

Saisir l'évaluation de l'université en actes : interprétations et appropriations des parties prenantes.

Nathan Charlier

Thomas Vangeebergen

Structure :

1. Les réformes de gestion des institutions universitaires
 2. L'évaluation institutionnelle de suivi EUA-IEP
 - 2.1. *Guidelines* du programme
 - 2.2. L'évaluation de suivi à l'Université de Liège
 3. L'évaluation comme un objet-frontière
-

Les pratiques évaluatives et la mise en œuvre de démarches du type « management de la qualité » occasionnent des changements majeurs dans la gestion des institutions universitaires. Le cadre global de ces réformes et leurs impacts variés font l'objet de publications diverses, étudiant le niveau européen comme le niveau national ou infranational. L'objectif de cette contribution est d'étudier les processus d'évaluation en acte au sein des institutions universitaires mêmes. Pour ce faire, le cas particulier de l'évaluation de suivi de l'Université de Liège (ULg) dans le cadre du programme d'évaluation institutionnelle de l'*European University Association* (EUA-IEP) en 2010-2011 est pris comme objet : comment les différents acteurs impliqués dans un processus d'évaluation s'approprient-ils la démarche, comment l'évaluation est-elle co-construite par les parties prenantes, quel impact ont les caractéristiques organisationnelles de l'Université sur un tel exercice, ces questions constituent le terreau de ce chapitre.

Le texte propose d'abord un retour rapide sur le contexte global dans lequel l'expérience a pris place, notamment au niveau européen et à celui de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il est ensuite centré sur les spécificités organisationnelles propres aux Universités en général et à l'Université de Liège en particulier. Enfin, le chapitre développe et propose une analyse du processus d'évaluation EUA-IEP de 2010-2011.

1. Les réformes de gestion des institutions universitaires

De nombreux auteurs mettent en avant plusieurs changements qui touchent les institutions d'enseignement supérieur et de recherche scientifique depuis quelques décennies. Que les phénomènes soient évoqués avec les termes de nouveau mode de production de connaissance (Gibbons et *alii* 1994), de triple hélice des relations Université-état-entreprise (Etzkowitz & Leydesdorff 2000) ou encore de science stratégique (Rip 2000), certains éléments sont partagés au niveau du diagnostic. Le « contrat » passé entre recherche scientifique et société a évolué ; les Universités sont tenues de produire des connaissances valorisables en termes économiques et de former des étudiants aptes à s'intégrer au mieux dans une économie de la connaissance. Ces objectifs sont portés au niveau de coopérations européennes, avec le processus de Bologne, la mise en place d'un espace européen de la recherche et d'un espace

européen de l'enseignement supérieur, ou encore la stratégie de Lisbonne, remplacée par la stratégie Europe 2020.

En particulier, certains entrepreneurs politiques ont fortement soutenu l'idée de l'expansion d'une « culture qualité » dans les Universités européennes, via l'instauration de modèles de gestion stratégique et de procédures d'évaluation de l'enseignement, de la recherche et de la gouvernance des institutions. L'instauration de systèmes d'assurance qualité avec des critères et des méthodologies permettant la comparaison est un objectif explicite de la déclaration de Bologne, réaffirmé à de nombreuses reprises par les Conférences des Ministres Européens en charge de l'enseignement supérieur. Le réseau Européen pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA), qui regroupe les agences nationales d'évaluation et d'accréditation, a joué un rôle important dans la promotion de ces nouvelles pratiques, au même titre que l'Association Européenne de l'Université (EUA). L'EUA compte 860 membres dans 47 pays européens, au premier titre des Universités, mais aussi des associations de recteurs, etc. En Belgique, onze Universités en sont membres. L'association effectue un travail de lobbying sur différentes thématiques, telles que l'internationalisation, la gouvernance, le financement, l'autonomie des institutions ou l'espace européen de l'enseignement supérieur. Elle pousse ses membres à se doter d'un management stratégique, vantant l'autonomie et l'adaptation à l'environnement. Elle propose aussi différents services, au premier titre desquels un programme d'évaluation institutionnelle (IEP) dont le fonctionnement sera détaillé ci après.

