

Une réflexion sur le rapport des établissements d'enseignement supérieur et de recherche aux dispositifs d'évaluation externes : entre extériorité et appropriation¹

Résumé : Dans l'enseignement supérieur et la recherche, la période récente est marquée par une montée en puissance de l'évaluation notamment – mais pas seulement - des établissements. À côté des dispositifs portés par les pouvoirs publics qui ont connu des évolutions importantes, avec en particulier dans le cas français la création de l'AERES, les palmarès nationaux se multiplient et les rankings internationaux, plus récents, sont aujourd'hui de plus en plus nombreux et médiatisés. Si les premiers s'imposent aux établissements publics, il leur est également difficile de se soustraire aux palmarès et rankings du fait d'une part qu'un certain nombre d'entre eux réalisent ces évaluations en dehors de toute sollicitation des établissements et d'autre part de l'importance qu'ils ont acquise sur la période récente. Il s'agit alors de s'interroger sur le rapport qu'entretiennent les établissements d'enseignement supérieur et de recherche vis-à-vis de l'évaluation externe et des différents dispositifs existant. Les établissements sont-ils dans une posture d'extériorité vis-à-vis des dispositifs d'évaluation - se manifestant par une dissociation entre les logiques d'action collective et les évaluations externes - ou dans une démarche d'appropriation de ces dispositifs au service de leur gestion interne ? Cette problématique générale est déclinée en deux grandes questions. Premièrement, le caractère appropriable des dispositifs d'évaluation sera questionné en analysant leurs caractéristiques, et ce à partir des données mises à disposition par leurs producteurs. Dans un second temps, et ce à partir de l'étude approfondie d'une école d'ingénieurs française, nous examinerons comment les acteurs d'un établissement réagissent et se positionnent vis-à-vis de ces dispositifs d'évaluation externes. Pour cela des travaux théoriques variés sont mobilisés. La littérature sur les outils de gestion – tout au moins les approches dépassant les conceptions techniciennes et instrumentales de ces derniers – permettra de mener une analyse un peu systématique de certains dispositifs d'évaluation externes. À partir de la grille d'Hatchuel et Weil (1992), nous caractériserons le substrat technique de ces dispositifs, ainsi que la philosophie managériale et la vision simplifiée des relations qu'ils portent. Les travaux de Weick (1979, 1995) autour du sensemaking seront également très utiles pour la partie analyse du cas, afin de s'interroger sur la manière dont les acteurs de cet établissement appréhendent leur environnement (ici quant à la question des modes d'évaluations externes), créent du sens face à un univers d'équivocité et *in fine* réagissent par rapport à la montée en puissance de l'évaluation externe dans ses différentes déclinaisons. Ce travail permettra de pointer que si les dispositifs d'évaluation externes, au-delà de leurs différences, ne possèdent pas les caractéristiques permettant à un établissement de les approprier en tant que tels, en les transposant directement comme des outils de gestion internes, ils constituent des signaux potentiellement forts et peuvent amener un travail de constitution ou de modification des outils de gestion existant en interne par importation de briques ou suite à un exercice de traduction des critères portés par les dispositifs externes.

Mots-clés : enseignement supérieur et recherche ; dispositifs d'évaluation externes ; outils de gestion ; appropriation ; sensemaking.

¹ Ce texte est une version considérablement amendée de la communication initialement soumise en janvier. Les modifications apportées l'ont été en fonction des commentaires et conseils tout à fait pertinents des évaluateurs anonymes que je souhaite remercier ici. Si j'ai essayé - compte tenu du temps imparti - d'intégrer une partie de leurs remarques, il ne s'agit pas d'un texte finalisé et certains commentaires des évaluateurs ne pourront être pris en compte que dans un travail à venir sur ce texte.

Introduction. Une montée en puissance de l'évaluation externe dans l'enseignement supérieur et la recherche

Dans l'enseignement supérieur et la recherche (ESR désormais), la période récente est marquée par une montée en puissance de l'évaluation (Zarka, 2009 ; Fave-Bonnet, 2010) qui porte désormais sur un grand nombre d'entités : travaux, projets d'articles et articles, dépôts de brevets, projets de recherche, individus, équipes, laboratoires, formations, établissements, etc. Cette communication s'attache aux dispositifs d'évaluation externes des établissements qui se multiplient et gagnent en audience. Ainsi à côté des dispositifs portés par les pouvoirs publics qui ont connu des évolutions importantes sur la période récente, notamment dans le cas français avec la création de l'AERES (Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur) en 2006, les palmarès à portée nationale se multiplient et les rankings internationaux, plus récents, sont aujourd'hui de plus en plus nombreux et médiatisés. Au-delà du nombre et de l'audience croissants des dispositifs, la montée en puissance de l'évaluation externe se joue également au travers des conséquences qu'elle peut avoir sur les établissements et tout particulièrement sur un large panel de ressources importantes pour ces derniers. Ces ressources sont de natures variées : matérielles (financements, postes, locaux, etc.), humaines (nombre et niveau des étudiants, profils et réputation des personnels notamment les enseignants-chercheurs), institutionnelles (accréditation, habilitation des formations et des diplômes, affiliation des unités de recherche aux organismes de recherche, etc.) ou plus immatérielles (prestige, réputation). S'il peut exister un lien institué entre évaluation et ressources, par exemple avec les évaluations AERES qui établissent au travers du modèle SYMPA une relation directe et mathématique entre les dotations recherche des établissements et les évaluations de leurs unités de recherche par l'agence, dans un grand nombre de cas ce lien est à interroger et à évaluer. Ainsi dans quelle mesure les étudiants et leur famille déterminent-ils leur choix d'un établissement en fonction de ses résultats dans divers types de dispositifs d'évaluation ? Et qu'en est-il des stratégies des jeunes docteurs ou des enseignants-chercheurs en cours de carrière quant aux postes et aux établissements auprès desquels ils vont candidater ? Les évaluations des établissements constituent-elles des critères pris en compte par les employeurs cherchant à recruter des individus détenant une formation dans le supérieur, et le cas échéant quel poids ce critère a-t-il par rapport à d'autres (personnalité du candidat, expériences professionnelles, etc.) ? S'il n'existe pas de lien automatique en la matière et pas non plus d'estimation fiable de l'existence et de la force de celui-ci, il est toutefois possible de se demander si l'audience

croissante dont bénéficient les divers dispositifs d'évaluation, et notamment les palmarès nationaux et internationaux, ne conduit pas à accroître leur poids dans les décisions de tout ou partie des parties prenantes intéressées à l'enseignement supérieur et la recherche. Face à cette prégnance inédite de l'évaluation externe, la question se pose du rapport qu'entretiennent les établissements d'enseignement supérieur et de recherche à l'évaluation externe et aux différents dispositifs existant : **Les établissements sont-ils dans un rapport d'extériorité vis-à-vis des dispositifs d'évaluation ou dans une démarche d'appropriation de ces derniers ?**

Un rapport d'extériorité renverrait à une situation de dissociation - volontaire ou de fait - entre l'action collective telle que pilotée et organisée par l'établissement et les dispositifs d'évaluation prenant pour « cible » ce dernier. La situation à l'opposé consisterait en une intégration de ces dispositifs d'évaluation externes mobilisés alors comme de véritables outils de gestion internes. Deux questions se posent alors. La première interroge la prise que peuvent avoir - ou pas - les acteurs des établissements sur ces dispositifs, c'est-à-dire leur capacité ou leur incapacité à se saisir de ces dispositifs comme des guides pour l'action collective, et ce en lien avec les caractéristiques intrinsèques des dispositifs d'évaluation. Dans le cas où les dispositifs offriraient des « prises » aux acteurs des établissements, la seconde question qui se pose est celle de leur volonté de se saisir ou pas de ces dispositifs organisant ainsi soit un couplage soit une dissociation entre évaluation et action.

Après la mise en exergue de la problématique et des deux questions qu'elle induit, la méthode de recherche adoptée ainsi que les travaux théoriques mobilisés seront exposés (1). Ainsi, il s'agira dans un premier temps de questionner le caractère appropriable des dispositifs d'évaluation externes, et ce à partir des données mises à disposition par leurs producteurs. C'est à partir de la grille d'analyse des techniques managériales d'Hatchuel et Weil (1992) que seront étudiés successivement les dispositifs portés par les pouvoirs publics (2) puis ceux établis par d'autres types de producteurs et prenant la forme de palmarès (3). La caractérisation des substrats techniques, des philosophies gestionnaires et des schémas relationnels inscrits dans ces dispositifs permettra d'apporter des éléments de réponse et de réflexion quant au caractère appropriable de ces dispositifs et quant à la capacité des établissements à les mobiliser au service de leur pilotage et de leur gestion interne. Enfin, dans une dernière partie (4), c'est à partir de l'analyse d'un cas que nous examinerons comment les acteurs de cet établissement réagissent et se positionnent vis-à-vis de ces dispositifs d'évaluation externes. Pour cela, nous mobiliserons les travaux de Weick (1979, 1985) autour du sensemaking afin d'interroger la manière dont les acteurs de cet

établissement appréhendent leur environnement (ici quant à la question de l'évaluation externe portée par une multitude de dispositifs) et créent du sens face à un univers d'équivocité. Ce processus de sensemaking qui se joue à des niveaux individuels ainsi que collectif est essentiel dans la manière dont les acteurs de l'établissement vont réagir à la montée de l'évaluation externe, permettant ainsi d'apporter quelques éléments d'éclairage quant à la seconde question de recherche découlant de la problématique, soit celle des stratégies des établissements quant à l'organisation d'un couplage ou au contraire d'une dissociation entre évaluation et action collective.

1. Une interrogation portant sur le rapport des établissements aux dispositifs d'évaluation externes

1.1. Origine du questionnement et problématique

Les établissements d'ESR font aujourd'hui l'objet de nombreuses évaluations externes. Ces dispositifs sont mis en œuvre par des instigateurs variés : pouvoirs publics, journaux, établissements, bureaux d'études, etc. En nous concentrant sur les établissements publics français, nous distinguons les dispositifs d'évaluation en deux catégories selon qu'ils sont portés par les instances de tutelle des établissements, soit ici les pouvoirs publics, ou par d'autres catégories de producteurs.

