

## Les dispositifs d'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche : quel devenir pour des établissements singuliers ?

Lise Gastaldi et Caroline Lanciano-Morandat

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/quaderni/551>  
DOI : 10.4000/quaderni.551  
ISSN : 2105-2956

### Éditeur

Les éditions de la Maison des sciences de l'Homme

### Édition imprimée

Date de publication : 5 janvier 2012  
Pagination : 55-70

### Référence électronique

Lise Gastaldi et Caroline Lanciano-Morandat, « Les dispositifs d'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche : quel devenir pour des établissements singuliers ? », *Quaderni* [En ligne], 77 | Hiver 2011-2012, mis en ligne le 05 janvier 2014, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/quaderni/551> ; DOI : 10.4000/quaderni.551

---

## les dispositifs d'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche : quel devenir pour des établissements singuliers ?

Lise  
Gastaldi

*Laboratoire d'économie et  
de sociologie du travail,  
CNRS - Aix-Marseille Université*

Caroline  
Lanciano-Morandat

*Laboratoire d'économie et  
de sociologie du travail,  
CNRS - Aix-Marseille Université*

Dans un contexte où les évaluations se déploient partout (Zarka, 2009 ; Fave-Bonnet, 2010), celles relatives aux établissements d'enseignement supérieur et de recherche (ESR) se développent et se structurent de plus en plus. Cet article pose la question des effets des dispositifs d'évaluation contemporains sur les établissements singuliers français et sur leur devenir, à un moment où les débats et les controverses sur les modes d'organisation du système d'ESR font rage, et opposent en particulier les universités aux écoles. À partir de l'analyse d'un cas « *singulier* », on se demandera si ces dispositifs ne conduisent pas progressivement à mettre en concurrence ces établissements, et à ne les évaluer qu'à partir succès de leurs productions sur un marché.

### Évaluation et qualité dans l'ESR

La théorie économique lie l'évaluation à la nécessité de déterminer une valeur (Vatin, 2009), qui doit permettre de fixer le prix d'un bien ou d'un service avant de le présenter sur un marché. Karpik (2007) distingue trois types de produits qui ne peuvent pas être évalués de la même manière : les produits « *standards* », marchandises relevant du fonctionnement normal du marché, les produits « *différenciés* » qui sont caractérisés par leur hétérogénéité et les « *singularités* » qui, à l'inverse des deux autres, ne sont pas prises en compte par la théorie économique. Ces produits singuliers se démarquent par le caractère multidimensionnel de leurs qualités, leur incommensurabilité et l'incertitude radicale quant à leur valeur future pour le consommateur (Karpik, 2009). Sur un marché standard, les consommateurs arbitrent en fonction des prix ; sur un marché de produits différenciés, ils sont obligés, pour exprimer leurs



préférences et contribuer à la fixation d'un prix, de recourir à des « *calculs* » prenant en compte les différentes caractéristiques de chaque produit (Gadrey, 2008) ; quant aux singularités, le critère déterminant de leur choix est la qualité considérée dans sa globalité. Ainsi, les produits singuliers ne peuvent-ils être échangés qu'après que leurs qualités aient été jugées par des dispositifs spécifiques. Ces « *dispositifs de jugement* » (qui relèvent donc d'une logique autre que le calcul) permettent de créer de la confiance, et de donner des repères aux demandeurs qui acceptent alors de s'engager dans l'échange (Karpik, 1996).

Dans l'ESR, des dispositifs de jugement de la qualité des différentes entités (établissements, laboratoires, formations, etc.) existent depuis toujours (Mérindol, 2008). Il s'est d'abord agi de dispositifs « *personnels* » (Karpik, 2007). Informels et non institutionnalisés, ils produisent des jugements globaux, d'une portée limitée au périmètre national, permettant seulement d'identifier les établissements les plus prestigieux. Depuis, et sans qu'ils ne fassent disparaître les premiers, deux types de dispositifs formels se sont développés, selon que le travail d'évaluation relève d'une « *subjectivité substantielle* », ou d'une « *objectivité mécanique* » (Porter, 1995). Ils permettent de mettre en comparaison l'ensemble de ces établissements.

Les dispositifs visant une « *subjectivité substantielle* » sont apparus les premiers, généralement portés par les pouvoirs publics et reposant largement sur le jugement des « *pairs* », étayé par des éléments qualitatifs et quantitatifs variés sur les entités à évaluer. Ils produisent des avis qualifiés et circonstanciés et peuvent selon les cas donner

lieu à l'attribution d'une note parmi un nombre limité de possibilités. Ils opèrent des classements d'ordre partiel, qui positionnent chaque établissement au sein d'un large groupe (ainsi les notes A+, A, B et C de l'AERES).

Les dispositifs relevant d'une « *objectivité mécanique* » opèrent par la collecte de données et leur transformation en indicateurs chiffrés. Ils permettent d'aboutir à des scores pour chaque établissement, et donc d'établir des classements d'ordre total (1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup>, ... dernier). Ils sont produits par des organismes souvent privés d'une portée soit locale (pour la France, les classements par les journaux grand public du type *L'Étudiant*, etc.), soit internationale pour les plus récents (rankings établis par des journaux comme le *Times Higher Education* ou par des universités comme celle de Shanghai, etc.).