En Fédération Wallonie Bruxelles (FWB, ex-Communauté française), les six Universités sont organisées sur base de différents textes de loi, et sont, pour partie, financées au moyen d'une enveloppe fermée dont le contenu est réparti en fonction du nombre d'étudiants inscrits (Truffin, 2006). Les missions de recherche, d'enseignement et de service à la communauté ne sont pas distinctes en termes de financement et d'autres ressources sont octroyées aux institutions via des contrats de recherche ou via le Fonds National de la Recherche Scientifique, par exemple. Un système public d'évaluation est instauré depuis 2002 : l'Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES), réformée en 2008 (Fallon, 2012), évalue de manière transversale les filières d'enseignement tous les dix ans. Le processus prévoit une première phase d'autoévaluation s'apparentant à un exercice de type *SWOT* (il s'agit de repérer et agir sur les forces, faiblesses, opportunités et menaces), suivie par une évaluation externe réalisée par un comité d'experts (constitué de trois pairs et d'un professionnel du secteur d'étude) qui rédige et publie un rapport écrit. Enfin, une phase de suivi est planifiée, proposant une réaction aux recommandations des experts.

Les récentes sorties du ministre en charge dans la presse laissent entrevoir l'arrivée d'un décret modifiant l'organisation du paysage institutionnel. Il pourrait avoir des conséquences sur le financement des six Universités mais ne semble pas aller à l'encontre des pratiques actuelles de l'AEQES.

En termes organisationnels, les Universités peuvent être qualifiées de bureaucraties professionnelles (Mintzberg, 1982), au même titre que les hôpitaux ou les institutions judiciaires. Les bureaucraties professionnelles sont caractérisées par une forte autonomie

laissée aux opérateurs, qui sont des spécialistes ayant des compétences élevées dans des matières complexes. Les administrations ont un rôle de support à l'organisation, et les évaluations se font le plus souvent par l'intermédiaire de pairs, considérés comme les seuls ayant le niveau d'expertise requis puisqu'eux aussi professionnels. Le mode « classique » d'organisation de l'Université est basé sur un idéal ou une rhétorique humboldtienne : la liberté académique, l'indépendance et l'autonomie, les liens entre recherche et enseignement ou encore un financement public comme garantie des éléments précédents en sont les principales caractéristiques (De Meulemeester, 2012). Mais ce mode est aujourd'hui remis en question par diverses réformes ; il entre en opposition avec la mise en œuvre de modèles gestionnaires et stratégiques important certains outils issus du secteur privé, usant une rhétorique d'adaptation à la compétitivité et à l'internationalisation, où l'autonomie est contrebalancée par des mécanismes d'*accountability*. Cela suscite des conflits ouverts car différents acteurs ont l'occasion de proposer et d'opposer leurs visions de l'Université dans la société, comme avec les manifestes de l'Université en Débat¹ ou de Slow Science².

Ces réformes et ces tensions se jouent au niveau des institutions universitaires mêmes. Ainsi, à l'Université de Liège, un programme de réformes proposé par le Recteur est mis en œuvre depuis mai 2009. L'objectif du projet est d'instaurer les outils nécessaires à la gestion stratégique, pour augmenter la « notoriété », « l'attractivité » de l'Université dans son environnement international (Rentier, 2009). Outre la réorganisation de certaines instances et la volonté de séparer le financement et les structures de gestion des activités de recherche et d'enseignement, une des mesures phares est l'instauration d'un « système de management de la qualité » (Service de Management et d'Accompagnement à la Qualité, SMAQ). De la sorte, il est prévu d'évaluer, en interne, les administrations, les unités de recherche et les départements chargés des filières d'enseignement en alternance avec l'AEQES. Cette réforme d'envergure a été inspirée, en partie, par les conclusions du processus d'évaluation institutionnelle EUA-IEP de 2005-2006.

En outre, l'organisation et la structure des instances décisionnelles et délibératives de l'ULg sont institutionnalisées. La pratique, coulée dans des règlements intérieurs et dans des textes de la Fédération Wallonie Bruxelles (loi du 28 avril 1953, décret du 12 juin 2003, etc.), veut que des représentants des différents corps constitutifs de l'Université soient présents dans certaines proportions dans la plupart des comités et conseils. Par exemple, le Conseil d'Administration (CA), est constitué, suivant l'article 8 de la loi du 28 avril 1953, des membres du Collège rectoral (Recteur et cinq Vice-Recteurs), de onze représentants du corps enseignant (répartis par facultés), de cinq représentants du personnel scientifique, de trois représentants du personnel administratif, technique et ouvrier (PATO), de neuf représentants étudiants (soit une représentation à hauteur de 20% des membres, suivant le décret du douze juin 2003), et de représentants des milieux extérieurs, ainsi que d'invités avec voix consultative. Les Conseils de Faculté sont constitués sur une base similaire.

