-3, p. 93-109.

HOOD Christopher, *Explaining Economic Policy Reversals*, Buckingham ; Philadelphia, Open University Press, 1994.

HOOD Christopher, « A Public Management for All Seasons? », *Public Administration*, 1991, vol. 69, n° 1, p. 3-19.

HOUSTON Don et PAEWAI Shelley, « Knowledge, power and meanings shaping quality assurance in higher education: a systemic critique », *Quality in Higher Education*, 2013, vol. 19, n° 3, p. 261-282.

HRUBOS Ildikó, « Une exigence de transformations rapides L'université hongroise entre massification et ouverture européenne », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2007, n° 45, p. 63-74.

HUAULT Isabelle, *Paul DiMaggio et Walter Powell. Des organisations en quête de légitimité*, Paris, EMS, 2009.

HUNTER Carrie P., « Shifting themes in OECD country reviews of higher education », *Higher Education*, 2013, vol. 66, n° 6, p. 707-723.

HUNTINGTON Samuel P., *Le choc des civilisations*, Paris, Odile Jacob, 2000.

IANCHOVICHINA Elena et KIENDREBEOGO Youssouf, « Who Supports Violent Extremism in Developing Countries? Analysis of Attitudes Based on Value Surveys ».

JACOB A. et VERIN Hélène (eds.), *L'inscription sociale du marché: Colloque de l'Association pour le développement de la socio-économie, Lyon, novembre 1992*, Paris, L'Harmattan, 2000.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

JACOBSSON Bengt, « Standardization and Expert Knowledge » dans Nils Brunsson et Bengt Jacobsson (eds.), *A World of Standards*, Oxford, Oxford University Press, 2000, p. 40-49.

JACQUOT Sophie, « L'instrumentation du gender mainstreaming à la commission européenne : entre ' ingénierie sociale ' et ' ingénierie instrumentale ' », *Politique européenne*, 2006, vol. 3, n° 20, p. 33-54.

JAMES Oliver, *The Executive Agency Revolution in Whitehall: Public Interest versus Bureau-Shaping Perspectives*, Basingstoke, Palgrave, 2003.

JAMOUS Haroun, *Sociologie de la décision : la réforme des études médicales et des structures hospitalières*, Paris, CNRS, 1969.

JESSOP Bob, « Liberalism, Neoliberalism, and Urban Governance: A State-Theoretical Perspective », *Antipode*, 2002, vol. 34, n° 3, p. 452-472.

JESSOP Bob, « The Transition to Post-Fordism and the Schumpeterian Workfare State » dans Roger Burrows et Brian Loader (eds.), *Towards a Post-Fordist Welfare State?*, Londres, Routledge, 1994, p. 13-38.

JESSUP G., *Outcomes: NVs and the emerging model of education and training*, Londres, Falmer Press, 1991.

JOBERT Bruno, « Le mythe de la gouvernance dépolitisée » dans Pierre Favre et Yves Schemel (eds.), *Etre gouverné. Etudes en l'honneur de Jean Leca*, Paris, Presses de Sciences Po, 2003, p. 273-285.

JOBERT Bruno et MULLER Pierre, *L'Etat en action : Politiques publiques et corporatismes*, Paris, Presses Universitaires de France, 1987.

JONES Toby Craig, « Saudi Alchemy Water Into Oil, Oil Into Water », *Middle East Report*, 2010, n° 254, p. 24-29.

JONES Toby Craig, « Embracing Crisis in the Gulf », *Middle East Report*, 2012, n° 264, p. 26-29.

JONES Toby Craig, « America, Oil, and War in the Middle East », *The Journal of American History*, 2012, vol. 99, n° 1, p. 208-218.

JONES Toby Craig, *Desert Kingdom: How Oil and Water Forged Modern Saudi Arabia*, Cambridge, United States, Harvard University Press, 2011.

KAFKA Ben, *The Demon of Writing - Powers and Failures of Paperwork*, New York, MIT Press, 2012.

KAMAL Raja et PALMER Tom, « Éducation dans le monde arabe : A quand la réforme ? », *Libre Afrique*, 7 mai 2009.

KAPISZEWSKI Andrzej, « Saudi Arabia: Steps Toward Democratization or Reconfiguration of Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

- Authoritarianism? », *Journal of Asian and African Studies*, 2006, vol. 41, n° 5-6, p. 459-482.
- KAPISZEWSKI Andrzej, *Nationals and Expatriates: Population and Labour Dilemmas of the Gulf Cooperation Council States*, Reading, Ithaca Press, 2001.
- KAPLAN David. E., « Hearts, Minds, and Dollars », *U.S. News and World Report*, 23 avril 2005.
- KARAPETROVIC Stanislav, RAJAMANI Divakar et WILLBORN Walter, « Quality Assurance in Engineering Education: Comparison of Accreditation Schemes and ISO 9001 », *European Journal of Engineering Education*, 1998, vol. 23, n° 2, p. 199-212.
- KARPIK Lucien, *L'économie des singularités*, Paris, Gallimard, 2007.
- KARPIK Lucien, « La confiance: réalité ou illusion? Examen critique d'une thèse de Williamson », *Revue économique*, 1998, vol. 49, n° 4.
- KARPIK Lucien, « Dispositifs de confiance et engagements crédibles », *Sociologie du Travail*, 1996, vol. 38, n° 4, p. 527-550.
- KARPIK Lucien, « L'économie de la qualité », *Revue française de sociologie*, 1989, vol. 30, n° 2, p. 187-210.
- KASABA Reşat, « La sociologie du Moyen-Orient et le Moyen-Orient dans la sociologie » dans Eberhard KIENLE (ed.), *Les sciences sociales en voyage*, traduit par Leila TAHIR, Paris, Karthala, 2010, p. 113-134.
- KÉCHICHIAN Joseph, *Legal and Political Reforms in Saudi Arabia*, Abingdon, Oxon ; New York, Routledge, 2013.
- KEPEL Gilles, *Du jihad à la fitna*, Paris, Bayard Jeunesse, 2005.
- KEPEL Gilles, *Fitna: Guerre au cœur de l'islam*, Paris, Gallimard, 2004.
- KEPEL Gilles, « Gouverner l'Etat musulman rentier : variations » dans *Etre gouverné. Etudes en l'honneur de Jean Leca*, Paris, Presses de Sciences Po, 2003.
- KEPEL Gilles, « Jihad », *Pouvoirs*, 2003, vol. 1, n° 104, p. 135-142.
- KEPEL Gilles, *Jihad*, Paris, Folio, 2000.
- KHALDUN Ibn, *The Muqaddimah*, traduit par Franz Rosenthal, 2 édition., Princeton, Princeton University Press, 1967.
- KHASHOGGI Jamal, « Arabie saoudite. Éducation : l'école en question », *Courrier international / Al-Hayat*, 19 février 2014.
- KHASHOGGI Jamal, « Saudi Arabia's education system in the spotlight again », *Al-Arabiya English*, 9 février 2014.

KIENLE Eberhard, « Introduction » dans Eberhard KIENLE (ed.), *Les sciences sociales en voyage*, Paris, Karthala, 2010, p. 7-19.

KIENLE Eberhard (ed.), *Les sciences sociales en voyage. L'Afrique du Nord et le Moyen-Orient vus d'Europe, d'Amérique et de l'intérieur*, Paris, Karthala, 2010.

KIENLE Eberhard, « Lorsque les sciences politiques se déplacent. Des dangers qui guettent et des précautions à prendre » dans Eberhard KIENLE (ed.), *Les sciences sociales en voyage*, Paris, Karthala, 2010, p. 159-184.

KINGDON John W., *Agendas, Alternatives, and Public Policies, Update Edition, with an Epilogue on Health Care*, 2 edition., Boston, Pearson, 2010.

KLEIN Asmara, LAPORTE Camille et SAIGET Marie, « Introduction » dans Asmara Klein, Camille Laporte et Marie Saiget (eds.), *Les bonnes pratiques des organisations internationales*, Paris, Les Presses de Sciences Po, 2015, p. 21-37.