Ceux relevant de la première catégorie ont un caractère obligatoire. Il en est ainsi des évaluations menées par l'AERES, par les organismes de recherche pour toutes les unités mixtes et par des entités telles que la Commission des Titres d'Ingénieurs (CTI) pour les écoles d'ingénieurs (lesquelles doivent obtenir l'accréditation de la CTI si elles souhaitent pouvoir délivrer le titre d'ingénieurs). Un établissement ne peut s'y soustraire et il doit collaborer avec les instances d'évaluation, *a minima* en fournissant un certain nombre de données support à l'évaluation. Dans la seconde catégorie de dispositifs, on trouve la multitude de palmarès établis au niveau national comme international. Ces évaluations à l'inverse des dispositifs portés par les instances de tutelle ne relèvent pas d'obligations statutaires ou institutionnelles. Pour autant certains palmarès comme celui de Shanghai sont établis sans que l'accord ni la collaboration des établissements évalués ne soient sollicités, ces derniers font ainsi l'objet de telles opérations d'évaluation et de classement effectuées à partir de données disponibles publiquement quelle que soit leur position en la matière. D'autres palmarès par contre demandent aux établissements de leur fournir des données ou de vérifier les données collectées sur eux par ailleurs. C'est le cas des palmarès nationaux ou de celui du

Times Higher Education par exemple au niveau des rankings internationaux. Les établissements peuvent alors choisir de ne pas répondre à ces sollicitations ou seulement à certaines d'entre elles. Le fait de ne pas répondre conduit à leur non évaluation et leur non classement. Il existe ainsi dans le cas de ces palmarès un espace de décision possible pour les établissements qui peuvent préférer ne pas participer à ces « courses aux étoiles », même si cela peut s'avérer être une stratégie risquée compte tenu de la visibilité et de l'audience de ces palmarès auprès d'un public toujours plus large – y compris au sein de la communauté académique. Le caractère risqué de ce type de stratégie dépend des ressources dont l'établissement a besoin et du lien entre évaluation et accès à ces ressources. Dans certains secteurs de l'enseignement supérieur et de la recherche et dans certains pays plus que dans d'autres, on peut considérer que la collaboration avec les producteurs de palmarès relève d'une forme de *soft law*. Si la participation aux évaluations des instances de tutelle est de type *hard law*, les établissements peuvent également être quasiment contraints de répondre aux sollicitations des producteurs de palmarès, dans une logique proche de celle des entreprises devant obtenir les certifications ISO en lien avec le fait que ces certifications sont, dans un nombre croissant de secteurs d'activités, devenues des critères non négociables de contractualisation entre entreprises sous la pression des têtes de filières et des grands donneurs d'ordre, déclinées ensuite de proche en proche à chaque étage de la pyramide des fournisseurs.

La question se pose ainsi, face à cette prégnance inédite de l'évaluation externe, du rapport qu'entretiennent les établissements d'enseignement supérieur et de recherche à l'évaluation et aux différents dispositifs existant. Le fait de collaborer ou de refuser de collaborer dans le cas des dispositifs nécessitant la fourniture ou la vérification de données par l'établissement pour que soit effectuée l'évaluation est une des alternatives possibles mais qui ne présume pas de l'usage qu'un établissement qui collabore peut faire de ces évaluations. Il peut s'agir d'un simple souci d'être présent et visible dans ces palmarès, mais sans que les acteurs de l'établissement ne se basent sur ces évaluations pour mener des actes de gestion variés. Deux types de stratégies peuvent être distingués, au moins sur un plan logique, selon qu'un établissement souhaite organiser une mise à distance, une dissociation ou au contraire un couplage entre évaluations et action collective. S'il est possible de distinguer deux postures différentes des établissements en terme d'intention, encore faut-il se demander s'ils ont - pour ceux qui le souhaiteraient - effectivement les moyens de se saisir de ces dispositifs comme des outils de gestion. Les dispositifs d'évaluation offrent-ils des prises aux acteurs des établissements qui permettraient à ces derniers de se les approprier ? Des auteurs comme

Kogan (1989), Geuna et Martin (2003) ou encore Bedin (2009) distinguent les dispositifs d'évaluation selon qu'ils poursuivent une logique de sanction ou une logique de formation ; sachant que par exemple les évaluations de l'AERES en France organisent et revendiquent une double logique : sanction et formation. Cependant au-delà des discours de leurs producteurs, il est intéressant d'interroger les dispositifs se concevant comme des leviers d'apprentissage quant à la capacité effective des établissements à se saisir de ces derniers, avant de considérer le cas échéant leur stratégie en la matière.

En croisant la question de l'intention des acteurs (côté établissements) et celle du caractère appropriable des dispositifs, il est alors possible d'envisager plusieurs situations :

		Volonté des acteurs organisationnels de s'appuyer sur les dispositifs d'évaluation au service de leur gestion interne	
		Oui	Non
Prise des acteurs organisationnels sur les dispositifs d'évaluation	Oui	Appropriation	Extériorité organisée
	Non	Extériorité de fait	

La problématique étudiée dans cette communication peut ainsi être formulée dans ces termes : **Les établissements d'enseignement supérieur et de recherche sont-ils dans un rapport d'extériorité vis-à-vis des dispositifs d'évaluation externes, appréhendés dans leur variété, ou dans une démarche d'appropriation de ces dispositifs au service de leur gestion interne ?**

Pour traiter cette problématique, il est nécessaire d'investiguer et de croiser deux questions :

- La première doit interroger la prise que peuvent avoir ou pas les acteurs des établissements sur les dispositifs d'évaluation externes, c'est-à-dire leur capacité ou leur incapacité à se saisir de ces dispositifs comme des guides pour l'action collective, et ce principalement en lien avec les caractéristiques intrinsèques des dispositifs d'évaluation même si les capacités d'appropriation peuvent en partie aussi dépendre des établissements.
- Dans le cas où les dispositifs offriraient effectivement des « prises » aux acteurs des établissements, la seconde question qui se pose est celle de la volonté de ces derniers de se saisir ou pas de ces dispositifs dans le sens de l'organisation d'un couplage ou d'une dissociation entre évaluation et action. Lorsqu'un établissement entend organiser un tel couplage, il est possible de pousser les investigations plus loin en étudiant le processus, les modalités, le degré d'appropriation de tel ou tel dispositif : comment cette

appropriation est-elle conduite et par qui ?, s'agit-il d'une appropriation complète ou partielle ?, sur quelle temporalité se joue-t-elle ?, rencontrant quels obstacles ou quels relais ?, conduisant à quelles conséquences sur les activités, la trajectoire de l'établissement ?, etc. Des travaux tels ceux de Marini *et al.* (2011a, 2011b) ou de Barré et Raffour (2011) étudient ainsi le rôle de ces dispositifs d'évaluation dans le pilotage et la gestion des universités (avec un focus sur les évaluations de l'AERES dans le cas du rapport de Barré et Raffour).

Compte-tenu de la variété des dispositifs et des établissements d'enseignement supérieur et de recherche, y compris en se limitant au cas français comme nous allons le faire, il est clair que ces deux grandes questions de recherche devront être investiguées en tenant compte de cette diversité qui conduira nécessairement à relativiser et contextualiser les résultats obtenus. Chacune de ces questions est appréhendée à partir d'un dispositif méthodologique et d'un cadre d'analyse théorique propre.

1.2. Méthode de recherche et cadre d'analyse

1.2.1. Une analyse des dispositifs d'évaluation externes à l'aune des travaux sur les outils de gestion

Nous avons étudié plusieurs dispositifs d'évaluation externes parmi ceux qui « attrapent » les établissements d'ESR publics en France, qu'il s'agisse des dispositifs portés par les pouvoirs publics ou des palmarès. Pour les premiers, une attention particulière est accordée aux évaluations de l'AERES et de la CTI (en lien avec le cas étudié, cf. 1.2.2). Pour les seconds, devant la multitude de palmarès existant, une étude plus approfondie a été menée sur les palmarès des écoles d'ingénieurs (pour la même raison que précédemment) établis au niveau national par l'Étudiant-l'Express-l'Expansion, ainsi que par l'Usine Nouvelle, et au niveau international sur les rankings de Shanghai et du Times Higher Education (THE) magazine. Nous avons utilisé les sites Internet des producteurs de ces dispositifs ainsi que leurs publications papier, ce qui nous a permis pour chacun d'eux de disposer de données précises sur le processus d'évaluation, les critères retenus et les résultats produits, ainsi que d'éléments de discours entourant la conception, le déploiement et les éventuels ajustements des dispositifs d'évaluation au cours du temps.

À partir de cela, une caractérisation de ces différents dispositifs a été réalisée au travers de la grille d'analyse des techniques managériales développée par Hatchuel et Weil (1992). Ces derniers définissent les techniques managériales comme « des projets de modélisation et donc

des projets de production d'une connaissance formalisée » mais qui ne sont « pas pour autant de pures entreprises scientifiques : la modélisation n'est pas recherchée pour elle-même ou dans le souci exclusif de décrire au mieux certains objets. Elle est le plus souvent guidée par un potentiel d'enjeux matériels et relationnels qu'elle rend progressivement crédibles. » (Hatchuel et Weil, 1992, p.123). Ainsi les dispositifs d'évaluation externes des établissements d'enseignement supérieur et de recherche que nous étudions ici peuvent ainsi être considérés comme des techniques managériales. Ils visent en effet à « peser » la valeur des établissements évalués et à fournir une représentation hiérarchisée de l'ESR. Mais la représentation n'est généralement pas un but en soi. Ces dispositifs entendent constituer des outils de gestion pour diverses parties prenantes extérieures. Les dispositifs portés par les pouvoirs publics s'adressent à ces derniers voire plus largement à la communauté académique. Les palmarès nationaux ciblent les étudiants - notamment de classes préparatoires dans le cas français, leur famille, les employeurs et plus rarement les responsables de la R&D. Les rankings internationaux visent une palette très large de parties prenantes intéressées à l'ESR quant à leur identité (étudiants, familles, employeurs, mécènes, responsables d'entreprises, personnels scientifiques, pouvoirs publics) et leur localisation géographique. Certains de ces dispositifs affichent également l'ambition d'être des supports pour la gestion et l'apprentissage des établissements évalués eux-mêmes. Par rapport à ce dernier point, c'est un des objectifs principaux de cette recherche que d'interroger le caractère appropriable de ces dispositifs par les établissements eux-mêmes, c'est-à-dire dans d'autres termes se demander si ces dispositifs d'évaluation externes peuvent effectivement constituer des outils de gestion pour les établissements et pas seulement pour des parties prenantes externes, ainsi que le mettent en avant les producteurs ou porteurs – publics ou privés – de certains dispositifs. Précisons que les auteurs qui ont travaillé sur les outils de gestion caractérisent comment ceux-ci peuvent, en fonction de leurs caractéristiques, contribuer à des actes gestionnaires variés : prévoir, décider, contrôler pour Moisdon (1997) dans l'ouvrage collectif sur les outils de gestion qu'il a coordonné, reprenant ainsi une trilogie des actes de gestion ancienne et bien établie depuis Fayol ; prescrire le comportement des gestionnaires, analyser, aider à la gestion opérationnelle pour Gilbert (2006) s'intéressant plus spécifiquement aux instrumentations de gestion des ressources humaines ; etc. Si les termes employés par les auteurs que nous mobilisons ici varient (outils de gestion pour Moisdon *et al.*, 1997 ; machines de gestion pour Girin, 1983 ; instrumentations de gestion pour Gilbert, 1998 ; techniques managériales pour Hatchuel et Weil, 1992 ; technologies de gestion pour Chiapello et Gilbert, 2009 ; instruments ou dispositifs de gestion pour d'autres encore ; etc.),