¹ <http://www.univendebat.eu/signez-le-manifeste/manifeste-pour-des-universites-a-la-hauteur-de-leurs-missions/>

² <http://slow-science.org/>

L'organisation des Universités en FWB a donc des caractéristiques proches du néo-corporatisme (Schmitter & Lehmbruch, 1979 *in* Hassenteufel, 1990) : la représentation des parties prenantes est régie par différents textes officiels. Les élections de représentants sont bien définies, elles pourvoient des représentants dans différents organes. On peut parler d'un monopole représentatif institutionnalisé, organisé sur base fonctionnelle : les étudiants élisent le Conseil Etudiant qui envoie des représentants, les chercheurs ont le Conseil Universitaire du Personnel Scientifique et de représentants locaux dans les facultés et départements, le PATO est représenté via les syndicats et membres du CA, etc. Chacun représente donc les intérêts d'un corps particulier et pas l'intérêt de la communauté universitaire dans son ensemble.

2. L'évaluation institutionnelle de suivi EUA-IEP

2.1. *Guidelines* du programme

Le programme d'évaluation institutionnel de l'EUA existe depuis 1994. Depuis lors, approximativement 300 exercices d'évaluation se sont déroulés dans 45 pays. Les Universités des pays d'Europe du Nord et Occidentale ne représentent pas la majorité des usagers du programme. Les Universités portugaises, slovaques et turques sont les plus nombreuses à y avoir fait appel. En Belgique, outre l'ULg, seules l'UCL et l'ULB ont déjà fait l'objet d'une évaluation il y a plus de dix ans.

Les objectifs et les *guidelines* de l'IEP doivent être détaillés pour bien saisir le sens du processus. Les évaluations institutionnelles complètes ont l'intention de « supporter les institutions dans le développement continu du management stratégique et de la culture qualité »³ (EUA-IEP, 2012a). Les évaluations de suivi visent quant à elles à identifier l'impact de l'évaluation initiale sur le développement de l'institution, étudier les changements survenus et donner l'impulsion nécessaire pour des changements additionnels (EUA-IEP, 2012b). Les *guidelines* insistent sur l'importance de certains aspects et de certains moments. Ainsi, la phase d'autoévaluation, en interne, est considérée comme fondamentale. Les experts sont présentés comme des pairs (par leur expérience dans la gestion d'Universités européennes), et un focus est réalisé sur les processus décisionnels, les structures institutionnelles et les processus qualité de l'Université comme un tout. Les évaluations de ce type ne concernent pas des unités ou des filières d'étude, et ne mènent pas à des accréditations : elles sont réalisées sur base de la volonté de la tête de l'institution, et proposent des pistes et des conseils de gestion en identifiant les éventuels problèmes et barrières.

À quelques différences près, les évaluations de suivi et les évaluations complètes sont basées sur un même canevas méthodologique (EUA-IEP, 2012a & 2012b). Elles s'apparentent également au modèle de l'AEQES pour les filières d'études (*cf. supra*) ; ces institutions étant membres du réseau européen ENQA, elles partagent dès lors des standards et des pratiques.

³ Notre traduction

Les lignes directrices proposent globalement le processus suivant :

- d'abord, les Universités font la demande d'une visite, en précisant les motivations et les attentes vis-à-vis du processus.
- S'en suit une longue phase d'autoévaluation et de préparation de la visite des experts, pendant cinq à six mois. Pendant cette phase, un comité limité à une dizaine de personnes mais incluant des représentants des différentes parties prenantes importantes se réunit pour effectuer une analyse de type SWOT, avec une visée d'exercice stratégique. Le comité rédige un rapport d'évaluation d'une vingtaine de pages, pour lequel les *guidelines* proposent une structure type, des indicateurs et des sujets clés à aborder :
 - o Quels sont les objectifs de l'institution ?
 - o Comment l'institution atteint-elle ses objectifs ?
 - o Comment l'institution sait-elle que ses objectifs sont atteints ?
 - o Comment l'institution se transforme-t-elle afin de mieux atteindre ses objectifs ?
- Le groupe d'experts ayant pris connaissance du rapport, il fait une visite du site universitaire et procède à des entretiens avec les autorités, le comité en charge de l'autoévaluation et divers groupes représentant une série de parties prenantes, dans et en dehors de l'Université : étudiants, chercheurs, personnel des administrations, autorités locales et représentants de la société civile, etc. La visite se clôt par la présentation par le groupe d'experts d'un premier rapport, oral.
- Enfin, un rapport final écrit est établi et publié sur le site web de l'EUA-IEP⁴. Les travaux des experts sont ponctués par plusieurs rencontres privées avec le recteur, commanditaire de l'évaluation, pour s'assurer que ses attentes, besoins, sont rencontrés et éventuellement pour discuter d'éléments plus sensibles.