KLEIN Asmara, LAPORTE Camille et SAIGET Marie, *Les bonnes pratiques des organisations internationales*, Paris, Les Presses de Sciences Po, 2015.

KLEMP G.O., « The Three Factors of Success » dans D.W. Vermilye (ed.), *Relating Work and Education*, San Francisco, Jossey-Bass, 1977.

KNAAP Peter VAN DER, « Theory-Based Evaluation and Learning: Possibilities and Challenges », *Evaluation*, 2004, vol. 10, n° 1, p. 16-34.

KNAGGÅRD Åsa, « The Multiple Streams Framework and the problem broker », *European Journal of Political Research*, 2015, vol. 54, n° 3, p. 450-465.

KOHNSTALL Florian, « “La démocratie renversée”. Sur l’usage de la “bonne gouvernance” en Egypte et au Maroc : le cas des réformes de l’enseignement supérieur » dans Michel CAMAU et Gilles MASSARDIER (eds.), *Démocraties et autoritarismes : fragmentation et hybridation des régimes*, Paris, Karthala, 2009, p. 241-259.

KOLB David A., « Experiential Learning Theory and The Learning Style Inventory: A Reply to Freedman and Stumpf », *Academy of Management Review*, 1981, vol. 6, n° 2, p. 289-296.

KORAYTEM Tabet, *Le pluralisme juridique en arabie-saoudite (essai de systematisation)*, thèse de doctorat, Université Paris 2, Paris, 1999.

KOSACK Stephen, TOLMIE Courtney et GRIFFIN Charles C., *From the Ground Up: Improving Government Performance with Independent Monitoring Organizations*, Baltimore, Brookings institution press, 2010.

KOTT Sandrine, « Comment la Stasi a mis la RDA sous surveillance », *L'Histoire*, 2007, n° 317, 2007 p. 68-73.

KOTT Sandrine, « Pour une histoire sociale du pouvoir en Europe communiste : introduction Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

thématique », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 2002, vol. 49, n° 2, p. 5-23.

KRAUSE Anthony, « Les écrivains hongrois face à la normalisation kadarienne », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, 2002, vol. 49, n° 2, p. 203-223.

KRAUSE Kerri-Lee, « Addressing the wicked problem of quality in higher education: theoretical approaches and implications », *Higher Education Research & Development*, 2012, vol. 31, n° 3, p. 285-297.

KRONICK David A., « *Devant le Deluge* » and *Other Essays on Early Modern Scientific Communication*, Lanham, Scarecrow Press, 2004.

KRONICK David A., *Scientific and Technical Periodicals of the Seventeenth and Eighteenth Centuries: A Guide*, Metuchen, Scarecrow Press, 1991.

KRÜCKEN Georg, BLÜMEL Albrecht et KLOKE Katharina, « The Managerial Turn in Higher Education? On the Interplay of Organizational and Occupational Change in German Academia », *Minerva*, 2013, vol. 51, n° 4, p. 417-442.

KRUEGER Alan B. et MALEČKOVÁ Jitka, « Education, Poverty and Terrorism: Is There a Causal Connection? », *Journal of Economic Perspectives*, 2003, vol. 17, n° 4, p. 119-144.

KUHLMANN Sabine, « Les démarches pour mesurer la performance des administrations européennes locales: une analyse comparative des expériences de réforme en Grande-Bretagne, en France, en Suède et en Allemagne », *Revue internationale des sciences administratives*, 2010, vol. 76, n° 2.

LACROIX Stéphane, *Les islamistes saoudiens une insurrection manquée*, Paris, Presses Universitaires de France, 2010.

LACROIX Stéphane, « Les nouveaux intellectuels religieux saoudiens: le Wahhabisme en question », *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, 2008, n° 123, p. 141-159.

LACROIX Stéphane, « Between Islamists and Liberals: Saudi Arabia's New "Islam Liberal" Reformists », *Middle East Journal*, 2004, vol. 58, n° 3, p. 345-365.

LACROIX Stéphane, « L'Arabie Saoudite, entre violence et réforme », *Politique étrangère*, 2004, vol. 69, n° 4, p. 743-754.

LADIER-FOULADI Marie, « Iran: mutation sociale et contestation politique », *Politique étrangère*, 2012, Automne, n° 3, p. 505-517.

LAHIRE Bernard, « Objectivation sociologique, critique sociale et disqualification », *Mouvements*, 2002, vol. 24, n° 5, p. 46-52.

LALLEMENT Michel, *Le travail: Une sociologie contemporaine*, Paris, Folio, 2007.

LALLEMENT Michel, *Temps, travail et modes de vie*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

LARRY Smith et ABOUAMMOH Abdulrahman (eds.), *Higher Education in Saudi Arabia - Achievements, Challenges and Opportunities*, Dordrecht, Springer, 2013.

LARZILLIERE Pénélope, « Contestation et autoritarisme libéral en Jordanie », *Mouvements*, 2011, n° 66, p. 104-109.

LASCOUMES Pierre, « La Gouvernamentalité : de la critique de l'État aux technologies du pouvoir », *Le Portique*, 2004, n° 13-14, p. 169-181.

LASCOUMES Pierre, « Rendre gouvernable : de la "traduction" au "transcodage" L'analyse des processus de changement dans les réseaux d'action publique » dans *La gouvernabilité*, CURAPP, Presses universitaires de France, Paris, 1996, p. 325-338.

LASCOUMES Pierre et LE GALES Patrick (eds.), *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences Po, 2004.

LASCOUMES Pierre et LORRAIN Dominique, « Trous noirs du pouvoir. Les intermédiaires de l'action publique », *Sociologie du Travail*, 2007, vol. 49, n° 1, p. 1-9.

LASCOUMES Pierre et SIMARD Louis, « L'action publique au prisme de ses instruments », *Revue française de science politique*, 2011, vol. 61, n° 1, p. 5-22.

LATOUR Bruno, *Le métier de chercheur*, Versailles, Editions Quae, 2001.

LATOUR Bruno, *La science en action : Introduction à la sociologie des sciences*, traduit par Michel Biezunski, Paris, La Découverte, 1989.

LAVAU Georges, « La contestation politique », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 1970, vol. 15, n° 480, p. 1-21.

LAVIGNE DELVILLE Philippe, « Les réformes de politiques publiques en Afrique de l'Ouest, entre polity, politics et extraversion. Eau potable et foncier en milieu rural (Bénin, Burkina Faso) », *Gouvernement et action publique*, 2018, n° 2, p. 53-73.

LAWN Martin et LINGARD Bob, « Constructing a European Policy Space in Educational Governance: The Role of Transnational Policy Actors », *European Educational Research Journal*, 2002, vol. 1, n° 2, p. 290-307.

LE GALES Patrick, « Contrôle et surveillance. La restructuration de l'Etat en Grande-Bretagne » dans Pierre LASCOUMES et Patrick LE GALES (eds.), *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences Po, 2005, p. 237-271.

LE LAY Stéphane, « Le rôle des déchets dans l'histoire. Entretien avec François Jarrige et Thomas Le Roux », *Mouvements*, 2016, vol. 3, n° 87, p. 59-68.

LE RENARD Amélie, « « Women's Rights Washing ». La circulation sélective des « droits des femmes saoudiennes » entre diplomatie, médias et mobilisations » dans *Genre et globalisation : approches sociologiques*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2018, p. 253-270.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

LE RENARD Amélie, « «On n'est pas formatés comme ça en Occident» », *Sociétés contemporaines*, 2014, n° 94, p. 41-67.

LE RENARD Amélie, « The Politics of “Unveiling Saudi Women”: Between Postcolonial Fantasies and the Surveillance State », *Jadaliyya*, 2014, 2014 p.

LE RENARD Amélie, « La nationalisation des emplois au prisme du genre. Les salariées saoudiennes des banques », *Arabian Humanities*, 2013, n° 1.