ces chercheurs s'inscrivent pour autant dans une approche théorique commune qui vise à dépasser une conception technicienne et instrumentale des outils de gestion toujours très présente notamment en gestion. Avec les travaux de Girin (1983), l'accent est mis sur le fait que les outils de gestion peuvent produire des effets y compris lorsque cesse l'impulsion humaine, d'où la proposition du passage du terme outil à machine. Berry (1983) montre que les outils de gestion ne sont pas de simples «auxiliaires fidèles du pouvoir», qu'ils sont centraux et qu'agencés ils forment une technologie d'autant plus redoutable qu'elle est invisible et qui peut produire des effets propres, parfois non anticipés, et souvent structurants. Les travaux menés au sein du Centre de Gestion Scientifique de l'École des Mines de Paris vont ensuite poursuivre et approfondir ces réflexions initiales. L'ensemble de ces travaux et bien d'autres (cf. l'excellente analyse de Chiapello et Gilbert, 2009) – dont certains s'inscrivent dans des courants disciplinaires différents – permettent de montrer qu'il est nécessaire de sortir de l'hypothèse de neutralité de la technique lorsque l'on souhaite véritablement comprendre les interactions complexes entre les outils, les systèmes humains et organisationnels, l'environnement dans ses dimensions historiques, économiques, normatives, etc. C'est à cette condition qu'il devient possible, en sortant de toute forme de déterminisme technologique comme social, d'appréhender de manière beaucoup plus opératoire la question de l'appropriation et des usages des outils de gestion.

Nous inscrivant dans cette perspective c'est ici la grille d'analyse des techniques managériales d'Hatchuel et Weil (1992) que nous mobilisons ; même si d'autres, et notamment celle proposée par Gilbert en 1998, auraient pu être également très éclairantes pour notre analyse, à la place ou plutôt d'ailleurs en complément de celle d'Hatchuel et Weil. Pour ces derniers une technique managériale est «un conglomérat singulier, constitué par spécification de trois éléments» (1992, p.123) qui sont de nature différente mais en interaction : un substrat technique, une philosophie gestionnaire et une vision simplifiée des relations organisationnelles. Ils détaillent ensuite (p.123-126) successivement ces trois éléments.

Le « substrat technique » renvoie en quelque sorte à ce que l'instrumentation veut bien laisser voir d'elle-même. Selon les cas le substrat technique pourra paraître réduit, comme dans l'organisation scientifique du travail où il s'agit principalement du recours à la mesure et au plan d'expérience, de l'élaboration d'un savoir-faire en matière de chronométrages ou encore des tables quasi universelles de gestes élémentaires. Pour d'autres techniques managériales, le substrat technique est plus complexe et étendu, comme dans la recherche opérationnelle, la gestion de la production assistée par ordinateur ou l'intelligence artificielle dans lesquelles l'ordinateur et les algorithmes de toutes natures sont omniprésents.

La « philosophie gestionnaire » - qui sous-tend la technique managériale et que cette dernière contribue à étendre, renforcer et rendre opérante - renvoie au système de concepts qui désigne les objets et les objectifs formant les cibles d'une rationalisation et qui inscrit ces objets dans un rapport de gestion : « conditionnement d'intensité variable visant la maîtrise, le contrôle ou la sélection. » (p. 124). Ainsi l'organisation scientifique du travail vise un objectif de productivité accrue du travail humain, lequel est vu comme la source essentielle de richesse et pensé comme une séquences de gestes à mieux concevoir. La recherche opérationnelle considère quant à elle la décision comme objet central qu'il s'agit d'optimiser à partir d'une mise en comparaison de toutes les alternatives envisageables. Dans un système expert, la connaissance est l'objet et l'objectif visé porte sur l'automatisation de ces connaissances. Les auteurs parlent aussi de « philosophie de l'efficacité » (p.150) insistant sur le fait que toute technique managériale est toujours mobilisée au service d'un projet de rationalisation.

La « vision simplifiée des relations organisationnelles » portée par la technique managériale dessine des rôles et des positions respectives pour les acteurs ou certains acteurs de l'organisation en tous cas. « Chacune de ces techniques serait muette et sans vertu mobilisatrice si elle ne se définissait à travers une scène dont les personnages viennent expliciter les rôles que doivent tenir un petit nombre d'acteurs sommairement, voire caricaturalement décrits. » (p.125). Ainsi l'organisation scientifique du travail met en avant plusieurs figures : la direction, le bureau des méthodes, les travailleurs ; la recherche opérationnelle éclairant quasi exclusivement le décideur ; tandis que l'intelligence artificielle introduit un univers d'experts et un univers d'utilisateurs. Certaines techniques managériales telle que la gestion de la production assistée par ordinateur présente une scène « primitive » moins laconique que dans les exemples précédents. Toutes inscrivent dans leur récit le personnage du spécialiste de l'approche considérée : le chronométrateur (devenu depuis bureau des méthodes), l'analyste, le cogniticien respectivement dans les trois premiers exemples.

Pour ces auteurs, à partir de ce type de grille, l'étude des techniques managériales est non seulement intéressante pour elle-même mais aussi en ce qu'elle constitue un analyseur des mutations des organisations et des systèmes économiques.

1.2.2. Une analyse de la réception des dispositifs à partir d'une étude de cas et des travaux de Weick

Le second volet du dispositif de recherche consiste en l'étude approfondie du cas d'un établissement d'ESR français, en l'occurrence une école d'ingénieurs rebaptisée ici IngéR.

Cette étude de cas a été menée dans le cadre du projet ANR² PrestEnce : « Du prestige à l'excellence. La fabrique de la qualité académique ». La phase de collecte de données a débuté en février 2010 et s'est poursuivie jusqu'en septembre 2011. L'objectif était double. Il s'agissait d'une part d'appréhender les activités et les modes de fonctionnement à l'œuvre dans cet établissement, en adoptant une perspective historique (l'école ayant été créée en 1881). D'autre part une attention particulière a été portée à la question de l'évaluation : quant à la manière dont l'établissement et ses composantes étaient évalués par différents dispositifs externes, quant à la réception de ceux-ci et des évaluations qu'ils produisent par différentes catégories d'acteurs et quant à l'influence éventuelle que pouvaient avoir ces dispositifs sur la gestion et les outils de gestion internes.

Pour cela, nous avons réalisé 40 entretiens : 29 auprès de personnes de l'école (direction, administration, directeurs d'unités de recherche, chercheurs et enseignants-chercheurs, post-doctorants, doctorants et élèves) et 11 auprès d'acteurs appartenant à l'environnement proche d'IngéR (tutelle, partenaires industriels, association des anciens élèves, etc.). D'une durée moyenne de 2 heures, ces entretiens ont été conduits sur la base de guides comportant tous des questions ouvertes visant à comprendre la trajectoire professionnelle, les activités actuelles de la personne, sa perception de l'établissement ainsi que la manière dont elle appréhende le positionnement de celui-ci dans le contexte actuel. Au-delà de cette trame commune, des questions additionnelles ont été posées en fonction de la personne rencontrée, de son poste et de ses responsabilités. Ainsi certains entretiens ont été plus clairement tournés autour de la question des évaluations dont l'établissement et ses unités de recherche font l'objet et des réactions de ses membres à ces dernières. Ces entretiens ont été enregistrés, faisant ensuite l'objet de comptes-rendus exhaustifs. Nous avons également collecté des documents variés. Pour certains il s'agissait d'éléments publics : archives, articles scientifiques consacrés à cette école, documents présents sur le site Internet de celle-ci, rapports des comités de visite de l'AERES sur les unités de recherche de l'établissement, classements d'IngéR dans les rankings nationaux et internationaux, etc. D'autres nous ont été communiqués par les personnes rencontrées : données budgétaires et financières sur l'établissement, statuts et effectifs du personnel, traces écrites d'échanges concernant l'évaluation réalisée par l'AERES d'une unité de recherche de l'établissement, questionnaires renvoyés par l'école aux différents journaux français établissant des palmarès, etc. Ces données variées et complémentaires ont fait l'objet d'un traitement qualitatif.

² ANR-09-SSOC-011. Ce projet est coordonné par Catherine Paradeise (IFRIS-LATTS – Université Paris Est Marne-la-Vallée) que nous tenons à remercier.

