

Communication présentée au colloque « Politiques du chiffre. Entre "managérialisation du politique et politisation du management », organisé par la revue Politiques et Management Public. 25-26 octobre 2013, ESCP Europe, Paris.

Le rôle de la quantification dans la marchandisation de l'université.

L'étude du cas de l'université de Ghimwall, en Angleterre

Elsa Boulet (Université Paris IV et ENS Cachan), **Hugo Harari-Kermadec** (IDHE, ENS Cachan et CNRS)

« c'est plus une sorte de contrôle que nous faisons - ce que nous disons que nous faisons, en accord avec ce qu'ils disent que nous devrions faire. » (enseignant-chercheur)

La *Gazette de Ghimwall*, le journal des actualités de l'université, nous apprend que Ghimwall a été classée dans le « top 10 » des universités britanniques en termes de densité de canards. La présence des volatiles serait la manifestation d'un campus spacieux et sain, qui favoriserait la santé mentale des étudiant·e·s.

Introduction

L'enseignement supérieur et la recherche sont soumis à de profonds changements depuis la fin des années 1990, et ce à l'échelle européenne. Le processus de Bologne engagé en 1999, qui a initié une harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur, est à comprendre en relation avec la « stratégie de Lisbonne » (2000) qui vise à faire de l'Union Européenne une « économie de la connaissance ». Il faut entendre par là que l'enseignement, en formant une main d'œuvre plus qualifiée, et la recherche, en permettant le développement « d'innovations », sont appelés à être la base de la croissance économique. De fait, il s'agit de créer un marché européen de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESR) en standardisant les « produits » et en facilitant les échanges : le programme Erasmus est exemplaire en ce qu'il correspond à une mise en équivalence de formations de pays différents (via le système des ECTS) qui permet la mobilité internationale des étudiant·e·s.

« En quelques années, l'alliance entre des acteurs institutionnels nationaux et européens permet de mettre en place les conditions de l'internationalisation de la formation supérieure pour construire ce que Claude Allègre appelait « le plus grand marché du XXI^e siècle » : la réforme LMD (Licence-Master-Doctorat) et la mise en place de crédits ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) jouent ainsi, avec l'assurance-qualité, un rôle stratégique. » (Garcia 2007, 81)

Dans le processus de marchandisation de l'ESR, la quantification joue un rôle central, en établissant des équivalences et des hiérarchies (classements) : elle permet de traiter des universités, des formations ou encore des chercheurs·euses comme des éléments interchangeable dont la valeur n'est pas intrinsèque mais est déterminée par le rapport de l'offre et de la demande. Nous voulons montrer ici comment marchandisation et quantification vont de paire. Le terme de marchandisation est à comprendre à la fois comme la création d'un marché - de l'enseignement, de la recherche, des chercheurs·euses – (en anglais *marketisation*) et

comme transformation de services en marchandises - diplôme, cursus, article universitaire - (*commodification*). La mise en nombre joue à ces deux niveaux, en standardisant les pratiques pour les rendre comparable sur le marché et pour transformer l'activité académique en travail producteur de bénéfices. Réciproquement, la marchandisation du secteur donne corps à la forme spécifique de quantification qui se déploie, celle de la logique de la valeur.

Nous appuyons notre argumentation sur une étude de cas d'une université anglaise, nommée ici l'université de Ghimwall (nom fictif). La situation anglaise est doublement intéressante : d'une part parce que la marchandisation de l'ESR y est relativement avancée, d'autre part parce que l'ESR subit en ce moment des mutations qui font apparaître les rouages de la transformation du secteur en un secteur marchand. En Grande Bretagne, les universités ne sont pas publiques mais relèvent d'un statut spécial d'association (*charity*). Elles sont cependant fortement régulées par l'Etat, via l'organisme financeur de l'ESR, le HEFCE¹. Les frais d'inscription ont été introduits en 1998. Le plafond des frais d'inscription a été relevé à £ 9 000 à la rentrée 2012 (il était auparavant à £ 3 000), mesure qui accompagne la quasi suppression des subventions publiques à l'enseignement. A partir de la rentrée 2012, l'enseignement apparaît donc comme un service vendu par l'université aux étudiant·e·s², et non plus comme un service public. Afin de saisir la marchandisation à l'œuvre, nous avons réalisé une étude de terrain de 9 mois à l'université de Ghimwall à partir de la rentrée 2012. Cette étude allie des observations, des entretiens avec des universitaires et des managers, et une étude de documents. Une étude de cas détaillée est nécessaire pour saisir comment un processus général et transnational, la marchandisation, se matérialise au niveau de de l'établissement et dans un contexte national particulier, et quels en sont les effets. Comme l'écrit D. Gillborn dans une étude ethnographique d'une école britannique :

« En examinant comment les changements de politique publique sont vécus et reconstruits au niveau micro nous complétons notre compréhension des processus et des dynamiques de changement et nous offrons la possibilité d'une résistance plus informée, et plus efficace, à ces exercices du pouvoir qui semblent approfondir les inégalités sociales existantes. » (Gillborn 1994, 147)

De plus, l'université de Ghimwall constitue un « cas critique » dans les termes de D. Gillborn, c'est-à-dire un « cas singulier qui éclaire des processus et des questions qui dépassent les murs de l'institution elle-même ». Elle offre une image « avancée » de la marchandisation du fait de son histoire et de sa position particulière parmi les universités britanniques.