Les dispositifs de type « *subjectivité substantielle* » ont pour objectif de faciliter les comparaisons et les arbitrages entre les établissements, afin de rationaliser l'affectation des moyens. Les ressources des établissements dépendent, en effet, plus étroitement aujourd'hui des évaluations obtenues, en raison de tensions existantes sur les finances publiques, et alors que monte en puissance, avec le « *new public management* », la notion d'« *accountability* »<sup>1</sup>. Le développement des dispositifs de type « *objectivité mécanique* » peut se lire, dans une perspective fonctionnaliste, comme une « *réponse* » à la complexification de l'ESR, alors que la multiplication de l'offre au niveau national et mondial élargit l'espace des possibles (Paradeise, Thoenig, 2011). La « *paupérisation cognitive des consommateurs* » (Karpik, 2007), déjà forte en soi lorsque l'on considère



un univers de singularité tel que l'ESR (Mus-selin, 2008), s'accroît de même que le besoin d'« *équipement* »<sup>2</sup> (Cochoy, 1999) des diverses parties prenantes intéressées à l'ESR (pouvoirs publics, chercheurs et enseignants-chercheurs, étudiants et familles, mécènes, employeurs, responsables R&D d'entreprises, etc.). Ces dispositifs auraient comme objectif d'instaurer une régulation par le marché et une compétition entre établissements, alors que ceux relevant d'une subjectivité substantielle permettraient marginalement une certaine mise en concurrence, mais auraient surtout comme vocation d'équiper au mieux les décideurs publics (Louvel, Lange, 2010) dans leurs affectations de ressources.

Si ces deux types de dispositifs se distinguent sur certains points, ils ont ensemble comme objectifs d'évaluer les établissements et d'opérer des classements ; la place de chaque établissement dans cette hiérarchie est analysée en interne comme en externe comme un signe de sa valeur. La diffusion de ces dispositifs formels dans de nombreux pays et au niveau international, même si elle occasionne des discussions et des controverses, conduirait ainsi à ne plus juger un établissement qu'à partir de sa comparaison, éventuellement sa mise en concurrence, avec d'autres. Ceci amène donc à mesurer et à apprécier chacun des « *produits* » d'un établissement pour évaluer la valeur de ce dernier. Les différents outputs sont ainsi valorisés à travers leur compétitivité sur leur marché respectif : du côté de la recherche, le fait de publier dans les revues jugées les « *meilleures* », d'être plus cité que les autres, d'obtenir des prix plus prestigieux, etc. ; pour l'enseignement, le fait de placer le plus haut pourcentage possible des étudiants sur le marché du travail et dans

les meilleures conditions (en termes de délai, de niveau de rémunération, d'accès au marché international), etc. Cette cotation des produits se rapprocherait de la fixation de quasi-prix ; elle permettrait de les rendre commensurables (Espeland, Sauder 2007) et de diminuer le risque pris par les consommateurs dans leur choix d'« *acheter* » ces biens. Ce qui reviendrait à les considérer comme des « *merchandises* » (Lefevre, Trompette, 2005 ; Éloire, 2010), et à ne voir dans les établissements d'ESR que de simples producteurs de formation et de recherche, comme des « *entreprises* » (Vinokur, 2008 ; Vilkas, 2009), mises en équivalence les unes par rapport aux autres et, *in fine*, en concurrence sur un marché standard.

L'évolution des dispositifs d'évaluation est source de discussions, de tensions et de critiques au sein de la communauté académique. Ils sont ici questionnés quant à leurs effets sur les établissements, et ce à partir de l'analyse approfondie d'un cas – IngéR – qui se démarque au sein du paysage français de l'ESR par un positionnement et un modèle organisationnel atypiques. Envisageant ce que produisent sur cet établissement les dispositifs d'évaluation relevant des deux types, leur caractère normalisateur sera souligné avant d'élargir le propos en s'interrogeant sur la possibilité qu'apparaisse un processus de « *désingularisation* » de l'ESR, défini par Karpik (2007) comme opérant la « *conversion du produit singulier en produit différencié* » pouvant aller jusqu'à sa transformation en produit standard.

### **Le cas d'un établissement d'ESR singulier, IngéR<sup>3</sup>**

IngéR réunit, depuis plus de 100 ans, sur un



même campus de la région parisienne, une école d'ingénieurs et des unités de recherche par ailleurs liées aux organismes de recherche et aux universités. C'est un établissement public, mais il est le seul du système d'ESR français à être sous la tutelle d'une collectivité territoriale et non d'un ministère. Au-delà de ces aspects institutionnels, sa singularité tient, d'une part au fait que ses activités et ses modes d'organisation sont basés sur l'interdépendance entre enseignement/recherche/industrie, et d'autre part à sa petite taille.

IngéR fait partie des grandes écoles d'ingénieurs françaises, recrutant par le biais de concours après deux années de classes préparatoires. Le nombre de places ouvertes au concours est limité par rapport aux autres écoles d'ingénieurs. La taille réduite des promotions est due à une stratégie claire et constante de la direction de maintenir un encadrement étroit des étudiants en proximité avec la recherche. La formation comprend une part importante de travail expérimental réalisé en petits groupes dans les unités de recherche et sous l'encadrement d'un chercheur. Par rapport aux universités, les stages inclus dans la scolarité sont nombreux ; par rapport aux autres écoles d'ingénieurs, ils se font en recherche dans des laboratoires industriels et académiques. Cette école prépare en effet aux métiers de la recherche principalement en entreprise ; elle poursuit depuis sa création l'objectif de former des ingénieurs/innovateurs, des chercheurs industriels. Ainsi les enseignements sont-ils pluridisciplinaires : mathématiques, physique, chimie et depuis peu biologie, en raison de la conviction que l'innovation se fait aujourd'hui aux interfaces. Une 4<sup>e</sup> année de scolarité a été introduite afin que les élèves réalisent un Master 2 Recherche

et prolongent leur formation à la recherche et par la recherche d'une année supplémentaire, voire plus puisque 60 à 70% des élèves poursuivent en doctorat, ce qui est rare dans les écoles d'ingénieurs.