LE RENARD Amélie, « Les buya. Subversion des normes de genre en Arabie Saoudite » dans Laurent Bonnefoy et Myriam Catusse (eds.), *Jeunesses arabes*, Paris, La Découverte, 2013, p. 68-77.

LE RENARD Amélie, *Femmes et espaces publics en Arabie Saoudite*, Paris, Dalloz, 2011.

LE RENARD Amélie, « Genre, classe, nationalité et accès des femmes aux espaces publics à Riyad », *Sociétés contemporaines*, 2011, vol. 4, n° 84, p. 151-172.

LE RENARD Amélie, « La construction de l'Etat saoudien et le statut des femmes », *Questions internationales*, 2011, n° 46, p. 52-53.

LE RENARD Amélie, « Partager des contraintes de genre avec les enquêtées. Quelques réflexions à partir du cas saoudien », *Genèses*, 2011, n° 81, p. 128-141.

LE RENARD Amélie, *Styles de vie citadins, réinvention des féminités : une sociologie politique de l'accès aux espaces publics des jeunes Saoudiennes à Riyad*, Thèse de doctorat, Institut d'études politiques, Paris, 2009.

LE RENARD Amélie, « Only for women: Women, the State and Reform in Saudi Arabia », *Middle East Journal*, 2008, vol. 62, n° 4, p. 610-629.

LE RENARD Amélie, « Chronologie des événements en Arabie Saoudite en 2006 », *Chroniques yéménites/Arabian Humanities*, 2007, n° 14.

LE RENARD Amélie, *Le Rose et le Noir : le développement d'une sphère féminine en Arabie Saoudite*, Mémoire de DEA, Institut d'études politiques, Paris, 2005.

LECA Jean, « L'état entre politics, policies et polity ou peut-on sortir du triangle des Bermudes ? », *Gouvernement et action publique*, 2012, vol. 1, n° 1, p. 59-82.

LEGENRE Florence, « Processus de Bologne dans l'enseignement supérieur hongrois : représentations et pratiques enseignantes », *Carrefours de l'éducation*, 2012, vol. 34, n° 2, p. 211.

LEISYTE Liudvika et DEE Jay R., « Understanding Academic Work in a Changing Institutional Environment » dans John C. Smart et Michael B. Paulsen (eds.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Dordrecht, Springer, 2012, p. 123-206.

LEVITSKY Steven et WAY Lucan, « The Rise of Competitive Authoritarianism », *Journal of Elsa Bedos* – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

Democracy, 2002, vol. 13, n° 2, p. 51-65.

LEWIS David et MOSSE David (eds.), *Development Brokers and Translators: The Ethnography of Aid and Agencies*, Bloomfield, Kumarian Press, 2006.

LINDBECK Assar et SNOWER Dennis J., *Insider-outsider Theory of Employment and Unemployment*, Cambridge, Massachussets, MIT Press, 1989.

LINZ Juan, « An Authoritarian Regime: Spain » dans E. ALLARDT et Y. LITTUNEN (eds.), *Cleavages, Ideologies and Party Systems. Contributions to Comparative Political Sociology*, Helsinki, Westermarck Society, 1964, p. 291-341.

LIPPMAN Thomas W., « Saudi Professor Faces Charges After Fighting for Free Speech », *Middle East Institute*, 2 juillet 2012.

LIPPMAN Thomas W., *Saudi Arabia on the Edge: The Uncertain Future of an American Ally*, Nebraska, Potomac Books, Inc., 2012.

LONGUENESSE Elisabeth, CATUSSE Myriam et DESTREMAU Blandine, « Le travail et la question sociale au Maghreb et au Moyen-Orient », *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, 15, n° 105-106, p. 15-43.

LOSEGO Philippe et ARVANITIS Rigas, « La science dans les pays non hégémoniques », *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2009, vol. 2, n° 3, p. 334-342.

LOUËR Laurence, « Les enjeux des réformes des politiques de l'emploi dans les monarchies du Golfe », *Les études du Ceri*, 2012, n° 185.

LUCENA Juan, DOWNEY Gary, JESIEK Brent et ELBER Sharon, « Competencies Beyond Countries: The Re-Organization of Engineering Education in the United States, Europe, and Latin America », *Journal of Engineering Education*, 2008, vol. 97, n° 4, p. 433-447.

LUTZ Catherine A. et COLLINS Jane L., *Reading National Geographic*, 1 édition., Chicago, University Of Chicago Press, 1993.

MACFARQUHAR Neil, « Saudis Re-Examine an Islamic Doctrine Cited by Militants », *The New York Times*, 25 mai 2003.

MAGALONI Beatriz, « Credible Power-Sharing and the Longevity of Authoritarian Rule », *Comparative Political Studies*, 2008, vol. 41, n° 4-5, p. 715-741.

MAHON R. et MCBRIDE S., « Introduction » dans R. Mahon et S. McBride (eds.), *OECD and transnational governance*, Vancouver, UBC, 2008, p. 3-24.

MAHONEY James et THELEN Kathleen (eds.), *Explaining Institutional Change: Ambiguity, Agency, and Power*, Cambridge, Cambridge University Press, 2009.

MANN Laura, « Wasta! The long-term implications of education expansion and economic liberalisation on politics in Sudan », *Review of African Political Economy*, 2014, vol. 41, Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

n° 142, p. 561-578.

MANSOUR Ahmed M. E., « The Experience of New Public Management and New Public Governance in Selected Arab Countries », *Contemporary Arab Affairs*, 2018, vol. 11, n° 3, p. 85-112.

MANSOUR Ahmed M. E., « From Bureaucracy to New Public Management: The Case of the United Arab Emirates Federal Government », *International Public Management Review*, 2017, vol. 18, n° 1, p. 116-134.

MANTRAN Robert (ed.), *Histoire de l'Empire ottoman*, Paris, Fayard, 1989.

MAOR Moshe, « A Scientific Standard and an Agency's Legal Independence: Which of These Reputation Protection Mechanisms Is Less Susceptible to Political Moves? », *Public Administration*, 2007, vol. 85, n° 4, p. 961-978.

MARCHAL Emmanuelle, BECKERT Jens et MUSSELIN Christine, « Uncertainties Regarding Applicant Quality: The Anonymous Resume Put to the Test » dans *Constructing Quality. The classification of goods in markets*, Oxford, Oxford University Press, 2013.

MARCHAND Stéphane, *Arabie Saoudite, la menace*, Paris, Fayard, 2003.

MARGINSON Simon, KAUR Sarjit et SAWIR Erlenawati (eds.), *Higher Education in the Asia-Pacific: Strategic Responses to Globalization*, Dordrecht, Springer Netherlands (coll. « Higher Education Dynamics »), 2011, vol.36.

MARIE Michel, *Les terres et les mots. Une traversée des sciences sociales*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1989.

MARKOWITSCH Jörg et LUOMI-MESSERER Karin, « Development and interpretation of descriptors of the European Qualifications Framework », *European Journal of Vocational Training*, 2008 2007, n° 42-43, p. 33-58.

MARRET Jean-Luc, « Le 11 septembre 2001 ou le terrorisme entre le XXe et le XXIe siècle », *AFRI*, 2002, vol. 3, p. 70-89.

MARZANO Robert J., *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives. Experts in Assessment.*, Thousand Oaks, Corwin Press, 2001.

MATSUNAGA Yasuyuki, « L'État rentier est-il réfractaire à la démocratie ? », *Critique internationale*, traduit par Rachel Bouyssou, 2000, vol. 8, n° 1, p. 46-58.

MAZI Abdulhalem et ALTBACH Philip G., « Dreams and Realities: The World-Class Idea and Saudi Arabian Higher Education » dans Larry Smith et Abdulrahman Abouammoh (eds.), *Higher Education in Saudi Arabia: Achievements, Challenges and opportunities*, Dordrecht, Springer, 2013, p. 13-26.

MAZZELLA Sylvie (ed.), *L'enseignement supérieur dans la mondialisation libérale: Une comparaison libérale (Maghreb, Afrique, Canada, France)*, Rabat, Institut de recherche sur le Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

Maghreb contemporain, 2008.