2.2. L'évaluation de suivi à l'Université de Liège

Le cas spécifique qui est présenté ici est celui de l'évaluation institutionnelle de suivi de l'ULg pendant l'année académique 2010-2011. Les éléments empiriques ont été récoltés de diverses manières : via quelques entretiens semi-directifs avec des acteurs impliqués dans le processus, via divers documents publiés par l'ULg et l'EUA et via une participation à une grande partie de l'exercice en tant que représentants des étudiants. Nous avons pu suivre les travaux de différentes commissions qui ont préparé et élaboré l'autoévaluation et la visite des experts. C'est cette opportunité qui rend possible une recherche sur l'évaluation en acte, au niveau le plus « micro ». Nous considérons que l'étude de ce cas singulier peut illustrer la mise en œuvre très concrète de dispositifs qui, selon nous, ne peuvent être analysés uniquement en termes de transformation *top-down* des normes de l'institution.

Les autorités académiques ont fait la requête d'une évaluation de suivi en juin 2010. C'était la quatrième fois que l'Université faisait appel au programme après deux évaluations globales en

⁴ <http://www.eua.be/iep/who-has-participated/iep-evaluation-reports.aspx>

1999 et 2006, et une évaluation de suivi en 2002. Après les résultats de 2006, le recteur avait rédigé puis proposé un large projet de réforme dans le courant de l'année académique 2008-2009. Ce programme est mis en œuvre depuis mai 2009, avec la réélection du recteur pour un terme de 5 ans.

L'objectif d'une évaluation de suivi est de capitaliser les effets d'une évaluation complète, en tirer des conséquences effectives. Elle est donc centrée sur les réformes intervenues, dans et hors de l'Université, depuis la précédente évaluation. L'exécution du Projet pour l'ULg constitue le cœur de la requête des autorités. Vu l'ampleur de la réforme adoptée et les changements intervenus depuis 2006, il apparaît d'ailleurs que « le groupe d'experts aurait préféré refaire une nouvelle évaluation plutôt qu'une évaluation de suivi » (Weber et *alii*, 2011:5).

Trois thèmes spécifiques issus du Projet du recteur étaient soumis au groupe d'experts : la séparation des flux financiers entre activité de recherche et d'enseignement (couplée à la création de nouveaux organes de gestion de la recherche), la création d'un service centralisé de gestion de la qualité (le SMAQ) et la création d'une cellule de récolte de données quantitatives dans une visée de management stratégique (cellule RADIUS - Récolte et Analyse de Données et Informations d'Utilité Stratégique).

Les travaux d'autoévaluation ont pris place d'octobre 2010 à février 2011 à raison d'une réunion d'une heure trente chaque semaine. Le groupe de travail était présidé par le vice-recteur en charge de la qualité et était composé de représentants des corps et autorités de l'Université : représentants du collège rectoral (dont tous les membres étaient invités permanents), représentants du corps académique (en la personne de deux doyens des facultés de médecine et droit), deux représentants du personnel scientifique (dont un doctorant), un représentant du PATO, un étudiant (trois étudiants occupaient le siège en alternance), des représentants des administrations (en la personne de trois directeurs d'administrations), le secrétariat du Conseil d'Administration et les membres de la cellule RADIUS en charge de récolter et fournir diverses données. La composition incluait donc des représentants des différents corps constitutifs de l'Université, comme dans la majorité des instances et organes décisionnels. Toutefois, le groupe étant transitoire et moins formalisé que d'autres lieux, il faut constater la place prépondérante que prenaient les participants avec un mandat ou un statut de dirigeant dans l'institution (vice-recteurs, directeurs d'administration, doyens), par rapport aux scientifiques, à l'étudiant ou aux membres de l'administration. La configuration de la participation, sur un mode néo-corporatiste, est adaptée aux caractéristiques de l'institution. En revanche, elle s'oppose à un modèle où la collaboration, plus large, inclurait des membres de la communauté universitaire moins acculturés à ces processus de représentation.

Le travail s'est construit de semaine en semaine, sur base d'un document évolutif rédigé par le SMAQ reprenant le contenu des discussions entre participants. Les réunions devaient aborder les changements intervenus depuis l'évaluation complète ainsi que les trois thématiques mises en avant par les autorités. Un outil spécifique structurait les réunions : il s'agissait d'un tableau à deux colonnes, dont l'une reprenait point par point les recommandations de 2006 et

l'autre des cases vides destinées à expliquer les réponses apportées par l'institution. A la manière d'une *checklist*, il convenait de vérifier point par point si le conseil formulé avait mené à une action, si oui laquelle, et si non pourquoi.