L'établissement, construit autour d'une école d'ingénieurs, a toujours compté des laboratoires de recherche qui ont progressivement été rattachés à différentes institutions d'ESR. Actuellement IngéR compte une quinzaine d'unités de recherche mixtes avec les universités environnantes et/ou certains organismes de recherche. Ces laboratoires regroupent donc des personnels de l'école et des chercheurs et enseignants-chercheurs des différentes institutions partenaires. L'interpénétration forte entre recherche et enseignement conduit à une présence importante des élèves de l'école dans les laboratoires comme stagiaires, doctorants et post-doctorants. Ceci représente une charge en termes d'encadrement, mais aussi un atout du fait du très bon niveau des élèves. Cette participation contribue à les former dès le second cycle à leur futur métier en recherche.

Les unités de recherche sont pour la plupart transdisciplinaires, c'est-à-dire que leur ancrage disciplinaire n'est ni unique, ni stabilisé et que, suivant l'objet d'une recherche, différents outils appartenant à la physique, à la chimie ou éventuellement à la biologie sont mobilisés. L'établissement a toujours eu des liens avec le monde industriel et de nombreuses recherches sont menées à partir d'un problème soulevé par un industriel, et non à partir d'un questionnement disciplinaire. Et si certaines unités sont moins engagées dans des partenariats industriels et



des recherches applicatives, d'autres à l'inverse sont impliquées dans des créations ou dans le soutien à la création d'entreprises. Grâce à une direction d'établissement très libérale en matière de propriété industrielle, les membres de l'école sont à l'origine d'un nombre important de dépôt de brevets et de création de start-ups.

La singularité d'IngÉR tient aux interdépendances entre enseignement/recherche/industrie qui mettent en relation un enseignement spécifique et pluridisciplinaire adossé à la recherche et ouvert sur les entreprises, et une recherche reconnue par l'académie mais à l'écoute des besoins industriels. Ces interactions ne sont pas si fréquentes dans le contexte français (Veltz, 2007, Lanciano-Morandat, Verdier 2010) marqué par la distinction entre universités et écoles d'ingénieurs : les premières seraient prioritairement impliquées dans l'académique et le disciplinaire ; les secondes le seraient dans le technologique et seraient souvent rattachées à une filière professionnelle. Dans cet environnement, IngÉR se singularise par sa pluridisciplinarité, par son implication dans la recherche à la fois fondamentale et appliquée, et par sa petite taille.

Cet établissement bénéficie de longue date d'un « *prestige* » important autant dans le monde académique qu'industriel. Ces jugements informels et « *personnels* » émanent des personnes issues du réseau d'IngÉR : anciens élèves et leur entourage, chercheurs et enseignants-chercheurs de l'établissement, notables « *intéressés* » qu'ils soient scientifiques ou industriels, etc. Ces différents évaluateurs ont construit au fil du temps la réputation d'IngÉR à partir de leurs « *convictions partagées* » (Karpik

2007) en la qualité de l'établissement. Ils ont su la diffuser largement au niveau national et ont assuré sa notoriété, y compris auprès du grand public. Mais qu'en est-il des évaluations rendues cette fois-ci par les dispositifs formels, en envisageant successivement ceux relevant d'une « *subjectivité substantielle* » puis ceux basés sur une « *objectivité mécanique* » ? Ces évaluations vont-elles amener la direction de cet établissement à se normaliser et se désingulariser dans un contexte français et international en forte évolution ? Vont-elles remettre en cause les qualités qui jusqu'alors faisaient le prestige d'IngÉR?

### **IngÉR à l'aune des dispositifs d'évaluation de type « subjectivité substantielle »**

Autrefois, IngÉR était jugé globalement à partir de sa singularité, ce qui lui a permis d'acquérir au fil du temps un prestige certain. Les dispositifs de type « *subjectivité substantielle* » tendent aujourd'hui à appréhender cet établissement comme étant certes « *différent* » des universités et des écoles d'ingénieurs, mais comme appartenant au même ensemble, et donc comme étant comparable à elles. Ils l'examinent à partir du même processus et de la même grille d'évaluation que les autres institutions du secteur. Toutefois, étant rattaché à une collectivité territoriale et non à un ministère, IngÉR, en tant que tel, n'est pas évalué par l'AERES. Ses différentes dimensions (enseignement, recherche et relations industrielles) sont évaluées distinctement, alors même que la singularité de l'établissement tient à leur interaction. Ainsi, l'école est-elle habilitée à former des ingénieurs par la commission des titres d'ingénieurs (CTI), les unités de



recherche sont appréciées par les commissions des organismes de recherche et par l'AERES, les relations avec l'industrie ne sont pas analysées. Si ces différentes évaluations, majoritairement positives, sont considérées comme légitimes par les évalués, elles sont néanmoins discutées au sein de l'établissement. Et tant leur effet normalisateur que leur impact sur la trajectoire de l'établissement provoquent contestations et controverses.

La CTI auditionne la conformité des programmes de formation à certaines normes ajustées au fil des ans, elle homogénéise ainsi, sur le territoire national, les connaissances et aptitudes devant être détenues par un ingénieur diplômé. Cette standardisation est justifiée par la nécessité de l'adéquation entre l'offre de formation et la demande des employeurs. La faiblesse des enseignements non scientifiques (économie, management, etc.), – mis en avant comme devant faciliter l'insertion des ingénieurs dans de futures fonctions managériales – dans les programmes d'IngéR a été soulignée, amenant quelques évolutions. Mais c'est la scolarité en quatre ans qui s'est avérée être le point le plus problématique, puisqu'elle déroge à la règle générale qui normalise à trois ans les cycles d'ingénieurs. Après avoir toléré cette spécificité pendant un certain temps, la CTI oblige à délivrer, à partir de 2010, le diplôme d'ingénieur à la fin de la 3<sup>e</sup> année, rendant ainsi facultative la 4<sup>e</sup> année consacrée à la recherche. L'alignement forcé de l'école sur les standards de la formation des ingénieurs et de la représentation qu'ont les entreprises traditionnelles de ce métier, a donné lieu à de multiples discussions et tensions en interne.