MCEVERS Kelly, « Il faut changer l'éducation des Saoudiens. L'Arabie Saoudite peut-elle se transformer en changeant son système éducatif? », *Slate.com*, traduit par Holly POUQUET, 11 septembre 2009.

MEADEL Cécile, « Les savoirs profanes et l'intelligence du web », *Hermes*, 2010, n° 57, p. 119-126.

MEIJER Roel, « Reform in Saudi Arabia: The Gender-Segregation Debate », *Middle East Policy*, Winter 2010, vol. 17, n° 4, p. 80-100.

MELONIO Thomas et MEZOUAGHI Mihoub, *Le financement de l'enseignement supérieur en Méditerranée. Cas de l'Égypte, du Liban et de la Tunisie*, Paris, AFD, 2010.

MELTON Reginald, « Learning outcomes for higher education: Some key issues », *British Journal of Educational Studies*, 1996, vol. 44, n° 4, p. 409-425.

MEMRI TV, « Saudi Intellectuals Discuss the Kingdom's Curricula - LBC/LDC TV (Lebanon), Ein TV (Saudi Arabia) ».

MÉNORET Pascal, « Urban Unrest and Non-Religious Radicalization in Saudi Arabia » dans Madawi Al-Rasheed et Marat Shterin (eds.), *Dying for Faith: Religiously Motivated Violence in the Contemporary World*, Londres, I. B. Tauris, 2009, p. 123-137.

MENORET Pascal, « Chronologie politique de l'Arabie Saoudite 2005 », *Chroniques yéménites/Arabian Humanities*, 2006, n° 13.

MENORET Pascal, « Le wahhabisme, arme fatale du néo-orientalisme », *Mouvements*, 2004, vol. 36, n° 6, p. 54-60.

MENORET Pascal, *L'énigme saoudienne. Les Saoudiens et le monde, 1744-2003*, Paris, La Découverte, 2003.

MERNISSI Fatima, *Causes et conséquences du chômage des jeunes dans la région arabe : statut social des jeunes, leurs réponses au chômage et stratégie de recherches futures*, Paris, Unesco, 1985.

MERTON Robert K., *Social Theory and Social Structure*, New York, Free Press of Glencoe, 1957.

MERTON Robert K., « Bureaucratic Structure and Personality », *Social Forces*, 1940, n° 18, p. 560-568.

MERTON Robert K., « The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action », *American Sociological Review*, 1936, vol. 1, n° 6, p. 894-904.

MERTON Robert K. et NISBET Robert (eds.), *Contemporary Social Problems: An introduction to the Sociology of Deviant Behavior and Social Disorganization*, New York, Harcourt, Brace Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

& World, 1961.

MESEGUER Covadonga, « Policy Learning, Policy Diffusion, and the Making of a New Order », *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 2005, vol. 598, n° 1, p. 67-82.

MEYER John W., BOLI John, THOMAS George M. et RAMIREZ Francisco O., « World Society and the Nation-State », *American Journal of Sociology*, 1997, vol. 103, n° 1, p. 144-181.

MEYER John W. et ROWAN Brian, « Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony », *American Journal of Sociology*, 1977, vol. 83, n° 2, p. 340-363.

MICHEL Daniel, SALLE Robert et VALLA Jean-Paul, *Marketing industriel: stratégies et mise en œuvre*, Paris, Economica, 1996.

MIGNOLO Walter, « Géopolitique de la sensibilité et du savoir. (Dé)colonialité, pensée frontalière et désobéissance épistémologique », *Mouvements*, 2013, n° 73, p. 181-190.

MIGNOLO Walter, « Géopolitique de la connaissance, colonialité du pouvoir et différence coloniale », *Multitudes*, 2001, vol. 3, n° 6, p. 56-71.

MINISTRES EUROPEENS DE L'EDUCATION, « Déclaration de Bologne », 19 juin 1999.

MINISTRES EUROPÉENS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, « The European Higher Education Area - Achieving the Goals Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen », 19-20 mai 2005.

MINISTRES EUROPÉENS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, « Realising the European Higher Education Area, Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, Berlin », 19 septembre 2003.

MINISTRY OF HIGHER EDUCATION (Saudi Arabia), Deputyship for Planning and Information, « Higher Education & building a knowledge society: An international evaluation », 2011.

MORAN Michael, REIN Martin et GOODIN Robert E., *The Oxford Handbook of Public Policy*, Oxford, Oxford University Press, 2008.

MOUCHETTE Julien, *La magistrature d'influence des autorités administratives indépendantes*, Thèse de doctorat, Université de Strasbourg, Strasbourg, 2016.

MOULINE Nabil, *Les Clercs de l'islam Autorité religieuse et pouvoir politique en Arabie Saoudite (XVIIIe-XXIe siècles)*, Paris, Presses Universitaires de France, 2011.

MOULINE Nabil, « Les oulémas du palais. Parcours des membres du Comité des grands oulémas », *Archives de sciences sociales des religions*, 2010, n° 149, p. 229-253.

MUBARAK Ebtihal, « Sixth Dialogue Forum Kicks Off in Al-Jouf Today », *Arab News*, 28 novembre 2006.

MUBARAK Ebtihal, « Preparations afoot for sixth national dialogue », *Arab News*, 31 août 2006.

MULLER Pierre, « Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique », *Revue française de science politique*, 2005, vol. 55, n° 1, p. 155-187.

MULLER Pierre, *Le Technocrate et le Paysan. Essai sur la politique française de modernisation de l'agriculture de 1945 à nos jours*, Paris, Les éditions ouvrières, 1984.

MUSSELIN Christine, *La grande course des universités*, Paris, Presses de Sciences Po, 2017.

MUSSELIN Christine, « How peer review empowers the academic profession and university managers: Changes in relationships between the state, universities and the professoriate », *Research Policy*, 2013, vol. 42, n° 5, p. 1165-1173.

MUSSELIN Christine, *Le marché des universitaires : France, Allemagne, Etats-Unis*, Paris, Les Presses de Sciences Po, 2005.

MUSSELIN Christine, « Le concept de qualité : où en sommes-nous ? », *Sociologie du travail*, vol. 44, n° 2, p. 255-260.

MUSSELIN Christine, PARADEISE Catherine, CALLO, Michel, EYMARD-DUVERNAY François, GADREY Jean et KARPIK Lucien, « Dossier-Débat : La qualité. », *Sociologie du Travail*, 2002, n° 2, p. 255-287.

NAULIN Sidonie, « Qui prescrit aux prescripteurs ? », *Terrains & travaux*, 2010, n° 17, p. 181-196.

NAY Olivier, « Négocier le partenariat. Jeux et conflits dans la mise en œuvre de la politique communautaire en France », *Revue française de science politique*, 2001, vol. 51, n° 3, p. 459-481.

NAY Olivier et SMITH Andy (eds.), *Le gouvernement du compromis : Courtiers et généralistes dans l'action politique*, Paris, Economica, 2002.

NAY Olivier et SMITH Andy, « Les intermédiaires en politique. Médiation et jeux d'institutions » dans Olivier NAY et Andy SMITH (eds.), *Le gouvernement du compromis : courtiers et généralistes dans l'action publique*, Paris, Economica, 2002, p. 1-21.

NEAVE Guy, « The Evaluative State Reconsidered », *European Journal of Education*, 1998, vol. 33, n° 3, p. 265-284.

NEDEVA Maria et BODEN Rebecca, « Changing Science: The Advent of Neo-liberalism », *Prometheus*, 2006, vol. 24, n° 3, p. 269-281.

NEUMANN Franz Leopold, *The Democratic and the Authoritarian State*, Glencoe, Free Press, 1957.

NEUMAYER Laure, « La naissance d'une politique publique « européenne » : le secteur de Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

l'asile en Hongrie et en République tchèque », *Revue internationale de politique comparée*, 2006, vol. 13, n° 2, p. 239-257.