Les travaux de Weick (1979, 1995) autour du sensemaking ont constitué une grille de lecture de ce cas quant à la question de la réception des dispositifs d'évaluation externes par l'établissement considéré et différentes catégories d'acteurs en son sein. Son modèle de la construction de sens vue comme un processus en quatre étapes : changement environnemental, « enactment », sélection, rétention-mémorisation, est ici particulièrement stimulant. Les évolutions récentes dans le domaine de l'évaluation des établissements d'ESR constituent des changements environnementaux. Se posent alors la question de la manière dont un établissement donné « enacte » son environnement, lequel est multiple et divers, puis celle du processus de sélection qui amène les acteurs de l'établissement à réduire l'équivocité de l'environnement ainsi « enacté » pour construire des interprétations et des bribes d'ordre. Avec la notion de « rétention », Weick met en lumière l'importance de la mémorisation organisationnelle qui influence les processus futurs d'enactment et de sélection ; c'est pour cela que l'analyse du cas présentée dans la partie 4 ne se limite pas à la période la plus récente au cours de laquelle ont eu lieu les principales transformations du paysage de l'évaluation dans le système d'ESR français. Les processus de sensemaking inscrits dans le temps jouent ici un rôle essentiel quant aux rapports qu'un établissement et ses différents membres entretiennent avec l'évaluation externe en général et avec les différents dispositifs au travers desquels elle se manifeste.

Ainsi, les parties 2 et 3 examinent respectivement, à partir de la grille d'Hatchuel et Weil (1992), les dispositifs d'évaluation externes des établissements portés par les pouvoirs publics puis ceux portés par d'autres types d'acteurs et prenant la forme de palmarès. La partie 4 est consacrée à l'analyse du cas IngÉR.

2. Les dispositifs d'évaluation portés par les pouvoirs publics : de possibles outils de gestion pour les établissements ?

2.1. Caractérisation du substrat technique de ces dispositifs

L'analyse du substrat technique des dispositifs d'évaluation portés par les pouvoirs publics - dans le cas français et en se focalisant sur l'AERES et la CTI - permet de mettre en avant des caractéristiques qui peuvent autoriser une certaine appropriation par les établissements de ces dispositifs. Ainsi ces derniers ont recours à des faisceaux de critères variés, mêlant des critères quantitatifs (indicateurs bibliométriques, taux d'insertion des étudiants, etc.) mais aussi qualitatifs (qualité de la gouvernance interne, qualité du projet scientifique, etc.), des critères portant sur les moyens, sur les résultats ainsi que sur les activités en elles-mêmes et

les projets. Les évaluateurs réalisent ici des analyses intrusives, pour reprendre les termes de Louvel et Lange (2010), au sens où ils rentrent dans le contenu des activités et approchent aussi les résultats de manière qualitative et non uniquement par des démarches de comptage. Ce caractère intrusif marque à la fois le processus de construction du jugement et la forme du résultat de ce dernier, les évaluateurs livrant des rapports d'évaluation analytiques, qualitatifs et contextualisés, comportant des éléments de diagnostic et éventuellement des recommandations. Notons, bien qu'elles ne portent pas sur les établissements dans leur globalité, qu'il existe - à côté des rapports substantiels - des formes d'expression du jugement beaucoup plus synthétiques : ainsi l'AERES mettait jusqu'ici des notes (A+, A, B, C) aux unités de recherche et aux formations. C'est l'ensemble de ces éléments (nature et variété des critères couvrant un spectre assez large des activités de l'établissement, évaluation intrusive, rapports substantiels et pas seulement résumé synthétique) qui font que ces dispositifs présentent *a priori* un caractère appropriable.

2.2. Caractérisation de la philosophie gestionnaire de ces dispositifs

Considérons désormais la philosophie gestionnaire qui anime ces différents dispositifs. En la matière il est nécessaire de distinguer deux types de dispositifs.

D'une part, dans le cas par exemple de la CTI, l'objet pris en compte est le contenu des formations et l'objectif est la conformité - ou la mise en conformité en cas de décalage - de la formation proposée par un établissement par rapport aux normes édictées par la CTI. Ces normes portent sur le contenu des enseignements (part des travaux dirigés et pratiques, présence d'enseignements extra-scientifiques en management notamment, etc.), sur la durée des études, sur les stages en entreprise, etc. Elles visent à homogénéiser dans une certaine mesure la formation reçue par les personnes obtenant un titre d'ingénieurs français (dans une logique d'assurance qualité pour les employeurs qui doivent pouvoir compter sur le fait que les ingénieurs recrutés aient un certain niveau et possèdent certains types de connaissances) et à assurer la pertinence des profils formés compte-tenu des exigences du marché du travail (par exemple en introduisant des cours en management quand les ingénieurs sont de plus en plus appelés à travailler en mode projet et à évoluer rapidement vers des responsabilités managériales).

Dans le cas des évaluations de l'AERES, l'objet est la qualité - ou la performance - présente de l'établissement, de ses activités, de ses « produits » et de ses modes de gouvernance, ainsi que la qualité de son projet. L'objectif des évaluations consiste en l'amélioration de cette qualité ou de cette performance à travers d'une part le diagnostic formulé et d'autre part la

mise en concurrence qui est ainsi créée entre les établissements (dans un système qui nous semble ainsi clairement combiner les visées formatrice et de sanction de l'évaluation en les articulant). Une telle mise en concurrence est déjà attachée à la fixation de notes pour les unités de recherche et les formations, positionnant ainsi ces dernières dans un nombre limité de classes hiérarchisées, et ce de manière d'autant plus vive que la note cristallise le jugement dans une forme extrêmement simple, compréhensible de tous, rapide à communiquer, de nature assez scolaire, qui rend sa diffusion très facile et imprègne fortement les esprits. D'autre part la mise en concurrence se joue de manière plus directe du fait du lien introduit entre l'évaluation des entités composant l'établissement (unités de recherche, formations existantes et projets de nouvelles formations) et les budgets alloués par les instances de tutelle ministérielles, et ce dans un contexte de tensions vives sur les finances publiques. On trouve ici une forme de pensée néo-classique et libérale qui pose la concurrence comme un moyen efficace de pousser les différents acteurs en compétition sur un marché à s'améliorer et à améliorer la qualité de leurs produits pour se distinguer et survivre. Ainsi la création de l'AERES s'inscrit dans la mouvance amorcée avec le processus de Bologne qui pousse les pays membres à développer des systèmes d'évaluation devant permettre de garantir un certain niveau de qualité des établissements et des formations d'ESR au sein de l'UE et de faciliter les mises en équivalences et ainsi la mobilité des étudiants et des travailleurs diplômés de l'ESR.

2.3. La vision simplifiée des relations portée par ces dispositifs

Considérons enfin la vision simplifiée des relations encadrée dans ces dispositifs. Dans le cas de la CTI, l'instigateur est une coalition composée des pouvoirs publics et de la CTI elle-même comme organe représentant et défendant les intérêts des ingénieurs et des écoles d'ingénieurs, les évaluateurs sont des experts, les destinataires sont la CTI qui décide de délivrer ou pas les accréditations sur la base desquelles le Ministère accorde ou pas les habilitations, mais aussi les écoles, les étudiants, les employeurs, etc. Dans le cas de l'AERES, les pouvoirs publics sont à la fois l'instigateur et le destinataire principal mais ils ne sont pas les évaluateurs puisque l'évaluation est confiée à des comités d'experts composés de pairs - français (et qui sont – au travers des évaluations des entités auxquelles ils appartiennent - aussi soumis aux évaluations de l'AERES) et dans une moindre mesure étrangers – et d'acteurs proches de l'ESR (responsables R&D dans l'industrie, etc.). Le fait que les évaluateurs soient des experts des domaines évalués (de l'ESR mais plus encore des champs scientifiques en question) est un élément commun à l'ensemble de ces dispositifs et

très important. En effet cela contribue fortement à la légitimité de ces dispositifs ; et ici on peut voir comment le substrat technique et la vision simplifiée des relations sont en interaction : c'est parce que les évaluateurs sont des experts que les évaluations peuvent être intrusives et substantielles ou à l'inverse c'est parce que l'on souhaite que les évaluations puissent être ainsi que les évaluateurs doivent nécessairement être des experts. Un autre élément commun aux dispositifs portés par les pouvoirs publics est le rôle accordé aux évalués qui participent à la construction du jugement du fait de leurs interactions avec les évaluateurs. Dans le cas de l'AERES, les acteurs des entités évaluées interviennent à plusieurs reprises tout au long du processus de formulation du jugement : avant, pendant et après l'évaluation réalisée par les experts. Ils doivent en effet fournir des documents et réaliser une auto-évaluation en amont ; ils font des présentations et interagissent avec le comité d'experts au moment de la visite de ce dernier ; et enfin ils ont un droit de réponse par rapport à l'évaluation formulée par celui-ci qui sera rendu public très largement du fait de sa mise sur le site Internet de l'AERES.

2.4. Analyse transverse et synthèse

En considérant les dispositifs d'évaluation portés par les pouvoirs publics en prenant en compte de manière conjointe et systémique les trois composantes d'une technique managériale – substrat technique, philosophie gestionnaire et vision simplifiée des relations -, le caractère intrusif du processus d'évaluation et la nature substantielle et circonstanciée/contextualisée des jugements rendus sont des éléments en faveur d'une capacité d'appropriation - au moins dans une certaine mesure - de ces dispositifs, de leurs critères et des normes qu'ils portent par les établissements. Il en est de même du fait qu'ils soient très largement reconnus comme des dispositifs légitimes, la légitimité intra-organisationnelle étant un élément important dans l'appropriation d'outils de gestion ainsi que l'ont montré des auteurs au sujet d'outils de nature différente (notamment Buisson, 2007, au sujet de l'introduction de l'évaluation et de la rémunération des performances dans des organisations du secteur public). Notons deux choses au sujet de la légitimité de ces dispositifs. Tout d'abord, remarquons que celle-ci tient autant aux caractéristiques - pointées précédemment - de l'évaluation et des évaluateurs qu'au fait que ces dispositifs soient mis en œuvre par les pouvoirs publics qui sont les instances de tutelle et les principaux financeurs des établissements ainsi évalués, en lien avec quoi ces évaluations s'imposent aux établissements. Ensuite, précisons que cela n'exclut pas des critiques parfois vives sur ces dispositifs. Ainsi s'il apparaît comme relativement légitime que les instances de tutelles