Les unités mixtes d'IngéR sont évaluées par le ou les organisme(s) de recherche auxquelles elles sont rattachées, et depuis peu par l'AERES. Les examens réalisés par les premiers lui sont maintenant très favorables, ce qui n'a pas toujours été le cas. Ainsi, selon les chercheurs engagés dans des recherches transdisciplinaires ou faites en partenariat avec l'industrie, il a fallu du temps, de multiples remodelages entre les commissions des organismes de recherche (dont le CoNRS<sup>4</sup>), et de l'expérience pour que les évaluateurs apprennent à s'en saisir. Mais leurs membres étant à la fois évaluateurs et évalués au sein d'un même « *milieu professionnel* », ils ont pu au cours de leurs mandats successifs construire collectivement un socle de savoirs communs qui leur permet d'appréhender les différents domaines scientifiques que couvre la commission (Dodier, 2009). À l'inverse, les personnes interviewées regrettent que les experts de l'AERES ne soient pas mobilisés à moyen terme pour assurer le suivi d'un établissement. Ils critiquent aussi l'omniprésence et le pouvoir du président de la commission d'évaluation AERES sur la note attribuée, et disent que l'engagement des évaluateurs n'est pas véritablement collectif.

Les appréciations de l'AERES sur les unités d'IngéR sont pourtant satisfaisantes, puisqu'une majorité d'entre elles est classée A+, les autres en A avec quelques exceptions en B. Dans les rapports des unités évaluées A+, les résultats scientifiques en termes de publications, de brevets, de créations d'entreprises sont soulignés, le caractère transversal des recherches, la réactivité vis-à-vis de l'industrie, la notoriété internationale sont favorablement reconnus. Toutefois, les unités bruissent toujours d'histoires



sur l'incapacité des instances à appréhender des travaux à la marge des disciplines standards.

Une controverse a effectivement éclaté à ce sujet dans l'établissement. L'unité en question classée B par l'AERES bénéficiait jusque-là d'un prestige important et de bonnes évaluations du CoNRS. Transdisciplinaire, elle est à la frontière de la physique et de la chimie, traitant de différentes questions à partir d'outils et de connaissances qui appartenaient autrefois à l'une ou l'autre de ces disciplines. Si le comité d'experts de l'AERES a reconnu la qualité et l'originalité des recherches menées, la diversité des relations entretenues avec l'industrie, l'effort dans la formation de jeunes chercheurs, il ne semble pas comprendre la vision globale et la stratégie de l'unité. Il conteste aussi la pertinence de l'organisation choisie, en ne comprenant pas en quoi le fonctionnement peu hiérarchique et la flexibilité des équipes permet à l'unité de s'adapter à chaque projet selon sa thématique et ses collaborations. Le comité suggère plutôt une structure matricielle équipes/projets pérenne. Ce rapport devient emblématique des critiques faites aux évaluations AERES et entraîne une pluralité d'acteurs dans une vive polémique : directeur de l'unité, directeur scientifique d'IngéR, mais aussi président de la section du CoNRS, direction de la chimie au CNRS, etc. Un des arguments principaux relevé dans les débats est l'incapacité des experts, trop éloignés de ce domaine, à juger d'un champ de recherche transversal aux disciplines, et d'évaluer l'organisation de ce type d'opération de recherche.

L'évaluation est globalement considérée comme légitime, le dispositif de type « *subjectivité*

*substantielle* » n'est pas remis en cause fondamentalement, mais c'est la forme ponctuelle prise par les épreuves imposées par l'AERES qui est discutée. Les personnes interviewées critiquent principalement, d'une part le fait qu'IngéR soit examiné comme n'importe quelle institution d'enseignement supérieur et de recherche et, d'autre part, de façon distincte pour l'enseignement et pour la recherche, par des experts différents et n'ayant pas les mêmes objectifs.

Au-delà de ces contestations, ils craignent surtout l'effet normalisateur de ces dispositifs. Ce caractère tient, en effet, à la procédure elle-même, à la méthodologie choisie, à la forme donnée au résultat de l'évaluation, aux évaluateurs, aux évalués, à certaines règles implicites, etc. Les normes sous-jacentes aux dispositifs de ce type ne sont pas totalement étrangères aux chercheurs, aux enseignants-chercheurs et aux directeurs d'unités d'IngéR puisque, d'une part elles ont été depuis longtemps partiellement appliquées pour juger de leurs activités, et d'autre part elles émanent de leurs « *pairs* ». Au fil du temps, les différents membres de l'établissement se les sont appropriés : ils y sont donc attentifs, s'y soumettent le plus souvent, puis s'y conforment plus ou moins consciemment, jusqu'à leur trouver une justification. Les unités bien classées par l'AERES se sont, par exemple, présentées aux experts en affichant une organisation interne claire, structurée en équipes et figurée par un organigramme simple, des projets reliés à des résultats, etc. Cette manière de décrire l'unité, ses activités et ses résultats facilite le travail des évaluateurs en se calant sur les règles établies par l'AERES, mais elle diffuse aussi auprès



des experts une conception normative de la « bonne » forme d'organisation, celle d'une unité divisée en équipes bien identifiées. L'exemple de l'unité d'IngéR mal classée, qui a choisi un mode de fonctionnement par projet, illustre les difficultés auxquelles s'exposent les entités qui ne se conforment pas à ces règles. Mais dans le cas des unités ayant présenté des rapports d'activité « normalisés », on peut se demander si cette normalisation a été contraignante, ou si elle relève d'un travail de mise en forme *a posteriori* des modes de fonctionnement des unités.