NEVEU Erik, *Sociologie politique des problèmes publics*, Paris, Armand Colin, 2015.

NEWTON Jethro, « Views from Below: Academics coping with quality », *Quality in Higher Education*, 2002, vol. 8, n° 1, p. 39-61.

NIBLOCK Tim, *Saudi Arabia - Power, Legitimacy, and Survival*, New-York, Routledge, 2006.

NOLAN Leigh, « Liberalizing Monarchies? How Gulf Monarchies Manage Education Reform », *Brookings*, février 2012, n° 4, p. 18.

NOORI Neema et ANDERSON Pia-Kristina, « Globalization, Governance, and the Diffusion of the American Model of Education: Accreditation Agencies and American-Style Universities in the Middle East », *International Journal of Politics, Culture, and Society*, 2013, vol. 26, n° 2, p. 159-172.

NORTH Douglass C., *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

NOUGUEZ Etienne, « Construire l'équivalence : le médicament générique » dans François Vatin (ed.), *Evaluer et valoriser : du travail au produit*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2013, p. 211-227.

NUSCHE D., « Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: a comparative review of selected practices », *OECD Education Working Papers*, 2008, n° 15.

NYE Joseph, « Soft Power », *Foreign Policy*, 1990, n° 80, p. 153-171.

O'FAIRCHEALLAIGH Ciaran, WANNA John et WELLER Patrick Moray, *Public Sector Management in Australia: New Challenges, New Directions*, 2^e éd., South Yarra, Macmillan Co of Australia, 1999.

OGIEN Albert, « Métamorphose de l'autonomie : l'université, de la rationalisation à la concurrence », *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir*, 2009, n° 69, p. 11-26.

OGIEN Albert, *L'esprit gestionnaire : une analyse de l'air du temps*, Paris, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1995.

OKRUHLIK Gwenn, « Networks of dissent: Islamism and Reform in Saudi Arabia », *Current History*, 2002, vol. 101, n° 651, p. 22-28.

ONSMAN Andrys, « It is better to light a candle than to ban the darkness: government led academic development in Saudi Arabian universities », *Higher Education*, 2011, vol. 62, n° 4, p. 519-532.

ONSMAN Andrys, « Dismantling the perceived barriers to the implementation of national higher education accreditation guidelines in the Kingdom of Saudi Arabia », *Journal of Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -*

Higher Education Policy and Management, 2010, vol. 32, n° 5, p. 511-519.

OTTER Sue, *Learning Outcomes in Higher Education. A Development Project Report.*, Londres, Department of Employment, Unit for the Development of Adult Continuing Education, 1992.

PARADEISE Catherine et THOENIG Jean-Claude, « Academic Institutions in Search of Quality: Local Orders and Global Standards », *Organization Studies*, 2013, vol. 34, n° 2, p. 189-218.

PARPART Jane, « Gender and Empowerment: new Thoughts, new Approaches » dans Vandana Desai et Robert Potter (eds.), *The Companion to Development Studies*, New York, Oxford University Press, 2002, p. 338-341.

PATIL Arun S., « Global Engineering Criteria for the development of the global engineering profession », *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 2005, vol. 4, n° 1, p. 49-52.

PELISSE Jérôme, *Le travail du droit. Trois enquêtes sur la légalité ordinaire*, Thèse d'hébergement à diriger des recherches, Institut d'études politiques, Paris, 2014.

PELZ Donald et ANDREWS Frank M., *Scientists in organizations : productive climates for research and development*, New York, Wiley, 1966.

PETERS B. Guy, *Mixes, Matches and Mistakes: New Public Management in Russian and the Former Soviet Republics*, Budapest, Local Government and Public Service Reform In, 2009.

PHILIPPS Winfred M., PETERSON George D. et ABERLE Kathryn B., « Quality Assurance for Engineering Education in a Changing World », *International Journal of Engineering Education*, 2000, vol. 16, n° 2, p. 97-103.

PICARD Elizabeth (ed.), *La politique dans le monde arabe*, Paris, Armand Colin, 2006.

Elisabeth PICARD, « Le monde arabe, un ensemble construit par les représentations et structuré par les contraintes », dans Elisabeth PICARD (ed.), *La politique dans le monde arabe*, Paris, Armand Colin, 2006, p. 11-28.

PIERSON Paul, « Path dependence, Increasing Returns, and the Study of Politics », *American Political Science Review*, 2000, vol. 94, n° 2, p. 251-267.

PIERSON Paul, *Dismantling the Welfare State?: Reagan, Thatcher and the Politics of Retrenchment*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994.

PLANEL Sabine (ed.), « Espaces autoritaires, espaces (in)justes ? », *Justice Spatiale/Spatiale Justice*, 2015, vol. 8.

POLANYI Michael, « The Republic of Science : Its Political and Economic Theory », *Minerva*, 1962, vol. 1, n° 1, p. 54-74.

POLLITT Christopher, *Managerialism and the Public Services: The Anglo-American Elsa Bedos* – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

Experience, Oxford, Basil Blackwell, 1990.

POLLITT Christopher et BOUCKAERT Geert, *Public Management Reform: A Comparative Analysis*, 2^e éd., Oxford, Oxford University Press, 2004.

POLLITT Christopher, THIEL Sandra van et HOMBURG V. M. F., *New Public Management in Europe: Adaptation and Alternatives*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2007.

POWER Michael, *The Audit Society: Rituals of Verification*, Oxford, Oxford University Press, 1997.

PRADOS John W., PETERSON George D. et LATTUCA Lisa R., « Quality Assurance of Engineering Education through Accreditation: The Impact of Engineering Criteria 2000 and Its Global Influence », *Journal of Engineering Education*, 2005, vol. 94, n^o 1, p. 165-184.

PRICHARD Craig, *Making Managers in Universities and Colleges*, Princeton, Princeton University Press, 2000.

PROKOP Michaela, « The War of Ideas: Education in Saudi Arabia » dans Paul Aarts et Gerd Nonneman (eds.), *Saudi Arabia in the Balance: Political Economy, Society, Foreign Affairs*, New York, New York University Press, 2005, p. 57-81.

PROKOP Michaela, « Saudi Arabia: The Politics of Education », *International Affairs (Royal Institute of International Affairs 1944-)*, 2003, vol. 79, n^o 1, p. 77-89.

PROKOP Michaela, « Education in Saudi Arabia - The challenge of reforming the system and adapting the message », *Orient*, 2002, vol. 43, n^o 4.

PROVINI Olivier, « Quand les doyens et les enseignants lâchent leurs étudiants. Une nouvelle lecture des réformes à l'Université de Makerere en Ouganda (1986-2000) », *Gouvernement et action publique*, 2018, vol. 7, n^o 2, p. 117-139.

PROVINI Olivier, « La circulation des réformes universitaires en Afrique de l'Est. Logiques de convergences et tendances aux divergences », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2016, n^o 15, p. 281-307.

RAGOUET Pascal, « Différenciation, antidifférenciation : la sociologie des sciences dans l'impasse ? », *Revue européenne des sciences sociales*, 2002, XL-124, p. 165-184.

RAMADY Mohamed A. (ed.), *The Political Economy of Wasta: Use and Abuse of Social Capital Networking*, Dordrecht, Springer, 2015.

RAMIREZ Francisco, « American Higher Education: To Be International, Entrepreneurial, and Diverse » dans Gi-Wook Shin, Yeon-Cheon Oh et Rennie J. Moon (eds.), *Internationalizing Higher Education in Korea: Challenges and Opportunities in Comparative Perspective*, Shorenstein Asia-Pacific Research Center and Brookings Institution Press, 2016, p. 205-223.

RAMIREZ Francisco, « The Rationalization of Universities » dans Marie-Laure Djelic et Kerstin Shahlin-Andersson (eds.), *Transnational Governance: Institutional Dynamics of Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -*

Regulation, Cambridge, Cambridge University Press, 2006, p. 225-244.