cherchent à évaluer les entités qu'elles financent, la question du comment et du pourquoi est sujette à plus de controverses. À propos du pourquoi, ce sont les conséquences des évaluations qui sont critiquées par des acteurs variés, lorsque les moyens alloués à une entité ou même son existence dépendent de ces évaluations. À propos du comment, plusieurs types de critiques s'expriment (qui sont pour partie inévitables étant le revers de la médaille de l'évaluation par les pairs). Certaines, assez récurrentes, portent sur le caractère subjectif des évaluations rendues et tiennent à plusieurs éléments. Tout d'abord, les experts sont pour une très large partie d'entre eux des membres de la communauté académique et qui plus est nationale (dans un pays où la taille des communautés est - selon les disciplines - petite ou moyenne), ce qui peut générer des conflits d'intérêts lorsqu'ils appartiennent à des unités de recherche, des établissements, des courants épistémologiques, théoriques ou mêmes politiques concurrents ou en conflit. Ensuite, s'il existe un cadre et des critères d'évaluation formalisés et explicites, la présence de critères qualitatifs laisse des marges d'appréciation importantes aux évaluateurs et ce qui est souvent vu de manière positive, par rapport aux critiques visant les évaluations uniquement quantitatives sur la base d'indicateurs bibliométriques, peut aussi être l'objet de critiques quant au fait que cela introduit forcément de la subjectivité et une absence de transparence. Il en est de même de l'opération « magique » par laquelle on passe d'une pluralité de notes de type A+, A, B, C à une note unique - de même format - puisqu'il n'existe pas d'algorithme effectuant une telle conversion qui relève d'un mécanisme opaque dans lequel interviennent un nombre limité d'acteurs. D'autres critiques enfin peuvent porter sur la composition des comités et le choix des experts - jugés pas suffisamment experts du domaine par les évalués, sur le fait que les visites soient trop brèves, les évaluations trop superficielles, sur le caractère trop violent de certaines mises en cause qui perdent tout caractère pédagogique, etc. Lorsque les évaluations sont ainsi jugées par les évalués partisans, superficielles, non pertinentes ou bâclées, il est certain qu'elles perdent de leur capacité à servir de base pour la gestion interne des établissements concernés.

Mais plus généralement, le niveau de détail des évaluations tel que permis par le dispositif de l'AERES (les comités d'experts n'ayant matériellement pas le temps de se livrer à des analyses très approfondies, qui impliqueraient par exemple une lecture des travaux, etc.), la fréquence des évaluations (tous les 4 ans initialement, et désormais tous les 5 ans³), ainsi que l'absence de continuité dans les évaluations du fait d'une reconstitution à chaque vague d'évaluation des comités d'experts interrogent quant à la capacité des établissements à se

³ Ce changement de fréquence est d'ailleurs lié au fait que l'AERES a reconnu qu'il était difficile de mener autant d'évaluations en des temps jugés ainsi trop courts.

saisir de ces dispositifs comme de véritables outils de gestion interne. Il semble alors que ces dispositifs sont probablement plutôt susceptibles de fournir des guides pour l'action, des grandes lignes pour orienter les politiques et les modes de pilotage des établissements.

3. Les dispositifs d'évaluation de type palmarès : de possibles outils de gestion pour les établissements ?

3.1. Caractérisation du substrat technique de ces dispositifs

L'analyse du substrat technique permet de mettre en évidence le caractère très largement dominant, si ce n'est exclusif comme dans le cas des rankings internationaux, des critères quantitatifs. Dans certains palmarès, seuls des critères de résultats sont retenus (comme dans le classement de Shanghai), dans d'autres on trouve une combinaison de critères de résultats et de moyens (budgets et personnel dans le ranking du THE). On est ici dans le monde de l'évaluation par indicateurs. Il n'y a pas d'analyse qualitative et pas d'analyse du fond des choses (activités, résultats), seulement des opérations de comptage, de collecte et d'extraction de données de bases électroniques. Le travail d'évaluation est fait par d'autres acteurs et en amont : les comités éditoriaux des revues, le jury du Nobel, etc. L'élaboration du jugement se résume en deux temps : la récupération des données nécessaires (valeurs absolues, ratios, etc.), le calcul automatisé du score obtenu par chaque établissement en fonction de ces données entrées dans un algorithme qui applique des coefficients de pondération à chaque indicateur. Le résultat de l'évaluation prend une forme ultra-synthétique : en général un score et un rang dans un classement d'ordre total (classement qui attribue un rang précis à chaque entité évaluée, de la 1^{ère} à la dernière), avec éventuellement le détail du score et du rang pour chaque indicateur. Notons que certains palmarès nationaux ont plutôt opté pour des classements d'ordre partiel (qui ventilent les différents établissements évalués entre un nombre restreint de catégories hiérarchisées, regroupant ainsi de manière indifférenciée un nombre assez important d'entités dans la même classe). Dans la plupart des cas, au palmarès général s'ajoutent des palmarès par champs scientifiques, par zones géographiques, éventuellement par critères, etc. Dans tous ces dispositifs, la forme prise par le jugement est extrêmement simple et peut être saisie par n'importe qui, sans qu'aucune connaissance - ou presque - de l'ESR, des domaines scientifiques concernés, des spécificités des types d'établissements ou des systèmes nationaux (dans le cas des rankings internationaux) ne soit nécessaire. C'est cette forme très basique et accessible qui autorise une très large diffusion de ces palmarès auprès de destinataires variés et débordant bien au-delà des cercles plus étroits

de spécialistes capables par exemple de comprendre en détail les rapports d'évaluations issus des dispositifs publics. Les enjeux, notamment économiques, de diffusion de ces palmarès ont ici probablement joué sur la forme choisie et ainsi également sur le processus d'évaluation.

3.2. Caractérisation de la philosophie gestionnaire de ces dispositifs

Les différents palmarès partagent une même philosophie gestionnaire. L'objet visé est la qualité / la performance des établissements – globale ou sur un volet seulement de leurs activités : recherche ou enseignement (en général les palmarès nationaux des écoles sont plus focalisés sur l'enseignement et les rankings internationaux sur la recherche). L'objectif est l'évaluation de cette qualité/performance de manière comparative, afin d'établir des hiérarchies au sein de ce secteur vaste et complexe qu'est l'ESR, fournissant ainsi une aide à la décision à une large palette de parties prenantes. De plus, les palmarès qui ne classent que les x établissements obtenant les scores les plus élevés (ceux qui se classent après le rang x ne figurant même pas dans les résultats publiés, devenant ainsi totalement invisibles)⁴ portent une conception fondamentalement élitiste, notamment si on considère les rankings internationaux qui présentent les résultats d'un nombre limité d'établissements (200 pour le THE, 500 pour le classement de Shanghai) au vu du nombre qu'il en existe à la surface de la planète. Plus qu'une évaluation de la valeur relative des différents établissements, ces palmarès poursuivent comme objectif la mise en évidence des établissements d'excellence, c'est-à-dire seulement le « haut du panier », dans une sorte de logique de gestion et d'incitation par l'exemple pourrait-on dire.

3.3. La vision simplifiée des relations portée par ces dispositifs

Au niveau de la vision simplifiée des relations portée par ces palmarès, ils dessinent des rôles bien distincts : les instigateurs qui sont aussi les évaluateurs / les destinataires / les évalués. Ces derniers sont confinés dans une position d'extériorité partielle ou totale selon les dispositifs. Dans le cas des palmarès nationaux, leurs producteurs envoient des questionnaires assez étoffés aux établissements qui choisissent de les remplir ou pas, puisqu'il ne s'agit pas ici de démarches d'évaluation obligatoires à l'inverse des évaluations de l'AERES notamment. Par contre seuls les établissements ayant joué le jeu et ayant retourné les questionnaires renseignés correctement seront évalués et éventuellement classés dans les palmarès en question. Dans le cas des rankings internationaux, les pratiques varient : alors que les producteurs du classement de Shanghai ne fonctionnent que par extraction de données de

⁴ Contrairement aux classements opérés par exemple par l'AERES.

bases électroniques, l'équipe en charge du palmarès du THE demande une validation des données collectées par d'autres moyens aux établissements sachant que ceux qui ne répondent pas ne sont pas pris en compte. Les évaluateurs sont ici des experts de l'évaluation et non des experts scientifiques ; en effet compte-tenu des modalités d'élaboration du jugement qui relève d'une pure logique de calcul, il n'est pas nécessaire d'avoir des connaissances sur les domaines scientifiques ou les établissements évalués pour établir des scores et des rangs. On note ici comment le substrat technique (des évaluations réduites à la compilation d'indicateurs chiffrés et prenant une forme très simple) est en résonance avec la philosophie managériale (donner des repères aisément compréhensibles à une grande variété d'acteurs non initiés – étendant de fait l'audience et/ou le nombre de clients pour des producteurs préoccupés du rapport coût-bénéfice de l'opération) et avec la vision simplifiée des relations (des évaluateurs extérieurs au secteur et travaillant de manière autonome vis-à-vis des évalués).

3.4. Analyse transverse et synthèse

Considérons maintenant de manière conjointe les trois composantes analysées précédemment, afin de s'interroger sur le rôle que les palmarès peuvent avoir du point de vue de la gestion interne des établissements. En l'occurrence, l'affichage clair et transparent des critères d'évaluation retenus et de leur importance respective⁵ est un élément qui autorise les établissements à s'en saisir. Les producteurs portent ainsi à la connaissance de tous la méthodologie adoptée, du moins tous explicitent clairement les critères et les coefficients de pondération, après dans certains cas il reste des incertitudes sur la manière dont les données sont collectées et ensuite « moulinées » pour arriver à des scores et des rangs, ce qui fait qu'il n'est pas possible pour un établissement de simuler l'évolution de son classement en faisant varier des paramètres (au-delà même du fait que s'agissant d'un classement relatif tout dépend de l'évolution des performances des autres)⁶. Les visions du monde qui sous-tendent les différents palmarès sont aussi relativement aisées à décrypter dès lors que l'on analyse le bouquet de critères retenus, les établissements pris en compte, etc. Au-delà du caractère explicite, l'objectivité mécanique (pour reprendre les termes de Porter, 1995) de ces évaluations peut être une caractéristique incitant les établissements à s'en saisir au service de leur pilotage interne : d'une part le recours à un panel réduit d'indicateurs présente l'avantage de la facilité ; d'autre part la standardisation des normes de résultats peut être une manière de piloter les différentes composantes de l'établissement dans une logique proche de celle

⁵ Que l'on ne retrouve pas dans des évaluations du type AERES qui font intervenir des experts des domaines évalués et qui sont de nature plus substantielle, moins mécanique.