Les dispositifs dits de « *subjectivité substantielle* » contraignent la direction d'IngéR à se conformer aux règles érigées pour l'ensemble des établissements d'ESR, au risque de n'être pas bien notée et ainsi de ne pas attirer suffisamment de ressources distribuées par l'État. Mais contrairement à la plupart des institutions universitaires, tributaires de ces moyens, cet établissement dépend financièrement en grande partie de sa tutelle et de ses partenaires industriels. Ces derniers ne le jugent pas seulement à partir des évaluations académiques, mais l'apprécient et le rémunèrent pour sa notoriété scientifique, sa visibilité dans le pays, sa performance globale et/ou pour sa réactivité devant les problèmes scientifiques soulevés. Ceux-ci, de même que les étudiants ou les notables intéressés, continuent ainsi à reconnaître sa singularité, et à ne pas prendre en compte les évaluations des organismes de recherche et de l'AERES – par ailleurs faiblement publicisées. Toutefois, cette réaction ambivalente de la direction de l'école face aux dispositifs dits de « *subjectivité substantielle* » pourra-t-elle durer, ou n'est-elle possible que pendant une période transitoire ?

### **IngéR à l'aune des dispositifs d'évaluation de type « objectivité mécanique »**

Les dispositifs d'évaluation de type « *objectivité mécanique* » se distinguent selon leur diffusion, et selon qu'ils sont nationaux ou internationaux. Ainsi, les équipements utilisés pour les classements français des écoles d'ingénieurs sont construits en fonction de la formation de la figure emblématique de l'ingénieur français, futur manager industriel, tandis que celui de Shanghai cible la visibilité scientifique mondiale d'un établissement, ou que celui de *Times Higher Education* privilégie son caractère équilibré et sa bonne gestion.

Les palmarès nationaux des écoles d'ingénieurs positionnent IngéR à un rang honorable (entre la 14<sup>e</sup> et la 20<sup>e</sup> place) sans qu'il ne soit dans les meilleures. L'analyse des méthodologies qui sous-tendent, d'une part le palmarès des 100 meilleures écoles d'ingénieurs établi et publié par *l'Étudiant*, *l'Express* et *l'Expansion*, et d'autre part, le classement des écoles d'ingénieurs de *l'Usine Nouvelle*, permet de pointer certaines caractéristiques de l'école qui sont des atouts vis-à-vis de ces dispositifs d'évaluation. Il en est ainsi du haut niveau de recrutement des élèves, de leur insertion professionnelle rapide avec des salaires élevés dès le début de carrière, de l'importance donnée à la recherche et à l'innovation, de la qualité de l'encadrement des étudiants et des moyens qui leur sont consacrés. Par contre, le fait qu'un grand nombre de critères portent sur des valeurs absolues pénalise l'établissement en raison de sa petite taille. Ainsi le classement de *l'Usine Nouvelle* appréhende-t-il l'insertion professionnelle notamment par le nombre



d'anciens élèves en activité (considérant que les réseaux sont un levier majeur en la matière) ou encore les liens recherche-industrie par le chiffre d'affaires généré par les contrats. IngéR est également pénalisé par la présence de critères sur lesquels il est effectivement mal positionné, tels que l'ouverture internationale et la formation aux domaines non scientifiques et techniques. À l'inverse, certains aspects qui aux yeux de l'école sont essentiels dans son activité et sa qualité, notamment les créations d'entreprises ou les divers prix et distinctions reçus par ses membres, ne sont pas pris en compte.

Ce système de notation est national, il a été créé pour permettre aux familles des futurs étudiants et aux employeurs de faire leurs choix. Il permet d'établir la suprématie des écoles d'ingénieurs par rapport aux universités et de différencier celles-ci entre elles. Il reconnaît ainsi la diversité des établissements. Les classements internationaux ne tiennent pas compte de la distinction française entre écoles d'ingénieurs et universités. Ils s'appuient sur une mise en concurrence des établissements au niveau mondial, à partir d'une mesure de leurs résultats scientifiques ou de leur gestion.

IngéR n'apparaît dans les rankings internationaux, que dans le classement dit « *de Shanghai* », entre les rangs 301 et 400, en 2011. En étudiant la méthodologie de ce dernier ainsi que celle qui préside à l'établissement du palmarès du *Times Higher Education* (THE), on constate que les critères retenus ne sont pas favorables à un établissement comme IngéR. Si la taille de la plupart des écoles d'ingénieurs françaises a souvent été avancée comme une faiblesse dans les

classements internationaux, celle de l'IngéR est un handicap particulièrement important. En effet, dans le classement de Shanghai, tous les critères sont en valeur absolue, sauf celui de performance *per capita*<sup>5</sup> sur lequel IngéR obtient de très bons résultats mais qui ne compte que pour 10%. Dans le cas du palmarès du THE, les deux items les plus fortement pondérés sont les citations des travaux publiés par le personnel de l'institution (pour un tiers de la note globale, et non rapportés à l'effectif), et les enquêtes de réputation. Or, on peut émettre l'hypothèse qu'un établissement de grande taille est plus facilement en mesure de publier un nombre important d'articles, de faire l'objet de beaucoup de citations, d'obtenir des prix, d'être connu, etc. D'autres critères *a priori* favorables à IngéR sont faiblement pondérés. Il en est ainsi du taux d'encadrement des étudiants, du ratio nombre de doctorants/nombre d'élèves ou des relations avec l'industrie mesurées par les financements venant de l'industrie rapportés au nombre de chercheurs. La transdisciplinarité apparaît également comme un handicap : les publications sont éclatées entre différents domaines, supprimant toutes chances pour IngéR d'apparaître dans les sous-classements par champ scientifique. Enfin, ces rankings se limitant au calcul de ratios prédéterminés ne peuvent appréhender la spécificité d'IngéR qui tient notamment aux interactions entre enseignement/recherche/industrie. Ainsi IngéR se heurte-t-il aux normes sous-jacentes qui imprègnent ce type de dispositifs – tel le dogme du « big is beautiful » – avec lesquelles il est en décalage. Alors que ces évaluations arguent d'être objectives, le choix des critères est arbitré par le producteur de chaque classement en fonction de ses propres objectifs (Gingras, 2008) ou des représentations