Néanmoins, les discussions du groupe de travail ont souvent pris un aspect peu formalisé. Des débats étendus se sont tenus, abordant tour à tour des questions stratégiques d'envergure : à propos de l'environnement global et local de l'Université, de son identité vis-à-vis d'autres institutions d'enseignement supérieur, de ses objectifs et de sa stratégie. Ces travaux se rapprochaient d'un exercice de type SWOT, et répondaient aux questions clés proposées dans les guidelines d'une évaluation complète. Les discussions n'ont généralement pas suivi le document reprenant point par point les conseils de l'évaluation précédente. Pareillement, les trois thèmes spécifiques issus de la réforme rectorale n'ont fait l'objet que de peu de débats, ils ont été présentés de manière factuelle comme des réponses aux recommandations issues du rapport global de 2006.

En outre, les parties prenantes à l'autoévaluation ont mis à profit l'espace de discussion pour porter des revendications spécifiques, propres à leur situation au sein de l'Université. Par exemple, les représentants des chercheurs ont défendu l'harmonisation des statuts professionnels multiples, le représentant PATO a évoqué des problèmes entre le personnel des administrations facultaires et le service général d'informatique, les étudiants ont mis sur la table leurs critiques vis-à-vis de leur intégration dans les organes décisionnels, etc. Les membres du groupe de travail étaient tous impliqués dans d'autres organes en tant que dirigeants ou représentants. Dans les instances permanentes, les travaux sont généralement plus formalisés, avec des ordres du jour fixés et des points généralement préparés à l'avance : peu de place est laissée au débat. L'espace constitué par le groupe de travail, temporaire et ouvert aux discussions, est un lieu de rencontre inédit entre représentants et autorités et une occasion pour (re)lancer le dialogue à propos de certaines réclamations spécifiques.

La dimension participative et délibérative était prévue par l'EUA et par les autorités universitaires pilotant le processus. Cependant, le contenu du rapport d'autoévaluation est essentiellement factuel plutôt qu'analytique : il égraine les changements qui ont eu lieu dans et autour de l'institution, thématique par thématique. Il s'apparente à une synthèse structurée d'une grosse partie des interventions. En cela, il s'avère peu représentatif des dépassements du cadre prévu. Certains débats de fond, plus controversés, en sont presque absents. C'est le cas de la question du genre : une critique récurrente au fil des visites de l'EUA était le déséquilibre important au sein de l'institution quant à la représentation des femmes tant au sein des autorités qu'au sein du corps professoral. Alors que ce thème allait une fois de plus n'être pas véritablement traité comme une problématique importante, ce sont les représentants étudiants qui ont mis en valeur la question. Trois séances entières lui furent dédiées, avec des positions très divergentes sur le sujet. Cela se conclut par quelques lignes sans engagement dans le rapport, ce qui restitue très peu l'importance de la controverse ayant pris place. La phase d'écriture du rapport a donc occasionné une forme de polissage. Plusieurs facteurs peuvent contribuer à l'expliquer : les débats plus complexes ou propices à la controverse demandent un approfondissement qu'il est difficile d'atteindre dans le temps imparti pour aborder les thèmes prédéfinis, et la faible pratique du débat délibératif dans les autres

instances permanentes ne simplifie pas les échanges entre parties prenantes, peu habituées à la démarche. Le rapport d'autoévaluation étant considéré par certains comme une « vitrine » à présenter aux experts externes, il ne doit pas révéler d'éventuels conflits survenus lors des discussions. Il ne faut pas confondre le document rédigé avec l'ensemble de l'exercice, et les débats entre acteurs, bien que non repris en synthèse, ont des effets propres qu'il est difficile d'analyser après coup.

La visite du groupe d'experts a occasionné le même genre de dynamiques. Lors des entretiens à huis clos des représentants des corps et organes, les interviewés ont considéré les experts comme les juges d'un « tribunal des doléances » que chacun peut saisir pour porter légitimement ses attentes, récriminations ou frustrations. Ce sont donc des considérations spécifiques qui ont été énoncées par chacun, représentant les intérêts d'un groupe particulier.