⁶ Cf. Florian (2007) sur le caractère non reproductible du classement de Shanghai.

déployée par des entreprises multidivisionnelles gérant à distance des entités sur la base d'indicateurs de performance identiques pour tous et autorisant alors des comparaisons et des arbitrages. Le caractère explicite des critères autorise également une comparabilité dans le temps des évaluations, il est alors possible pour la direction d'un établissement de suivre l'évolution de celui-ci d'année en année dans le palmarès global et dans les palmarès par domaines, zones géographiques comme autant de repères sur l'efficacité des actions menées. Par contre c'est le caractère opérationnel des critères - au sens de la capacité des établissements à les décliner en pistes d'actions concrètes - qui interroge. En effet, la liste de critères peut parfois être très succincte comme dans le cas du classement de Shanghai (et il est alors bien clair qu'il est impossible de piloter un établissement d'enseignement supérieur et de recherche à partir d'une batterie de seulement 5 critères portant tous sur la recherche). De plus les critères sont assez souvent peu opératoires. Considérons ainsi un critère de résultat du type « nombre de Prix Nobel », tous les établissements de la planète sont bien entendu convaincus qu'il serait très bien pour eux d'avoir des Prix Nobel et le plus grand nombre possible, l'objectif est clair et consensuel, mais une fois qu'on a dit cela on n'est guère avancé quant à la manière d'agir en ce sens, sauf à se dire qu'il faut privilégier la recherche à tous autres types d'activités (mais on voit l'écart abyssal entre ce type d'orientation très générique et le fait que l'un de ses membres ou de ses anciens élèves voit ses travaux distinguer par un Prix Nobel) ou qu'il serait bien de chercher à recruter un « nobélisable » (mais là à nouveau comment ?). De la même manière, les critères de moyens présents par exemple dans le palmarès du THE donnent des orientations assez triviales : tous les responsables d'établissements souhaitent disposer de plus de moyens en termes financiers ou en termes de personnel, et après ? Le fait de mettre en avant des critères largement axés sur les résultats scientifiques de nature académique – publications, citations, prix, etc. – donne des orientations mais peu de pistes concrètes d'actions en tant que telles. Notons pour autant la présence dans certains palmarès de critères dont il est plus facile de se saisir au service de politiques plus incarnées et précises (par exemple le taux d'encadrement des étudiants, la part des femmes dans le corps professoral, la taille des promotions, le nombre de mois de stage à l'étranger, etc.). De manière générale, il est possible d'interroger la capacité des établissements à s'approprier ces dispositifs et les critères d'évaluation qu'ils portent lorsque les établissements ont peu de prise sur ces derniers ou tout du moins des marges d'action limitées (le nombre de Prix Nobel obtenus par des anciens élèves par exemple ou même dans une moindre mesure le taux d'insertion des étudiants), qu'il s'agit d'éléments sur lesquels il est très difficile d'améliorer sa position à court ou même à moyen terme (considérons le

même critère du nombre de Prix Nobel obtenus par des anciens élèves ou les enquêtes de réputation dans le palmarès du THE qui sont marquées par des effets d'inertie assez puissants) ou encore que l'écart est trop grand entre la position actuelle et l'objectif visé. En la matière, comment les établissements qui sont en « queue » des palmarès ou pire qui n'y apparaissent pas (et ceci en ne sachant pas s'ils sont juste après la barre des x premiers faisant l'objet d'un classement ou très très loin derrière) peuvent-ils se baser sur ceux-ci pour orienter leur action ? Le caractère élitiste des palmarès notamment internationaux a été souligné et il faut ici également préciser que les palmarès par zones géographiques ou par domaines scientifiques le sont plus encore en lien avec le choix fait par leurs producteurs (et non argumenté d'ailleurs) de n'y distinguer qu'un nombre plus réduit encore d'institutions.

Et qu'en est-il lorsque l'on considère les établissements issus de pays possédant des systèmes nationaux d'ESR qui se trouvent en décalage par rapport aux normes imprégnant les palmarès ? Ainsi les établissements français sont généralement de petite taille en comparaison de leurs homologues étrangers, du moins si on considère les pays servant très largement de référence à ces palmarès (notamment les États-Unis, ou même certains pays asiatiques). Établissements publics, ils ont des missions de services publics à assurer autant dans le domaine de l'enseignement que de la recherche. Enfin la diversité des entités composant le système d'ESR français avec des universités, des écoles et des organismes de recherche est une autre spécificité. Alors que la taille est un facteur déterminant voire critique dans tous les palmarès, que les rankings internationaux dans le meilleur cas accordent plus d'importance à la recherche qu'à l'enseignement quand ils ne négligent pas carrément ce dernier, que dans le classement de Shanghai les publications et les prix obtenus par un chercheur ou un enseignant-chercheur appartenant à une unité possédant par exemple deux tutelles (université et CNRS) sont affectés d'un coefficient 0,5, cela interroge. Faut-il alors - en tant que bon directeur d'un établissement souhaitant améliorer son positionnement dans le classement de Shanghai, et s'appuyant donc sur les critères de ce dernier pour piloter son action - décider d'arrêter toute activité d'enseignement ou plutôt (compte-tenu du caractère peu réaliste de cette alternative) complètement négliger ce pan d'activité, désassocier toutes ses unités de recherche des organismes de recherche (CNRS, INSERM, IRD, etc.) et fusionner avec le premier venu pour grossir mécaniquement ? D'ailleurs, si les palmarès internationaux peuvent arguer de leur objectivité, du fait à la fois des caractéristiques de leur substrat technique et du

schéma relationnel qu'ils portent⁷, des réactions de rejet peuvent se manifester vis-à-vis des conceptions de l'ESR qu'ils portent, ainsi que de leur légitimité. Cette mise en question par certains de la légitimité des rankings internationaux est liée au fait qu'il s'agit de dispositifs très largement mis en œuvre de manière décentralisée, qui ne font l'objet d'aucune régulation - ni par les pouvoirs publics ni par la communauté académique - et qui poursuivent des objectifs économiques et/ou d'emprise et de pouvoir.

La pluralité des dispositifs - nationaux comme internationaux - interroge également. Alors que l'évaluation et le rang d'une institution, si ce n'est le fait d'être ou pas classée, varient d'un palmarès à un autre en lien avec le fait que chacun promeut des critères différents, on peut alors se demander « à quel saint faut-il se vouer ? ». Des auteurs ont pointé les écarts parfois considérables de classement d'un même établissement d'un ranking à un autre. Gingras (2008, p.67-68) rappelle que le rapport établi par le sénateur français Joël Bourdin montrait comment les différents classements manifestent la fâcheuse tendance à valoriser systématiquement les universités de certains pays : « Le classement de Shanghai est très favorable aux universités américaines... le classement anglais, quant à lui, favorise les performances des établissements du Royaume-Uni... et le classement de Leiden donne de belles places aux universités néerlandaises... » (p.53). Gingras (2008, p.68) précise que l'auteur du rapport aurait aussi pu ajouter que le classement de l'École des Mines favorise les grandes écoles françaises ! Pour un établissement, faut-il alors se baser sur le palmarès qui lui réserve le traitement le plus favorable ? Mais si ça n'est pas le plus prestigieux, n'est-ce pas risqué ? Cette incertitude est accentuée par le fait que l'audience des différents dispositifs peut évoluer, notamment en lien avec l'apparition régulière de nouveaux dispositifs qui modifient cet écosystème. Un directeur d'établissement choisissant d'axer sa politique en lien avec un ranking donné prend alors le risque que celui-ci perde en prestige au bénéfice d'un autre dispositif construit sur des critères différents. Il en est de même en cas d'évolution des critères et ce alors que des rankings comme celui du THE ont déjà modifié leur méthodologie de manière conséquente.

Il apparaît que les dispositifs de type palmarès peuvent fournir des orientations pour l'action et sensibiliser à certaines dimensions ou à certaines conceptions de la performance et de l'excellence académique, mais il semble difficile qu'ils puissent être appropriés par les établissements comme des outils de gestion interne. D'une part ils seraient largement

⁷ Contrairement à la fois, et pour des raisons différentes, aux palmarès nationaux dont les modes de collecte de données peuvent entacher leur caractère indiscutable et aux dispositifs portés par les pouvoirs publics et s'appuyant en partie au moins sur des jugements qualitatifs portés par les pairs.

insuffisants, alors que certains ne reposent que sur un panel limité de critères ou « oublient » des pans entiers d'activités (enseignement, relations avec le monde économique et industriel, valorisation, etc.) qui ne sont pas pris en compte dans les évaluations, alors qu'ils peuvent s'avérer tout à fait essentiels y compris par rapport à la lancinante question de l'accès aux ressources financières). D'autre part cela demanderait un travail important de traduction (notamment en lien avec le fait que les critères désignent souvent des objectifs un peu lointains sans prescription sur la manière de les atteindre). En dissociant les palmarès nationaux des rankings internationaux, les premiers apparaissent comme plus opératoires (car souvent plus complets et comprenant des critères plus faciles à décliner en actions concrètes) mais ils sont en même temps moins prestigieux que les seconds, lesquels pour leur part semble pouvoir constituer des aides au pilotage mais plus évanescents et probablement plutôt pour des institutions d'ores et déjà « excellentes ».

4. La question de l'appropriation des dispositifs d'évaluation externes à l'aune d'une étude de cas

4.1. Un établissement qui a longtemps pris ses distances par rapport aux dispositifs formels d'évaluation

Du fait de son histoire et de son statut cet établissement entretient un rapport assez original avec l'évaluation. Cette école est créée en 1881 avec le soutien de la Ville de Paris faisant de cette école une des deux seules en France à être sous la tutelle d'une collectivité territoriale et non d'un Ministère. Pendant longtemps, IngéR « échappe » assez largement aux évaluations formelles externes, étant d'une certaine manière dans une « niche » institutionnelle assez protectrice. D'une part du fait de son statut, IngéR n'est pas soumis au même régime en terme d'évaluation que d'autres institutions d'ESR. Ainsi sa formation est évaluée par la CTI comme c'est le cas de toutes les écoles d'ingénieurs, mais l'établissement ne fait pas (aujourd'hui encore) l'objet d'évaluation globale par les pouvoirs publics et seules les unités de recherche qui bénéficient d'un rattachement à un organisme de recherche sont évaluées, or ce rattachement a été progressif au cours du temps et longtemps l'école a compté des laboratoires « propres ». D'autre part la tutelle est dans une position bienveillante par rapport à l'école, lui laissant une grande autonomie au niveau de sa stratégie et de la conduite de ses activités et lui octroyant des moyens relativement confortables.