qu'il a de leurs finalités.

Les évalués sont moins familiers de ces dispositifs que des précédents. Les normes qui les sous-tendent sont extérieures à leur milieu professionnel, leur apparaissent comme relevant de la seule administration de l'établissement, et il est de bon ton de les contester. Dans le cas d'IngéR, seules la direction et la tutelle de l'établissement se préoccupent du classement, ou plutôt du non classement, de ce dernier dans les rankings internationaux, tandis que les responsables d'unités, les enseignants et les chercheurs concentrent leur attention sur les classements nationaux de type « *subjectivité substantielle* ». Sensible à certains critères pris en compte par les évaluateurs, l'équipe de direction pousse les chercheurs à accumuler des prix, des appartenances à des académies prestigieuses, et imagine la possibilité de « *se construire un prix Nobel* ». Il en va de même de la volonté de la direction d'augmenter marginalement la taille des promotions, des efforts en faveur de la promotion de la diversité (au travers de la mise en place d'un système de bourses propre à l'école), de la conclusion d'accords avec des universités étrangères, etc. Le personnel d'IngéR qui est peu sensible aux classements internationaux, ne met pas en relation ces mesures avec une stratégie d'amélioration du « *rang* » de l'établissement.

Les deux types de dispositifs analysés sont tous deux des équipements permettant à différents usagers de faciliter l'évaluation des établissements d'ESR, dans le but de les comparer. Dans les dispositifs de « *subjectivité substantielle* », ces usagers sont les pouvoirs publics, ils ont comme objectif d'attribuer des

ressources en fonction de l'ordre de mérite de chacun. Dans les dispositifs d'« *objectivité mécanique* », ce sont des consommateurs au sens large, c'est-à-dire les étudiants et leurs familles, les éventuels employeurs, les financeurs des établissements, le grand public etc. Ceux-ci s'informent de ces classements pour régler leurs comportements individuels, et choisir un établissement parmi l'ensemble des possibles. Alors que les pouvoirs publics intègrent l'évaluation de chaque établissement dans leur stratégie, il existe un risque que les consommateurs ne se préoccupent que du rang de celui-ci, le prenant comme un quasi-prix, et qu'ils ne soient pas suffisamment attentifs aux différents calculs aboutissant à la notation, et aux objectifs des organismes qui les produisent.

Si les classements des écoles d'ingénieurs sont institutionnalisés, ce n'est pas le cas des ranking internationaux qui sont restés longtemps confidentiels en France, même s'ils sont de plus en plus diffusés aujourd'hui. Pour le moment, ces derniers ont peu d'impact sur la stratégie de l'IngéR, mais il semble qu'ils sont en train de s'installer dans le paysage de l'ESR et pourraient conduire cet établissement, à terme, à devenir d'abord une école d'ingénieur comme une autre, puis à s'intégrer totalement aux normes du futur système universitaire.

### **Conclusion. Vers une désingularisation de l'ESR ?**

La tendance à l'évaluation des établissements d'ESR se renforce aujourd'hui grâce à l'adoption de différents « *équipements* ». Ceux-ci conduisent à une formalisation des appréciations menées,



et permettent la mise en comparaison de ces établissements. À partir de l'étude d'un établissement français « *singulier* », cet article distingue deux types de dispositifs. L'un qui relève d'une « *subjectivité substantielle* », se rattache aux traditions académiques locales, et est utilisé par les pouvoirs publics pour attribuer des moyens financiers à des établissements analysés dans leur « *diversité* ». Les normes qu'il produit sont aisément endogénéisées par les acteurs du système d'ESR. L'autre basé sur une « *objectivité mécanique* », est majoritairement issu de l'extérieur du monde académique au niveau national et international, et a pour objectif d'organiser une compétition entre établissements dans la nouvelle course aux ressources. L'évolution de l'un vers l'autre pourrait entraîner des changements importants au sein des établissements et dans le système d'ESR.

Deux questions liées se posent, celle du maintien de la singularité d'un établissement construit à partir d'une école d'ingénieur dans un système universitaire français en plein changement, et celle de l'évolution vers une différenciation ou une standardisation des établissements d'ESR en général.

D'une part, l'établissement étudié a été décrit comme une « *singularité* » par rapport aux écoles d'ingénieurs et par rapport aux universités françaises. Les deux types de dispositifs, même si c'est à des degrés différents, semblent l'inciter à se conformer dans un premier temps au modèle de l'école d'ingénieur à la française, et probablement dans un second temps à envisager de se rapprocher de l'université. Que deviendra dans ce cas IngÉR et les établissements

qui ont acquis leur notoriété et la reconnaissance de leurs qualités en partie grâce à leur singularité ? Leur modèle est-il soutenable dans un système d'ESR où la grande taille et les regroupements d'universités semblent être devenus la règle ? On peut présager que la consécration de la filière universitaire standard en France, advenue à partir des années 2005-2006, n'entraîne une désingularisation d'établissements abritant à la fois des formations d'ingénieurs, de la recherche et des relations avec le monde économique.