Lors de l'exposé du rapport oral préliminaire par les groupe d'experts et à l'occasion d'entretiens un an après le processus, les acteurs ont pour la plupart exprimé une grande satisfaction à l'égard du processus, suite à un sentiment d'écoute et de rapport fidèle de leurs propos. Le processus dans sa globalité a donc occasionné un certain contentement chez les parties prenantes, et certains ont même suggéré l'idée de continuer à travailler en comité restreint et informel avec différents représentants à propos de l'avenir et de la stratégie de l'ULg. En revanche, les participants restent plus sceptiques quant au suivi effectif donné à l'exercice : les acteurs interviewés plus d'un an après la fin du processus ont constaté l'absence de travail sur base des recommandations formulées. Certains décèlent une tension entre la gestion au jour-le-jour de l'institution et l'impact potentiel des exercices à visée stratégique tels que l'évaluation de suivi.

À aucun moment les acteurs impliqués n'ont remis en cause ni la méthode, ni l'opportunité même de l'évaluation. Cet élément est remarquable, vu les tensions et les controverses qui entourent actuellement la redéfinition des modes de gestion de l'institution. Les évaluations plus cadrées par certains indicateurs définis et imposées à des entités suscitent dans de nombreux cas des conflits comme avec le travail de l'AEQES ou du SMAQ. Ces conflits sont à compter parmi les facteurs qui ont permis l'émergence de mouvements de réflexion, de pétitions et de manifestes (*cf. supra*).

Si les objectifs des évaluations de suivi sont clairement définis par l'EUA-IEP dans les guidelines, les attentes des autorités commanditaires sont moins claires. S'agit-il d'un outil supplémentaire pour s'inscrire dans une démarche de gestion stratégique, d'une recherche de confirmation et de légitimation des objectifs et réformes proposés, d'une évaluation de mise en œuvre, d'un travail sur l'image et la communication de l'institution ? Les documents ne le mentionnent pas, mais les acteurs, d'où qu'ils viennent et qui qu'ils représentent, participent au processus, se l'approprient et le co-construisent, le transforment dans des formes parfois éloignées des lignes de conduites prévues initialement.

3. L'évaluation comme un objet-frontière

Le travail de collaboration des parties prenantes, chacune issues d'un corps aux intérêts propres, peut être appréhendée avec le concept théorique d'objet-frontière. Cet outil a été développé par l'anthropologue Susan Leigh Star et le philosophe James R. Griesemer, pour expliquer comment des acteurs issus de disciplines voire de mondes différents coopèrent et construisent un travail scientifique en l'absence de consensus préalable. Les auteurs ancrent leur travail théorique dans l'approche constructiviste des sciences sociales et le présentent comme une extension du programme développé avec la théorie de l'acteur-réseau : « Les objets-frontière sont un arrangement qui permet à différents groupes de travailler ensemble sans consensus préalable » (Star, 2010:19). Une caractéristique cruciale de l'objet-frontière réside dans sa « flexibilité interprétative » : elle permet à l'objet « d'opérer comme support de traductions hétérogènes, comme dispositif d'intégration des savoirs, comme médiation dans les processus de coordination d'experts et de non-experts, etc » (Trompette & Vinck, 2009:5).

Dans le cas présenté, l'évaluation prise comme un tout (intégrant les objectifs, le processus et la méthode, les *guidelines*, les outils et les productions) peut être considérée comme une « infrastructure-frontière » (Star, 2010:19) constituée de divers objets-frontière : elle pousse des acteurs hétérogènes à coopérer et à coproduire un travail commun en gardant toutefois leurs spécificités et leur interprétation propre. Ainsi sont rassemblés autour de la table les autorités de l'Université, des enseignants, des scientifiques, des administratifs et des étudiants. Ces acteurs se connaissent et ont l'habitude de collaborer au sein de l'Université, mais ils ne partagent néanmoins pas les mêmes attentes vis-à-vis de leur engagement dans l'institution. La dimension néo-corporatiste du système de représentation et l'organisation sur un mode de bureaucratie professionnelle amène à l'émergence d'une classe de représentants socialisés par cooptation. Dès lors, chacun défend son intérêt dans les formes habituellement utilisées : les étudiants et le PATO ont plus souvent tendance à taper du poing sur la table quand les chercheurs sont plutôt dans un registre de loyauté vu leur position vis-à-vis des académiques en termes de carrière. Pour la plupart des parties prenantes, l'exercice d'évaluation institutionnelle n'était pas familier, ni par sa forme, ni par son contenu. Il a donc été nécessaire pour chacun d'interpréter ce qui était attendu de sa participation.