Du côté de sa formation d'ingénieurs, l'école doit se plier aux évaluations de la CTI, créée après la Seconde Guerre mondiale. Cependant si elle ne peut s'opposer à l'examen par la CTI

de son cursus d'ingénieurs, elle a longtemps été dans une posture de résistance vis-à-vis de certaines normes que la CTI entend promouvoir et même imposer. En effet la scolarité à IngéR présente certaines originalités dont certaines dérogent aux règles posées par la CTI. C'est tout particulièrement le cas de la durée de la scolarité. IngéR délivre en effet son titre d'ingénieurs au bout de 4 années, alors que la norme est en la matière de 3 ans. Les élèves-ingénieurs réalisant 3 ans d'étude à l'école puis une 4^{ème} année dans les universités environnantes afin de réaliser ce qui à l'époque était encore un DEA. IngéR entend former des ingénieurs pour la R&D industrielle, les 3 années à l'école sont ainsi très orientées vers l'apprentissage de la recherche, et ce dans une grande proximité avec les laboratoires de recherche et les chercheurs de l'école, et la 4^{ème} année doit constituer un approfondissement de cette formation à la recherche par la recherche en amenant les élèves-ingénieurs à réaliser un DEA rendu ainsi obligatoire (bien que redondant puisque le titre d'ingénieurs correspond déjà à un niveau bac + 5). Pendant longtemps la direction de l'école a livré bataille avec la CTI, et une bataille victorieuse, pour préserver cette quatrième année. Quant aux palmarès nationaux des écoles d'ingénieurs, dont certains existent depuis longtemps, il semble que les membres d'IngéR n'en aient jamais fait grand cas.

Du côté de la recherche, les laboratoires d'IngéR ont d'abord été des laboratoires « propres » uniquement rattachés à l'école et échappant ainsi à toute forme d'évaluation formelle. Il en était de même de leurs membres puisque les personnels « école » sont des fonctionnaires territoriaux de la Ville de Paris. Si progressivement certains laboratoires ont demandé leur rattachement à des organismes de recherche et aux universités environnantes, certains sont restés des « laboratoires écoles » persuadés de la valeur de la devise « vivons heureux, vivons cachés ». Les directeurs de ces laboratoires estimaient ainsi préférable de rester indépendants quitte à se priver des ressources liées à l'affiliation externe. Les moyens alloués par la tutelle permettaient de pouvoir fonctionner ainsi de manière autonome. Et la grande liberté octroyée aux directeurs de laboratoires a permis à certains d'entre eux de construire un modèle dans lequel des activités de recherche partenariale et de valorisation (brevets, création d'entreprises) fournissaient au laboratoire des ressources conséquentes. La liberté dont ils jouissaient - n'ayant pas de compte à rendre à titre individuel et collectif - leur permettait de déployer des activités renforçant en retour leur capacité à fonctionner de manière autonome.

D'une manière générale, le fait de pouvoir échapper ou résister aux évaluations externes formelles a longtemps été vu comme un moyen d'asseoir le modèle organisationnel de l'école. Ce dernier repose sur plusieurs caractéristiques essentielles. Il est notamment construit sur l'importance accordée à trois types d'activités – enseignement / recherche /

relations au monde industriel et économique - entretenant des liens étroits de tous temps. Il est également marqué par un souci historique de pluridisciplinarité et même d'interdisciplinarité, qui imprègne la recherche comme l'enseignement, et ce en lien avec l'idée que ces activités devaient se déployer en relation avec l'industrie et dans un souci de contribution aux dynamiques d'innovation industrielles, et ce alors que l'innovation se produit souvent aux interfaces des disciplines ou en mobilisant des outils venant de plusieurs disciplines. Le modèle d'IngéR est également marqué par la grande liberté offerte aux directeurs de laboratoires vue comme un moyen d'attirer des pointures scientifiques à l'école ainsi que comme une condition favorable à la créativité scientifique et l'innovation.

Si l'école s'est longtemps tenue à distance des évaluations formelles, cela ne signifie pas qu'elle échappait complètement à l'évaluation, ni qu'elle y était totalement insensible. Le jugement des pairs a toujours beaucoup compté aux yeux des scientifiques de l'école. Les Prix Nobel obtenus par des membres de cette dernière ont été largement médiatisés par IngéR qui a notamment construit sa notoriété sur ces Prix qui constituent un élément de fierté important pour les membres de cette école pourtant de petite taille. La réputation de l'école auprès du tissu économique et notamment des entreprises industrielles dans les domaines de la chimie, de la physique, du médicament, etc. est également importante. Elle joue dans le domaine de la recherche comme de la formation, permettant d'assurer une insertion professionnelle rapide et dans de très bonnes conditions aux diplômés de l'école, et assurant également des flux de financement conséquents, historiquement au travers de contrats de recherche et plus récemment également au travers de chaires.

4.2. Une attention plus grande portée à l'évaluation sur la période récente

Il est alors intéressant de considérer comment les acteurs d'IngéR modifient ou pas leur perception de l'évaluation externe et leurs comportements, alors que le paysage de l'évaluation dans l'ESR connaît des modifications importantes depuis une petite dizaine d'années.

Du côté des évaluations portées par les pouvoirs publics, l'école a dû faire face sur la période récente à des remises en question parfois brutales et qui pour certaines ont surpris les acteurs d'IngéR. Sur le plan de l'enseignement, la CTI a cessé de tolérer l'originalité de la scolarité à l'école en obligeant cette dernière à « rentrer dans le rang » en délivrant désormais le titre d'ingénieurs à la fin de la 3^{ème} année. De fait l'école ne peut plus obliger ses élèves ingénieurs à suivre un M2 Recherche en 4^{ème} année, alors que celui-ci est un élément essentiel dans la « fabrique » de chercheurs-innovateurs pour l'industrie, les élèves devant poursuivre leur

formation à la recherche en 4^{ème} année et au-delà même puisque la grande majorité poursuivait jusqu'ici en thèse après l'obtention du M2 Recherche. Il n'est pas possible aujourd'hui de savoir si cette injonction de la CTI à une mise en conformité de la durée de la scolarité fragilisera le modèle de fabrication de profils assez spécifiques d'ingénieurs qui distinguait l'école. Sur le plan de la recherche, les unités mixtes ont fait l'objet d'évaluations par l'AERES avec pour certaines des résultats qui ont bousculé les acteurs au sein de l'école et les hiérarchies établies. Une controverse a ainsi éclatée autour d'une unité bénéficiant d'une notoriété importante et traditionnellement bien évaluée par les instances du CNRS qui a été notée B par l'AERES. Si certaines unités se sont présentées aux experts en ayant intégré certaines normes sous-jacentes, notamment le fait d'afficher une structure claire en équipes bien identifiées et chacune pilotée par un responsable, ça n'est pas le cas d'autres unités qui ne se sont pas mises dans la position d'analyser les logiques d'évaluation de l'AERES et n'ont pas cherché à en internaliser les normes.

On trouve également vis-à-vis des palmarès nationaux et internationaux la persistance de comportements liés à la faible attention portée jusqu'ici aux évaluations externes. La très grande majorité des acteurs de l'école que nous avons rencontrés ne mentionnent jamais ces palmarès spontanément et en minimisent l'importance lorsque la question leur est posée. Ils en rejettent la légitimité, arguant de l'importance bien plus grande des jugements par les pairs ou de la réputation auprès des acteurs du monde économique ou encore pour la formation du fait que l'école ait réussi à faire en sorte de recruter ses élèves sur un concours commun avec l'École polytechnique. On voit ainsi comme d'autres références et sources de prestige sont opposées aux évaluations formelles des palmarès. En l'occurrence, IngéR étant une grande école recrutant exclusivement sur concours en sortie de classes préparatoires, le fait d'être sur le même concours que l'École polytechnique lui assure un flux de très bons candidats, quel que soit son classement dans les palmarès nationaux ou internationaux, permettant en retour aux membres de l'école de négliger ces derniers.

Pourtant, une attention plus grande vis-à-vis des palmarès est désormais sensible au niveau de la direction de l'école et au niveau de la tutelle. Pour cette dernière, la très faible visibilité de l'école dans les palmarès internationaux (laquelle ne figure que dans le classement de Shanghai) pose question, notamment lorsqu'il s'agit pour une collectivité territoriale de tirer du prestige de cet établissement. Lorsque les finances publiques se tendent, l'effort que représente le soutien d'un établissement est repensé en lien avec les bénéfices que la collectivité peut en retirer, et ce alors que l'audience des palmarès notamment internationaux grandit de manière très nette. Du côté de la direction, une personne a été recrutée pour gérer

les questions de communication, de développement international et de visibilité de l'école. Elle est de fait particulièrement attentive aux divers palmarès nationaux et internationaux, répondant aux questionnaires envoyés par les journaux et cherchant également à comprendre par exemple comment les palmarès établis sans contact avec les établissements comptabilisent les publications de l'école. Cependant si une attention plus importante commence à être portée aux évaluations externes, y compris à celles de type palmarès, il n'est pas forcément aisé pour les acteurs de s'appropriier ces dispositifs. Ainsi la tutelle regrette la quasi-absence d'IngéR dans les rankings internationaux mais ne met pas vraiment d'axes de travail en avant, pointant seulement le danger de la faible taille de l'école. La direction de la communication travaille sur l'amélioration de la visibilité de l'école, entre mise en valeur de son modèle original et justification de l'écart aux normes, ce qui appelle de manière très opérationnelle une amélioration des processus de remontée de l'information sur les publications et les brevets notamment. A côté de cela, le conseil d'administration de l'école a mis en place deux instances internes de pilotage. Le Conseil Scientifique International (CSI) réunit des personnalités scientifiques internationales issues de l'université, de la recherche et de l'industrie qui chaque année examine la stratégie, les activités et les résultats de l'établissement sur l'ensemble de ses activités et formule des recommandations. Pour la partie enseignement, les recommandations du CSI sont reprises par un « conseil de perfectionnement » qui associe des enseignants-chercheurs de l'école, des personnalités de l'ESR extérieures à l'école, ainsi que des représentants des entreprises avec lesquels l'école est en relation et qui constituent des employeurs potentiels, pour aller vers des pistes précises d'amélioration.