RAMIREZ Francisco, MEYER J. et LERCH J., « World Society and the Globalization of Educational Policy » dans Karen Mundy, Robert Lingard et Antoni Verger (eds.), *Handbook on Global Policy and Policy Making in Education*, Hoboken, Wiley Blackwell, 2016, p. 43-63.

RAMIREZ Francisco, PINHEIRO Romulo et BRYKJEFLOT H., « Higher Education and Health Organizational Fields in the Age of ‘World Class’ and ‘Best Practices’ » dans Romulo Pinheiro, Francisco Ramirez, Lars Geschwind et Karsten Vrangbaek (eds.), *Toward a Comparative Institutionalism: Forms, Dynamics, and Logics Across Health Care and Higher Education. Research in the Sociology of Organizations*, Bingley, Emerald Press, 2016, p. 35-56.

RAVINET Pauline, « La Commission européenne et l’enseignement supérieur », *Gouvernement et action publique*, 2014, n° 2, p. 81-102.

RAVINET Pauline, « Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? La formulation de la vision de l’Espace européen d’enseignement supérieur en 1998 », *Education et sociétés*, 2009, p. 29-44.

RAVINET Pauline, *La genèse et l’institutionnalisation du processus de Bologne : Entre chemin de traverse et sentier de dépendance*, Thèse de doctorat, Institut d’études politiques, Paris, 2007.

REESE Scott S., « Islam in Africa/Africans and Islam », *The Journal of African History*, 2014, vol. 55, n° 1.

REMILLON Delphine et VERNET Antoine, « De l’inaptitude à l’inemployabilité » dans François Vatin (ed.), *Evaluer et valoriser. Une sociologie économique de la mesure*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2009, p. 115-135.

RENATO H. L. PEDROSA, ELIANA AMARAL et MARCELLO KNOBEL, « Assessing higher education learning outcomes in Brazil », *Higher Education Management and Policy*, 2013, vol. 24, n° 2, p. 55-71.

RIOUFREYTH Thibaut, « Les passeurs de la « Troisième Voie ». Intermédiaires et médiateurs dans la circulation transnationale des idées », *Critique internationale*, 2013, vol. 59, n° 2, p. 33.

RITTEL Horst W. J. et WEBBER Melvin M., « Dilemmas in a general theory of planning », *Policy Sciences*, 1973, vol. 4, n° 2, p. 155-169.

ROBELET Magali, *Les figures de la qualité des soins : rationalisations et normalisation dans une économie de la qualité.*, Thèse de doctorat, Université Aix-Marseille II, Aix-en-Provence, 2002.

ROBELET Magali, « La profession médicale face au défi de la qualité : une comparaison de

Elsa Bedos – « L’enjeu de la qualité dans l’enseignement supérieur saoudien. L’instrumentation de l’action publique » -

quatre manuels qualité », *Sciences sociales et santé*, 2001, vol. 19, n° 2, p. 73-97.

RODINSON Maxime, « Les principes de la translittération, la translittération de l'arabe et la nouvelle norme de l'ISO », *Bulletin des bibliothèques de France*, 1964, n° 1, 1964 p.

ROMANI Vincent, *Faire des Sciences Sociales en Palestine. Oppression Militaire et Mondialisation Academique*, Paris - Aix-en-Provence, Karthala - Iremam, 2016.

ROSA Maria Joao et AMARAL Alberto, *Quality Assurance in Higher Education. Contemporary Debates*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2014.

ROSE Richard, *Lesson-drawing in Public Policy: A Guide to Learning Across Time and Space*, Londres, Chatham House Publishers, 1993.

ROSE-ACKERMAN Susan, *From Elections to Democracy: Building Accountable Government in Hungary and Poland*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005.

ROSS Michael L., « Does Oil Hinder Democracy? », *World Politics*, 2001, vol. 53, n° 3, p. 325-361.

ROUGIER Bernard, « Le jihad en Afghanistan et l'émergence du salafisme-jihadisme » dans Bernard Rougier (ed.), *Qu'est-ce que le salafisme ?*, Paris, Presses Universitaires de France, 2008.

ROY Delwin A., « Saudi Arabian Education: Development Policy », *Middle Eastern Studies*, 1992, vol. 28, n° 3, p. 477-508.

ROY Olivier, « Afghanistan : les raisons d'un conflit interminable », *Cultures & Conflits*, 1990, n° 1, p. 13-23.

RUDDER Véronique DE, POIRET Christian et VOURC'H François, « Ségrégation et discrimination : inégalité, différence, altérité » dans Véronique de Rudder, Christian Poiret et François Vourc'h (eds.), *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*, Paris, Presses Universitaires de France, 2000, p. 47-70.

RUIZ Émilien, « Légitimer par les nombres, à propos d'une autre fonction des outils quantitatifs », *Statistique et Société*, 2018, vol. 6, n° 1, p. 21-25.

RYCHEN Dominique Simone, « Key Competencies for All: An Overarching Conceptual Frame of Reference ».

SABATIER Paul, « Policy Change over a Decade or More » dans Paul Sabatier et Hank Jenkins-Smith (eds.), *Policy Change and Learning: An Advocacy Coalition Approach*, Boulder, Westview Press, 1993, p. 13-39.

SAÏD Edward, *Culture et Impérialisme*, traduit par Paul CHEMLA, Paris, Fayard, 2000.

SAÏD Edward-W., *L'orientalisme : L'Orient créé par l'Occident*, traduit par Catherine Malamoud, Paris, Points, 1980.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

SALMAN M., SULLIVAN K. J. et EVERA S. V., « Analysis or propaganda? Measuring American strategic nuclear capability, 1969-1988 » dans L. EDEN et S. MILLER (eds.), *Nuclear Arguments*, Ithaca, Cornell University Press, 1989, p. 172-263.

SAMUEL Boris, « L'«Éducation pour tous» au Burkina Faso. Une production bureaucratique du réel » dans Béatrice HIBOU (ed.), *La bureaucratisation néolibérale*, Paris, La Découverte, 2013, p. 263-290.

SAWAF Zina, *Encountering the State: Women and Intimate Lives in Riyadh, Saudi Arabia*, PhD Thesis, Graduate Institute of International and Development Studies, Genève, 2016.

SCHMELZER Matthias, *The Hegemony of Growth. The Making and Remaking of the Economic Growth Paradigm and the OEEC/OECD, 1948-1974*, Europa Universität Viadrina, Francfort, 2013.

SCHUDSON Michael, *The Rise of the Right to Know: Politics and the Culture of Transparency 1945-1975*, Cambridge, Massachusetts, The Belknap Press, 2015.

SCHWARZ Stefanie et WESTERHEIJDEN Don F. (eds.), *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*, Dordrecht, Springer, 2007.

SCHWARZ Stefanie et WESTERHEIJDEN Don F. (eds.), *Accreditation in the Framework of Evaluation Activities: A Comparative Study in the European Higher Education Area*, Dordrecht, Kluwer, 2004.

SCOTT James C., *Domination & the Arts of Resistance – Hidden Transcripts*, New Haven, Yale University Press, 1990.

SCOTT W. Richard, *Institutions and Organizations: Ideas and Interests*, New York, SAGE, 1995.

SEAGRAVES Liz, OSBORNE Michael J. et KEMP Ian J., « Are academic outcomes of higher education provision relevant to and deliverable in the workplace setting? », *Higher Education*, 1996, vol. 32, n° 2, p. 157-176.

SEDGWICK Robert, « Education in Saudi Arabia », *World Education News and Reviews*, 2001, vol. 14, n° 6, 2001 p. 1-8.

SELF P., *Rolling Back the State: Economic Dogma and Political Choice*, New York, St Martin's Press, 2000.

SELZNICK Philip, *T.V.A. and the Grass Roots. A Study in the Sociology of Formal Organization*, Berkeley, University of California Press, 1949.

SHORE Cris, *Building Europe: The Cultural Politics of European Integration*, Londres, Routledge, 2000.

SHORE Cris et WRIGHT Susan, « Audit Culture Revisited », *Current Anthropology*, 2015, vol. 56, n° 3, p. 421-444.

Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

SHORE Cris et WRIGHT Susan, « Coercive accountability: the rise of audit culture in higher education » dans Marilyn STRATHERN (ed.), *Audit Cultures: Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*, Londres, Routledge, 2000, p. 57-89.

SIMON Herbert A., *Administrative Behavior: A Study of Decision Making Processes in Administrative Organization*, Londres, Macmillan Publishers, 1947.

SIN Cristina, « Les résultats d'apprentissage entre essor politique et pratiques disciplinaires » dans A. GORGA et J.-P. LERESCHE (eds.), *Transformations des disciplines académiques: entre innovation et résistance*, Paris, Les éditions des archives contemporaines, 2015, p. 183-194.

SMITH Larry et ABOUAMMOH Abdulrahman (eds.), *Higher Education in Saudi Arabia: Achievements, Challenges and Opportunities*, Dordrecht, Springer, 2013.

SMITH Larry et ABOUAMMOH Abdulrahman, « Higher Education in Saudi Arabia: Reforms, Challenges and Priorities » dans Larry SMITH et Abdulrahman ABOUAMMOH (eds.), *Higher Education in Saudi Arabia: Achievements, Challenges and Opportunities*, Dordrecht, Springer, 2013, p. 1-12.

SNYDER Richard, « Retour sur les travaux de Juan Linz et leur réception. Extrait de l'entretien avec Juan J. Linz », *Revue internationale de politique comparée*, 2006, vol. 13, n° 1, p. 129-141.

SOKOLSKY Richard et MCMILLAN Joseph, « Foreign Aid in our Own Defense », *New York Times*, 12 février 2002.

SOULEZ LARIVIERE Daniel, *La transparence et la vertu*, Paris, Albin Michel, 2014.

SOULIE Charles, « Anatomie du goût philosophique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1995, n° 109, p. 3-28.

SOUTO-OTERO Manuel, « Making learning visible or making knowledge veiled? The shift to learning outcomes. Learning outcomes: good, irrelevant, bad or none of the above? », *Journal of Education and Work*, 2012, vol. 25, n° 3, p. 249-258.

SPADY William G., « Organizing for Results: The Basis of Authentic Restructuring and Reform », *Educational Leadership*, 1988, vol. 46, n° 2, p. 4-8.

SPIRE Alexis, « L'application du droit des étrangers en préfecture », *Politix*, 2005, n° 69, p. 11-37.

SPIRE Alexis et WEIDENFELD Katia, « Le tribunal administratif: une affaire d'initiés ? Les inégalités d'accès à la justice et la distribution du capital procédural », *Droit et société*, 2011, n° 79, p. 689-713.

SPIRE Alexis et WEIDENFELD Katia, « Les usages sociaux de la justice administrative », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 2009, n° 09, p. 75-85.

STANLEY Julian, « Learning Outcomes — From Policy Discourse to Practice », *European Elsa Bedos* – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

Journal of Education, 2015, vol. 50, n° 4, p. 404-419.

STANZIANI Alessandro, « La définition de la qualité des produits dans une économie de marché », *L'Économie politique*, 2008, vol. 37, n° 1, p. 95.

STANZIANI Alessandro, « Les signes de qualité », *Revue de Synthèse*, 2006, vol. 127, n° 2, p. 329-358.

STANZIANI Alessandro, *Histoire de la qualité alimentaire (XIXe-XXe siècle)*, Paris, Seuil, 2005.

STANZIANI Alessandro (ed.), *La qualité des produits en France (18e-20e siècles)*, Paris, Belin, 2003.

STEINBERG Guido, « The Wahhabi Ulama and the Saudi State: 1745 to the present » dans Paul Aarts et Gerd Nonneman (eds.), *Saudi Arabia in the Balance*, Londres, Hurst & Company, 2005, p. 11-34.

STEINBERG Guido, *Religion und Staat in Saudi-Arabien: Die wahhabitischen Gelehrten 1902-1953*, Würzburg, Ergon, 2002.

STEPHAN K. D., « All this and engineering too: a history of accreditation requirements », *IEEE Technology and Society Magazine*, 2002, vol. 21, n° 3, p. 8-15.

STEPHENS Joe et OTTAWAY David B., « From U.S., the ABC's of Jihad », *The Washington Post*, 23 mars 2002.

STERN Jessica, « Pakistan's Jihad Culture », *Foreign Affairs*, 2000, vol. 79, n° 6, p. 115-126.

STRANG David et MEYER John W., « Institutional Conditions for Diffusion », *Theory and Society*, 1993, vol. 22, n° 4, p. 487-511.

STRAUSS Anselm L., *Mirrors and Masks: The Search for Identity.*, Glencoe, Free Press, 1959.

STREECK Wolfgang et THELEN Kathleen, « Introduction: Institutional Changes in Advanced Political Economies » dans Wolfgang STREECK et Kathleen THELEN (eds.), *Beyond Continuity: Institutional Change in Advanced Political Economies*, Oxford, Oxford University Press, 2005, p. 1-39.

STRYKER Robin, « L'intermédiation scientifique dans la mise en œuvre des lois anti-discrimination américaines » dans Christian BESSY, Thierry DELPEUCH et Jérôme PELISSE (eds.), *Droits et régulations des activités économiques*, Paris, LGDJ, 2011, p. 183-202.

SWEDBERG Richard et AGEVALL Ola, *The Max Weber Dictionary: Key Words and Central Concepts*, 2^{de} édition, Stanford, Stanford Social Sciences, 2016.

SWEETMAN Rachel, HOVDHAUGEN Elisabeth et KARLSEN Hilde, « Learning outcomes across disciplinary divides and contrasting national higher education traditions », *Tertiary Education Elsa Bedos* – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

and Management, 2014, vol. 20, n° 3, p. 179-192.

THELEN Kathleen, « Institutional Change in Advanced Political Economies », *British Journal of Industrial Relations*, 2009, vol. 47, n° 3, p. 471-498.

THELEN Kathleen, *How Institutions Evolve: The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.

THIOLLET Hélène, *L'ARAMCO: Une histoire coloniale du pétrole saoudien*, <http://le1hebdo.fr/numero/52/l-aramco-une-histoire-coloniale-du-ptrole-saoudien-882.html> , 15 avril 2015, consulté le 18 juillet 2016.

THIOLLET Hélène, « Migration et (contre)révolution dans le Golfe : politiques migratoires et politiques de l'emploi en Arabie saoudite », *Revue européenne des migrations internationales*, 2015, vol. 31, n° 3 et 4, p. 121-143.

THIOLLET Hélène, « Nationalisme d'Etat et nationalisme ordinaire en Arabie Saoudite : la nation saoudienne et ses immigrés », *Raisons politiques*, 2010, n° 37, p. 89-101.

THIOLLET Hélène et VIGNAL Leïla, « Transnationaliser la péninsule Arabique : dynamiques locales, régionales et globales », *Arabian Humanities*, 2016, n° 7.

THOMPSON Mark, *Saudi Arabia and the Path to Political Change: National Dialogue and Civil Society*, Londres, I. B. Tauris, 2014.

TILAK Jandhyala B.G., *Marchandisation de l'enseignement supérieur : l'impact de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS)*, Paris, Unesco - Institut international de planification de l'éducation, 2012.

TILLY Charles, « Les origines du répertoire d'action collective contemporaine en France et en Grande-Bretagne », *Vingtième Siècle*, 1984, vol. 4, n° 1, p. 89-108.

TOWNLEY Barbara, *Reason's Neglect: Rationality and Organizing*, Oxford, Oxford University Press, 2008.

TREMBLAY Karine, LALANCETTE Diane et ROSEVEARE Deborah, *Assessment of Higher Education Learning Outcomes, Feasibility Study Report, Volume 1 – Design and Implementation*, Paris, OCDE, 2012.

TROW Martin, « Trust, Markets and Accountability in Higher Education: A Comparative Perspective », *Higher Education Policy*, 1996, vol. 9, n° 4, p. 309-324.