Il est remarquable que chaque acteur ne soit pas mandataire de l'institution en tant que telle, dans sa globalité, ni porteur de sa propre voix, en tant qu'individu, mais représentant d'intérêts particuliers à un corps, ce qui contribue à solidifier l'hétérogénéité du groupe et l'émergence d'une infrastructure-frontière. Le fait que la discussion s'apparente souvent plus à une négociation qu'à un débat ouvert renforce la possibilité, voire la nécessité d'une telle structure pluri-interprétative. Il ne s'agit pas tant de la confrontation de différentes subjectivités, qui pourraient dégager une position véritablement partagée, conforme à « l'intérêt commun » (ou celui, « supérieur », de l'institution), mais de lier des antagonismes dans une synthèse dont chacun s'accommode. Cette logique de négociation permet d'embarquer tout le monde vers la production d'une évaluation qui ne souffrirait pas de contestations majeures. Chacun perçoit l'avantage de figurer dans ce type d'arène où les acteurs, surtout les moins dominants, ont tout intérêt à utiliser l'espace qui leur est ouvert pour obtenir ce qu'ils n'auraient pas ailleurs (par exemple une (re)mise à l'agenda d'une problématique qui leur est chère).

Des artéfacts, des outils tels que la *checklist* de recommandations du rapport final de 2006, le rapport d'autoévaluation en cours d'écriture de semaine en semaine, les ordres du jour ou les *guidelines* structuraient les travaux et le processus. D'un point de vue externe, ces objets peuvent être considérés comme uniques, reflétant le point de vue singulier de l'institution. Mais on peut aussi les considérer du point de vue des acteurs et c'est alors que les différences apparaissent, dépendant de leur utilisation et de leur interprétation.

Les acteurs comprennent l'évaluation, ses objectifs et son périmètre de diverses manières : pour les autorités et les experts de l'EUA-IEP, c'est un travail de réflexion stratégique quant à l'avenir de l'Université dans son environnement. C'est aussi, dans le cadre du suivi, une manière de s'assurer que l'évaluation complète précédente a eu des effets. Ces sens peuvent être partagés par les autres parties prenantes au processus. Mais d'autres interprétations sont également mobilisées : les scientifiques, les membres du personnel administratif ou les étudiants traduisent l'espace de discussion, s'en saisissent pour faire avancer certains dossiers, pour signifier leur mécontentement vis-à-vis de certaines situations et proposer des pistes de réflexions, des solutions. Chacun a des attentes spécifiques, liées à des intérêts particuliers, et les réunions qui, pour le vice-recteur à la qualité et le SMAQ, visent à répondre aux recommandations de 2006 et à préparer la visite du groupe d'experts, sont pour d'autres considérés comme de nouveaux espaces de revendication. De la même manière, le rôle du groupe d'experts est pluriel du point de vue des parties prenantes : tour à tour pairs, experts, juges impartiaux, porte-voix, ils sont eux-mêmes des objets-frontière.

Les différentes compréhensions de ce processus par ses parties prenantes cohabitent et se fondent dans un ensemble diffus et complexe. Cela explique en partie la diversité des lectures possibles : si l'aspect général et synthétique d'un texte final permet à chacun de voir préservée sa propre position (relative à ses opinions ou son statut dans l'Université), cela permet également d'intégrer des lectures différentes du processus d'évaluation, qui n'est à aucun moment présenté de façon univoque. Ni les rôles, ni la méthode, ni les productions, ni le principe même de l'évaluation ne sont rejetés par les parties prenantes car les définitions autour de l'exercice n'étaient pas cadenassées. Si l'évaluation et ses *guidelines* étaient trop univoques, les acteurs n'auraient pas la possibilité de proposer des interprétations diverses et ils ne s'approprieraient pas le dispositif de la même manière.

Les objets constitutifs de l'évaluation fonctionnent comme des médiateurs, points d'accroche entre différentes parties prenantes au travail. En cela les objets-frontière ne sont pas seulement des « support[s] de traduction entre des mondes hétérogènes » (Trompette & Vinck, 2009:16) ; ils ont une dimension à la fois structurelle et structurante, et ils véhiculent des conventions. Au premier plan de celles-ci, les acteurs se retrouvent autour de la table sans évoquer la question fondamentale de l'opportunité et de l'objectif d'une évaluation.