D'autre part, la prise en compte de ces classements dans les stratégies des établissements varie et variera probablement à l'avenir. Mais il existe un risque que leurs directions soient poussées vers une certaine standardisation comme cela a été décrit par plusieurs auteurs pour les écoles de droit américaines (Espeland, Sauder, 2007) ou pour les « *business schools* » (Elsbach, Kramer, 1996 ; Gioia, Corley, 2002). Il pourrait exister ainsi un processus de convergence des modèles organisationnels et des produits de l'ESR (Teichler 2002). Pour l'instant, le nombre et la diversité des dispositifs d'évaluation créent du « *bruit* », ce qui diminue probablement leur pouvoir de conformation. Mais s'il semble que les évaluations de type « *subjectivité substantielle* » ne normalisent que relativement les établissements, préservant ainsi une certaine diversité dans l'ESR, les dispositifs de type « *objectivité mécanique* » exercent, eux, une forte pression à la standardisation, conduisant à une homogénéisation des établissements. Ce processus ouvrirait la possibilité aux différents acteurs concernés de traiter ceux-ci comme des marchandises que l'on achète sur un marché standard en se basant sur les prix qui leur sont associés (Callon *et alii*,



2000). Les évolutions récentes de l'évaluation peuvent-elles être à l'origine d'un tel processus de désingularisation ? Ce cheminement est-il le signe d'une future intégration totale de l'ESR dans l'univers marchand ? Quelles seront alors les résistances (Eloire, 2010) des différents acteurs à ces changements ? Alors qu'aujourd'hui elles ne sont que parcellaires et divisées, ne pourraient-elles dans l'avenir se cumuler et se transformer en un refus explicite d'un tel processus, ou se diluer et conduire à une timide acceptation de cette trajectoire ?

Cet article n'a fait qu'éclaircir des questions qui ne seront élucidées que lorsque seront connues l'ampleur de l'internationalisation de l'ESR, et l'attention portée par les acteurs concernés et par la société française en général aux dispositifs d'évaluation relevant d'une « *objectivité mécanique* ». La diffusion des rankings internationaux auprès des personnels des établissements, leur légitimation par rapport aux évaluations dites de « *subjectivité substantielle* », pourraient donner aux directions de ces mêmes établissements des leviers organisationnels qui leur permettraient de « *manager* » ceux-ci comme n'importe quelle organisation productive. Cette évolution participerait alors du mouvement d'ensemble des réformes actuelles de l'ESR français.

*Cet article est issu d'un travail de recherche mené dans le cadre du Projet ANR PrestEnce (ANR-09-SSOC-011) qui vise à caractériser la fabrique de la qualité académique à partir de comparaisons entre disciplines et pays. Ce projet est coordonné par Catherine Paradeise (IFRIS-LATTS – Université Paris Est Marne-la-Vallée) que nous tenons à remercier ici.*

*Les auteurs remercient Séverine Louvel pour ses nombreux et toujours très pertinents commentaires et pistes d'amélioration sur les versions précédentes du texte.*

## R · É · F · É · R · E · N · C · E · S

- M. CALLON, C. MEADEL, V. RABEHARISOA, « L'économie des qualités », in *Politix*, vol.13, n°52, 2000, pp. 211-239.
- F. COCHOY, *Une histoire du marketing. Discipliner l'économie de marché*, Collection Anthropologie des sciences et des techniques, Paris, Éditions La Découverte, 1999.
- N. DODIER, « Penser un régime d'évaluation de la recherche scientifique ». Intervention lors du débat « L'AERES et après ? » EHESS, mars 2009. <http://evaluation.hypotheses.org/files/2009/05/dodier-regimedevaluation.pdf>
- F. ÉLOIRE, « Le classement de Shanghai. Histoire, analyse et critique », in *L'homme et la société*, Revue internationale de recherche et de synthèse en sciences sociales, Paris, L'Harmattan, n°178, octobre-décembre 2010, pp. 17-38.
- K. ELSBACK, R. KRAMER, « Members' responses to organizational identity threats: Encountering and countering the Business Week Ranking », in *Administrative Science Quarterly*, 41, 1996, pp. 442-476.
- W.N. ESPELAND, M. SAUDER, "Rankings and Reactivity: How Public Measures Recreate Social Worlds", *American Journal of Sociology*, Volume 113 Number 1 (July 2007), pp. 1-40.
- M.-F. FAVE-BONNET, « Évaluations tous azimuts », in M.-F. Fave-Bonnet (dir.), *L'évaluation dans l'enseignement supérieur en questions*, Collection Savoir et Formation, Série Enseignement supérieur, Paris, L'Harmattan, 2010, Introduction, pp. 7-20.
- J. GADREY (2008), « Lucien Karpik, L'économie des singularités », Rubrique Notes critiques, in *Revue Française de Socio-Économie*, 2008/1 n° 1, pp. 220-227.
- Y. GINGRAS, « Du mauvais usage de faux indicateurs », in *Revue d'Histoire Moderne et contemporaine*, n°55-4 bis, supplément 2008, pp. 67-79.
- D. GIOIA, K. CORLEY, « Being good versus looking good: Business School rankings and the Circean transformation from substance to image », in *Academy of Management Learning and Education*, 1, 2002, pp. 107-120.
- L. KARPIK, « Dispositifs de confiance et engagements crédibles », in *Sociologie du travail*, vol.38, n°4, 1996, pp. 527-550.
- L. KARPIK, *L'économie des singularités*, Bibliothèque des Sciences humaines, Paris, Éditions Gallimard, 2007.
- L. KARPIK, « Réponse de Lucien Karpik à la note de lecture de Nicole Azoulay », in *Revue de la régulation*, éditeur : Association Recherche & Régulation, n°5, 1er semestre 2009.
- C. LANCIANO-MORANDAT., E. VERDIER. Multi-level perspectives; a comparative analysis of national R/D policies". In *The Capitalization of Knowledge. A triple Helix of University-Industry-Government*. R Viale et H Etzkowitz (eds), 2010, "Edward Elgar, 351p.
- A. LEFEBVRE, P. TROMPETTE, « Entre postures critiques et arrangements pragmatiques » Introduction au dossier « Marchandisation et connaissances », in *Sciences de la Société*, n°66, 2005, pp. 3-13.
- S. LOUVEL, S. LANGE, « L'évaluation de la recherche : l'exemple de trois pays européens », in *Sciences de la société*, volume 79, 2010, pp. 11-26.
- J.-Y. MÉRINDOL, « Comment l'évaluation est arrivée dans les universités françaises », in *Revue d'Histoire Moderne et contemporaine*, n°55-4