TUCHMAN Gaye, *Wannabe U: Inside the Corporate University*, Chicago, University Of Chicago Press, 2009.

URIO Paolo, *China, the West and the Myth of New Public Management: Neoliberalism and its Discontents*, Abingdon-on-Thames, Routledge, 2014.

VALERI Marc, « Autoritarisme et stratégies de légitimation dans le golfe Persique à l'heure du Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

« Printemps arabe » », *Revue internationale de politique comparée*, 2013, vol. 19, n° 4, p. 111-133.

VASSILIEV Alexei, *King Faisal: Personality, Faith and Times*, Londres, Saqi Books, 2013.

VASSILIEV Alexei, *The History of Saudi Arabia*, New York, New York University Press, 2000.

VATIN François (ed.), *Evaluer et valoriser : Une sociologie économique de la mesure*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2009.

VATIN François, « Introduction : Evaluer et valoriser » dans François VATIN (ed.), *Evaluer et valoriser : une sociologie économique de la mesure*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2009, p. 17-38.

VAUCHEZ Antoine, *Une magistrature d'influence ? : la redéfinition de la profession judiciaire en Italie (1964-1996)*, Thèse de doctorat, Université Pierre Mendès France, Grenoble, 2000.

VERIN Hélène et JACOB Annie (eds.), *L'inscription sociale du marché, colloque, Lyon, novembre 1992*, Paris, L'Harmattan, 1995.

VILKAS Catherine, « Des pairs aux experts : l'émergence d'un « nouveau management » de la recherche scientifique ? », *Cahiers internationaux de sociologie*, 2009, n° 126, p. 61-79.

VINOKUR Annie, « La qualité de la mesure de la qualité dans l'enseignement supérieur : essai d'analyse économique », *Education et sociétés*, 2006, n° 18, p. 109-124.

VITALIS Robert, *America's Kingdom: Mythmaking on the Saudi Oil Frontier*, Stanford, Stanford University Press, 2006.

VOLKWEIN J. Fredericks, « Implementing Outcomes Assessment on your Campus », *Research and Planning E-Journal*, 2003, vol. 1, n° 1.

VOLKWEIN J. Fredericks, LATTUCA Lisa R., TEREZINI Patrick T., STRAUSS Linda C. et SUKHBAATAR Javzan, « Engineering Change: A Study of the Impact of EC2000 », *International Journal of Engineering Education*, 2004, vol. 20, n° 3, p. 318-328.

VORA Neha, *Teach for Arabia: American Universities, Liberalism, and Transnational Qatar*, Stanford, Stanford University Press, 2018.

VORA Neha, « Is the University Universal? Mobile (Re)Constitutions of American Academia in the Gulf Arab States », *Anthropology & Education Quarterly*, 2015, vol. 46, n° 1, p. 19-36.

VRIES Michel S. DE, « La mesure des performances et l'identification des meilleures pratiques », *Revue internationale des sciences administratives*, 2010, vol. 76, n° 2.

WAARDEN Frans VAN et DALEN Robin VAN, « Halal and the Moral Construction of Quality: How Religious Norms Turn a Mass Product into a Singularity » dans Jens BECKERT et Christine MUSSELIN (eds.), *Constructing Quality: The Classification of Goods in Markets*, Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

Oxford, Oxford University Press, 2013, p. 197-222.

WAGNER Anne-Catherine, « Mobilisations internationales par le haut et par le bas » dans *Travail, compétences et mondialisation*, Paris, Armand Colin, 2012.

WAGNER Anne-Catherine, « Les classes dominantes à l'épreuve de la mondialisation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2011, n° 190, p. 4-9.

WAGNER Anne-Catherine, « La place du voyage dans la formation des élites », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2007, n° 170, p. 58-65.

WAGNER Anne-Catherine, « Les élites managériales de la mondialisation : angles d'approche et catégories d'analyse », *Entreprises et histoire*, 2005, n° 41, p. 15-23.

WALKER Jack L., « The Diffusion of Innovations among the American States », *The American Political Science Review*, 1969, vol. 63, n° 3, p. 880-899.

WEBER Max, *La domination*, traduit par Isabelle Kalinowski, Paris, La Découverte, 2015.

WEBER Max, *Le savant et le politique*, 1ère édition, 1919., Paris, La Découverte, 2002.

WEBER Max, *Economy and Society*, Berkeley, University of California Press, 1978, vol. 2.

WEDEEN Lisa, « Savoir scientifique, libéralisme et empire. La science politique américaine et la région Afrique du Nord et Moyen-Orient aujourd'hui » dans Eberhard KIENLE (ed.), *Les sciences sociales en voyage*, traduit par Leila Tahir, Paris, Karthala, 2010, p. 185-224.

WESTERHEIJDEN Don F., « Where are the quantum jumps in quality assurance? », *Higher Education*, 1999, vol. 38, n° 2, p. 233-254.

WESTERHEIJDEN Don F., STENSAKER Bjørn et ROSA Maria Joao (eds.), *Quality Assurance in Higher Education - Trends in Regulation, Translation and Transformation*, Dordrecht, Springer, 2007.

WHITAKER Brian, « Hello, is that Saddam? », *The Guardian*, 29 mars 2006.

WHITCHURCH Celia, *Reconstructing Identities in Higher Education. The rise of « Third Space » professionals*, Londres, Routledge, 2013.

WHITCHURCH Celia, « The rise of the blended professional in higher education: a comparison between the United Kingdom, Australia and the United States », *Higher Education*, 2009, vol. 58, n° 3, p. 407-418.

WHITCHURCH Celia, « Beyond administration and management: reconstructing the identities of professional staff in UK higher education », *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2008, vol. 30, n° 4, p. 375-386.

WHITCHURCH Celia, *Professional Managers in UK Higher Education: Preparing for Complex Futures*, Londres, Leadership Foundation for Higher Education (coll. « Research Elsa Bedos – « L'enjeu de la qualité dans l'enseignement supérieur saoudien. L'instrumentation de l'action publique » -

and Development Series »), 2008.

WHITCHURCH Celia, « Shifting Identities and Blurring Boundaries: the Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education », *Higher Education Quarterly*, 2008, vol. 62, n° 4, p. 377-396.

WHITCHURCH Celia, *Professional Managers in UK Higher Education: Preparing for Complex Futures - Interim Report*, Londres, Leadership Foundation for Higher Education (coll. « Research and Development Series »), 2006.

WINTERTON Jonathan, « Competence across Europe: highest common factor or lowest common denominator? », *Journal of European Industrial Training*, 2009, vol. 33, 8/9, p. 681-700.

WOLMAN Harold, « Understanding Cross National Policy Transfers: The Case of Britain and the US », *Governance*, 1992, vol. 5, n° 1, p. 27-45.

WOODHOUSE David, « Quality Assurance: international trends, preoccupations and features », *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1996, vol. 21, n° 4, p. 347-356.

WYNNE Brian, « Une approche réflexive du partage entre savoir expert et savoir profane », *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, 1999, n° 38, p. 219-236.

YAMANI Mai, *Cradle of Islam: The Hijaz and the Quest for an Arabian Identity*, Londres, I. B. Tauris, 2004.

YAMANI Mai, *Changed Identities: Challenge of the New Generation in Saudi Arabia*, Londres, Royal Institute for International Affairs/Chatham House, 2000.

YOUNG Michael, « Qualifications Frameworks: some conceptual issues », *European Journal of Education*, 2007, vol. 42, n° 4, p. 445-457.

ZEGHAL Malika, « Islam, contestation politique et régulation étatique au Maroc aujourd'hui : développements et déclin de la « sainteté » politique » dans Henri Bresc, Georges Dagher et Christiane veauvy (eds.), *Politique et Religion en Méditerranée*, Saint-Denis, Editions Bouchène, 2008, p. 213-234.

ZOLEZIO Emmanuelle, « Anonymiser les enquêtés », *¿ Interrogations ?*, 2011, n° 12, p. 174-183.