La coopération et la non-remise en question de ces fondements mènent à une production conjointe de documents qui a des effets sur l'organisation universitaire. L'infrastructure-frontière constituée par l'entière du processus peut, à terme, se transformer en une infrastructure beaucoup plus univoque. En effet, l'exercice terminé, la pluralité de lectures demeure. Mais, peu à peu, ces interprétations s'effacent au bénéfice des traces de l'évaluation, au premier rang desquelles figurent les écrits, où les nœuds de discussion peuvent être lus

comme des points de convergence et des données factuelles. Lorsqu'un acteur ou un collectif mobilise ces inscriptions comme point d'appui dans le but de proposer des mesures correctives pour l'Université, il en propose nécessairement une lecture particulière. Si nul n'y confronte d'autre traduction, la version singulière proposée enrôle la communauté universitaire autour d'une infrastructure qui, dès lors, devient univoque. Par exemple, le recteur a pris en compte l'évaluation de 2006 dans une optique spécifique pour justifier son projet de réforme en 2009. Cependant, cette cristallisation reste fragile, elle peut être brisée à l'occasion de chaque production commune, si des interprétations concurrentes des écrits sont amenées à s'affronter lors d'une négociation.

Liste des acronymes

AEQES : Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur
 ENQA : *European Association for Quality Assurance in Higher Education*
 EUA : *European University Association*
 EUA-IEP : *Institutional evaluation program*
 FWB : Fédération Wallonie Bruxelles
 PATO : Personnel administratif, technique et ouvrier
 RADIUS : Récolte et Analyse de Données et Informations d'Utilité Stratégique
 SMAQ : Service de Management et d'Accompagnement à la Qualité
 SWOT : *Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats*
 UCL : Université Catholique de Louvain
 ULB : Université Libre de Bruxelles
 ULg : Université de Liège

Bibliographie

I. Ouvrages, articles d'ouvrages et chapitres de revues

De Meulemeester, J.-L., 2012, « Quels modèles d'université pour quel type de motivation des acteurs ? Une vue évolutionniste », *Pyramides*, 21, 261-289.
 Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L., 2000, « The dynamics of innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university-industry-government relations », *Research Policy*, vol 29, pp 109-123.
 Fallon, C., 2012, « Décoder les nouveaux instruments de gestion de l'enseignement supérieur », in Charlier, J.-E., Croché, S. & Leclercq, B., *Controller la qualité dans l'enseignement supérieur*, Louvain-La-Neuve, Académia-L'Harmattan.
 Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Martin Trow, 1994. *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*, London, Sage
 Hassenteufel, P., 1990, « Où en est le paradigme corporatiste ? », *Politix*, Vol. 3, N°12, pp. 75-81.
 Mintzberg, H., 1982, *Structure et dynamique des organisations*, Paris, éd. d'Organisation.
 Rip, A., 2000, « Fashions, Lock-Ins, and the Heterogeneity of Knowledge Production », in: M. Jacob & T. Hellström, eds., *The Future of Knowledge Production in the Academy*, Buckingham, Open University Press, pp.28-39
 Star, S. L., 2010, « Ceci n'est pas un objet-frontière ! Réflexions sur l'origine d'un concept », *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, n° 1, p. 18-35

Trompette, P & Vinck, D., 2009, « Retour sur la notion d'objet-frontière », *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol. 3, n° 1, p. 5-27.

Trompette, P & Vinck, D., 2010, « Retour sur la notion d'objet-frontière (2) Fécondité de la notion dans l'analyse écologique des objets innovants », *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, n° 1, p. 11-15.

Truffin, C., 2006, *L'université déchiffrée. Le financement des Universités en Communauté française de Belgique*, Bruxelles, Éditions de l'ULB

II. Rapports publics, règlements et textes de lois

Rentier, B., 2009, *Projet pour l'Université de Liège*

Weber, L., Skúlason, P., Szabó, M., & Sursock, A., 2011, *Université de Liège. Rapport d'évaluation de suivi*

ULg, groupe de travail en charge de l'autoévaluation, 2011, *Évaluation institutionnelle de suivi de l'évaluation EUA/IEP 2010-2011. Rapport d'autoévaluation*

EUA-IEP, 2012a, *Institutional Evaluation Programme: Guidelines for institutions*

EUA-IEP, 2012b, *Institutional Evaluation Programme. Follow-up evaluation: Guidelines for institutions and Evaluation Teams*

Loi sur l'organisation de l'enseignement universitaire par l'Etat L. 28-04-1953 M.B. 01-05-1953

Décret définissant et organisant la participation des étudiants au sein des institutions universitaires et instaurant la participation des étudiants au niveau communautaire D. 12-06-2003 M.B. 10-07-2003

Décret définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les Universités D. 31-03-2004 M.B. 18-06-2004

Décret portant diverses mesures relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur organisé ou subventionné par la Communauté française D. 22-02-2008 M.B. 23-04-2008