Plusieurs lectures peuvent être faites de la création de ces deux organes de pilotage internes. Dans une logique de légitimation vis-à-vis de l'extérieur, il peut s'agir de démontrer que même si l'établissement échappe aux évaluations de l'AERES il s'interroge pour autant sur ses activités, et ce de manière crédible du fait du choix des évaluateurs à la fois objectifs car extérieurs et étrangers et indiscutables quant à leur légitimité scientifique. Une autre lecture peut être de considérer que cet établissement a besoin d'une « chambre de traduction » des incitations et des normes portées par la multitude de dispositifs d'évaluation externes pour être capable de dessiner des pistes de travail et de réflexion adaptées au contexte propre de l'établissement et qui soient opératoires. S'il est probablement complexe pour tous les établissements de déduire des dispositifs d'évaluation actuels une feuille de route, IngéR se démarque par un modèle original, en partie orthogonal ou en tous cas mal appréhendé par les dispositifs actuels, et s'est longtemps abrité derrière des modes de reconnaissance différents.

Le besoin de traduction n'est en que plus important et le CSI peut être vu comme jouant ce rôle. Dans les deux cas, cela traduit une sensibilisation de l'établissement vis-à-vis de l'évaluation externe même si le processus de sélection permettant de produire des interprétations stables de l'environnement ainsi enacté n'est visiblement pas achevé.

Conclusion. Les dispositifs d'évaluation externes : entre signaux, appropriation partielle et exercice de traduction

L'analyse des dispositifs d'évaluation externes a permis de pointer qu'en lien avec leurs caractéristiques ces dispositifs - qui jouent un rôle croissant dans les arbitrages réalisés par certaines parties prenantes intéressées à l'ESR - ne peuvent pas être appropriés en tant que tels par les établissements. Il n'est ainsi pas envisageable qu'ils soient transposés directement comme des outils de gestion internes pour les établissements. Par contre ils constituent des signaux pour ces derniers quant à l'importance nouvelle prise par l'évaluation externe et quant aux enjeux qui sont liés au fait de rendre compte de ses activités et de rendre des comptes aux différents pourvoyeurs de ressources. L'impact de ces dispositifs va au-delà d'une sensibilisation à la notion d'*accountability* puisqu'ils portent et contribuent également à diffuser certaines conceptions de ce que doit être l'ESR (en tous cas selon les concepteurs de ces dispositifs), de ce qu'est un « bon » établissement voire même - de manière plus restrictive - de ce qu'est l'excellence et dans des lignes très générales ce qu'elle suppose comme moyens pour y arriver. Si la multiplicité des dispositifs est une difficulté pour les établissements qui cherchant à se conformer aux normes actuelles d'évaluation se trouvent face à plusieurs référentiels concurrents, pour autant certaines grandes orientations sont relativement transverses. Il en est ainsi de l'importance accordée à la recherche sur toute autre activité, d'une conception de la qualité de la recherche réduite à une notion de performance-productivité appréhendée par deux indicateurs (dont la combinaison réduit un peu le caractère frustré) : le nombre de publications - en fait d'articles publiés dans des revues reconnues et donc très largement de langue anglaise - et le nombre de citations de celles-ci. Si ces grandes lignes sont assez claires, elles n'en restent pas moins succinctes ne constituant pas en elles-mêmes un véritable outil de gestion. Les établissements peuvent par contre par un travail conséquent de traduction et de déclinaison penser des objectifs et des pistes d'action plus précis, opérationnels et adaptés à leur contexte propre. Il leur est également possible d'importer des briques de ces dispositifs lorsque ceux-ci comportent des critères de résultats

ou de moyens suffisamment opératoires et jugés adéquats compte-tenu des caractéristiques de l'établissement.

Au-delà de ces considérations générales, il est nécessaire de dissocier le propos selon le type de dispositifs considérés. On a ainsi souligné que les dispositifs portés par les pouvoirs publics étaient probablement plus facilement appropriables par les établissements (bien que pas directement) en lien avec leurs caractéristiques : plus légitimes du fait de leur inscription dans une tradition longue et dans le registre de l'évaluation par les pairs ; plus contextualisés – en fonction des pays, des disciplines, voire des types d'établissements ; plus proches de l'activité ; plus intrusifs et du coup plus spécifiques et plus pertinents et précis quant aux orientations données ; etc. Pour autant, certaines dimensions interrogent quant à leur capacité à remplir pleinement leur fonction formatrice, en tous cas telle qu'elle est affichée par les pouvoirs publics, ce qui peut amener à interpeller ces derniers en ce sens. Les dispositifs de type palmarès et tout particulièrement les rankings internationaux présentent quant à eux des caractéristiques qui en rendent l'appropriation plus difficile encore par les établissements, et notamment par ceux qui ne sont pas déjà « tout en haut de la pile ». Pour autant leur audience devient si forte aujourd'hui, aidés en cela par les médias et par le milieu académique lui-même qui relaient, commentent, etc. très largement les résultats établis par ces rankings, qu'il devient difficile pour les établissements de les ignorer et d'ignorer les critères, et au-delà les visions du monde, qu'ils portent, et ce d'autant plus lorsque certaines politiques publiques de nature impérative semblent bel et bien prendre acte de ces visions du monde cherchant à aligner le système français sur ces dernières. Pour les établissements se posent de délicates questions quant au référent à sélectionner et aux manières d'agir pour se rapprocher des normes de performance prescrites, à moins de choisir d'entrer dans des stratégies de résistance passive ou active, mais encore faut-il en avoir les moyens.

Références

- Barré R. & Raffour C. (2011), « L'impact des évaluations de l'AERES sur la stratégie des universités » in J. Lesourne & D. Randet (dir.), *La Recherche et l'Innovation en France*, Futuris, Odile Jacob, chapitre 5, p. 123-147.
- Bedin V. (coord.) (2009), *L'évaluation à l'université : évaluer ou conseiller ?*, Presses Universitaires de Rennes.
- Berry M. (ed.) (1983), *Une technologie invisible : l'impact des systèmes de gestion sur les comportements humains*, École Polytechnique. Rapport pour le Ministère de la recherche et de la technologie. (<http://crg.polytechnique.fr/incunables>)
- Bourdin J. (2008), *Rapport d'information fait au nom de la délégation du Sénat pour la Planification sur le défi des classements dans l'enseignement supérieur*, Annexe au procès-verbal de la séance du 2 juillet 2008, disponible sur le site du Sénat.
- Buisson M.-L. (2007), « Diffusion des logiques managériales et transférabilité des outils de GRH. De la légitimité intra-organisationnelle de la rémunération des performances dans le secteur public français », *Revue de gestion des ressources humaines*, N°66, octobre-novembre-décembre, p. 6-17.
- Chiapello E. & Gilbert P. (2009), « La gestion comme technologie économique » in P. Steiner & F. Vatin (eds.), *Traité de sociologie économique*, Presses Universitaires de France, p. 325-365.
- Éloire F. (2010), « Le classement de Shanghai. Histoire, analyse et critique », *L'homme et la société, Revue internationale de recherche et de synthèse en sciences sociales*, L'Harmattan, N°178, octobre-décembre, p. 17-38.
- Fave-Bonnet M.-F. (2010), « Évaluations tous azimuts » in M.-F. Fave-Bonnet (dir.), *L'évaluation dans l'enseignement supérieur en questions*, Collection Savoir et Formation, Série Enseignement supérieur, L'Harmattan, Paris, Introduction, p. 7-20.
- Florian R. V. (2007), "Irreproducibility of the results of the Shanghai academic ranking of world universities", *Scientometrics*, 72-3, July, p. 25-32.
- Geuna A. & Martin B. (2003), "University Research Evaluation and Funding: An International Comparison", *Minerva*, N°41, p. 277-304.
- Gilbert P. (2006), « L'instrumentation en GRH » in J. Allouche (dir.), *Encyclopédie des Ressources Humaines*, 2^{ème} éd, Vuibert, p. 673-678.
- Gilbert P. (1998), *L'instrumentation de gestion. La technologie de gestion science humaine ?*, Paris, Économica.
- Gingras Y. (2008), « Du mauvais usage de faux indicateurs », *Revue d'Histoire Moderne et contemporaine*, n°55-4 bis, supplément 2008, p. 67-79.
- Girin J. (1983), « Les machines de gestion » in Berry M. (ed.), *Une technologie invisible : l'impact des systèmes de gestion sur les comportements humains*, École Polytechnique. Rapport pour le Ministère de la recherche et de la technologie. (<http://crg.polytechnique.fr/incunables>)
- Hatchuel A. & Weil B. (1992), *L'expert et le système*, Économica.
- Kogan M. (1989), "The Evaluation of Higher Education: An Introductory Note", *Evaluating Higher Education*, Jessica Kingsley Publishers, London, p. 11-25.
- Louvel S. & Lange S. (2010), « L'évaluation de la recherche : l'exemple de trois pays européens », *Sciences de la société*, volume 79, 2010, p. 11-26.
- Marini G., Reale E. & Turri M. (2011a), "Governance and evaluation as steering instruments: University implementation and expectations", *CHER Conference*, Reykjavík, Iceland.
- Marini G., Reale E. & Turri M. (2011b), "Emerging evaluation in higher education institutions as steering instruments: implementation and expectations", *EGOS Conference*, Gothenburg, Sweden.
- Moisson J.-C. (dir.) (1997), *Du mode d'existence des outils de gestion*, Collectif CGS, Seli Arslan, Paris.
- Porter T. M. (1995), *Trust in Numbers: The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*, Princeton, NJ, Princeton University Press.

- Weick K. E. (1979), *The Social Psychology of Organizing*, Reading, MA, Random House.
- Weick K. E. (1995), *Sensemaking in Organizations*, Thousand Oaks, Sage.
- Zarka Y.-C. (2009), « L'évaluation : un pouvoir supposé savoir », *Cités*, volume 37, N°1, 2009, p. 113-123.