bis, supplément 2008, pp. 7-27.

C. MUSSELIN, *Les universitaires*, Collection Repères, Série sociologie, n°513, Paris, Éditions La Découverte, 2008.

C. PARADEISE, J.-C. THOENIG, « Réformes et ordres universitaires locaux », in G. Felouzis & S. Hanhart (eds), *Gouverner, l'éducation par les nombres ? Usages, débats et controverses*, Collection Raisons Educatives, De Boeck, 2011.

T. M. PORTER, *Trust in Numbers: The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*, Princeton, NJ, Princeton University Press, 1995.

U. TEICHLER, « Diversification de l'enseignement supérieur et profil individuel d'un établissement » in *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol.14, n°3, 2002, OCDE.

F. VATIN, « Introduction : Évaluer et valoriser », in F. Vatin (dir.), *Évaluer et valoriser. Une sociologie économique de la mesure*, Socio-Logiques, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2009.

C. VILKAS, « Des pairs aux experts : l'émergence d'un « nouveau management » de la recherche scientifique ? », in *Cahiers internationaux de sociologie*, Paris, PUF, vol. CXXVI, janvier-juin 2009, pp. 61-79.

P. VELTZ, *Faut-il sauver les grandes écoles ? De la culture de la sélection à la culture de l'innovation*. Presses de Sciences Po, Paris, 2007.

A. VINOKUR, « Enseignement supérieur national et normalisation internationale : Contraintes et choix stratégiques », *Colloque « L'évaluation de la formation universitaire en Algérie à l'ère de l'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la mondialisation »*, Oum El Bouaghi, Algérie, 27-28 avril 2008.

Y.-C. ZARKA, « L'évaluation : un pouvoir supposé savoir », in *Cités*, volume 37, numéro 1, 2009, pp. 113-123.

## N · O · T · E · S

1. Obligation de rendre compte de son action et de ses résultats.
2. Ce qui correspond aux calculs de la théorie économique.
3. Une étude approfondie de cet établissement, appuyée sur la collecte de documents variés et sur la réalisation de 40 entretiens, entre février 2010 et mars 2011, a permis d'en comprendre les caractéristiques et les modes de fonctionnement.
4. Comité National du CNRS.
5. La performance ramenée au nombre de chercheurs considérés.



## R · É · S · U · M · É

Dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche, les évaluations portant sur les établissements se développent et se renforcent, notamment du fait de la montée en puissance de dispositifs formels variés relevant d'une « *subjectivité substantielle* » ou d'une « *objectivité mécanique* ». Cet article pose la question des effets de ces différents dispositifs d'évaluation sur les établissements singuliers (au sens des « *singularités* » chez Karpik, 2007) et sur leur devenir. Après avoir présenté l'établissement français sur lequel s'appuie ce travail en mettant en évidence son caractère singulier, lequel tient notamment à un modèle organisationnel atypique basé sur sa taille et sur des interactions étroites entre enseignement, recherche et industrie, les auteurs s'interrogent sur la manière dont les dispositifs d'évaluation « *traitent* » cet établissement. Alors que les évaluations du type « *subjectivité substantielle* », globalement favorables voire très favorables, suscitent quelques controverses, l'établissement se heurte à de vives difficultés vis-à-vis des dispositifs relevant d'une « *objectivité mécanique* » et notamment des rankings internationaux. Leur caractère normalisateur est souligné avant de s'interroger, au-delà du cas, sur la possibilité qu'apparaisse un processus de « *désingularisation* » dans l'enseignement supérieur et la recherche (Karpik, 2007), qui transformerait les établissements en biens différenciés, voire en biens standards.

### Abstract

In France, evaluations of universities and scientific research institutions are under development and increasing in significance; in particular with the rise of varied formal devices relying on “*substantial subjectivity*” or “*mechanical objectivity*”. This article questions the impact of these evaluation tools on the “*singular*” establishments (Karpik, 2007) and on their future. In this paper, the authors describe a French research institution and bring to light its singular characteristic, in particular its atypical organizational model - based on its size, and on narrow interactions between education, research and industry. The authors are interested in the way the formal devices they described “*handle*” the evaluation of the institution. While the evaluations based on “*substantial subjectivity*” are globally favorable if not very favorable, they also arouse some controversies. Above all, the institution has difficulty with devices relying on “*mechanical objectivity*”, in particular with international rankings. The authors underline their normalizing power before discussing, beyond the case studied, the possible emergence of a “*désingularisation*” process in French academia, which would transform universities and scientific research institutions into differentiated goods, or even into standard goods.