Nous nous pencherons dans un premier temps sur la quantification des activités de l'université, donc des activités du personnel, et en particulier sur l'évaluation de la recherche. Nous montrerons comment les chiffres sont mobilisés par l'État et par la direction de l'université de Ghimwall afin d'orienter les pratiques

1 *Higher Education Funding Council for England*, le Conseil anglais pour le financement l'enseignement supérieur. Il s'agit d'un organisme non gouvernemental mais très proche du ministère de l'éducation. Il existe un conseil financeur par pays (Pays de Galle, Écosse, Irlande du Nord), le conseil anglais coordonnant les activités conjointes comme les activités d'évaluation de la recherche.

2 Le plafond des frais d'inscription à £ 9 000 concerne les étudiant·e·s britanniques ou ressortissant·e·s de l'Union européenne inscrit·e·s en licence. Pour les étudiant·e·s étranger·ère·s (non UE) et pour les formations de master et doctorat, la fixation des frais d'inscription n'est pas régulée, et suit une logique de marché comme nous le verrons plus loin.

des universitaires, en assumant le caractère performatif de certains dispositifs de quantification. Dans un deuxième temps, nous verrons que la quantification participe à transformer le rapport à l'enseignement, à la fois subjectivement et économiquement à mesure que l'éducation devient un service marchand, quantification et marchandisation se renforçant mutuellement.

I. La quantification de l'université et du travail des personnels. Le cas de l'évaluation de la recherche

La quantification des universités, des formations ou encore des diplômes, par des scores de qualité, des rangs ou des indicateurs d'employabilité, permet de comparer et classer des objets disparates. Elle les rend manipulables à la manière d'investissements, en mesurant la rentabilité de certaines activités. Nous nous appuyons ici sur le cas de l'évaluation nationale de la recherche qui a lieu en Grande Bretagne depuis 1986, dont le fonctionnement consiste à attribuer des fonds en fonction d'indicateurs de rentabilité scientifique ou réputationnelle, et progressivement de rentabilité économique. A un niveau « macro », la quantification redéfinit donc ce qu'est la recherche en simulant un fonctionnement de marché et en introduisant une rationalité économique. A un niveau « micro », celui de l'université, la quantification est mobilisée pour transformer le travail des chercheurs·euses s'aligne de plus en plus sur le travail salarié comme on peut l'observer dans les industries de service.

1. Comparer et inciter. L'homogénéisation nationale de l'ESR par la quantification

L'Etat britannique a mis en place en 1986 une évaluation nationale de la recherche universitaire, le Research Assessment Exercise (RAE), dans un contexte de transformations importantes de l'éducation qui voit un double mouvement de centralisation des décisions au niveau de l'État (en matière de curriculum par exemple) et de décentralisation de la responsabilité, avec un pouvoir important accordé aux dirigeant·e·s d'établissements. Le RAE est devenu en 2009 le REF, Research Excellence Framework. Notons que l'intitulé de l'évaluation passe de l'idée d'une mesure de la recherche produite à celle d'une norme à atteindre, « l'excellence ». Cela correspond à un double phénomène analysé par Desrosières, le passage du descriptif au normatif, et « le glissement [...] de la notion d'idéal exprimé par la moyenne [...] à celle d'optimum émanant de l'extrémité de la distribution » (Desrosières 1993). Le RAE puis le REF sont une grande opération de quantification et de commensuration de la recherche, à l'échelle du Royaume Uni. Elle consiste à accorder des scores de qualité à chaque département universitaire, qui sont déterminés de la même manière quelle que soit la discipline concernée. Il s'agit bien de commensuration au sens où l'emploient Espeland et Stevens : la « transformation de qualités différentes en une métrique commune » (Espeland et Stevens 1998). Les auteurs utilisent le terme de commensuration pour souligner que les objets comparés ne sont pas comparables de manière évidente, qu'ils se distinguent par des qualités propres. Ils réservent plutôt le terme de quantification pour des objets déjà considérés comme semblables. La commensuration est une opération de réduction et de

comparaison : réduction à un critère pertinent, et comparaison par rapport à ce critère. Par exemple, en sélectionnant pour critère le nombre de citations, un article de philosophie et un article de biologie deviennent comparables, et il est fait abstraction des toutes les autres caractéristiques des articles, en particulier disciplinaires.

Exemple fictif : le département d'économie de l'université Shakespeare

Le département a produit des *research outputs* (publications) dont :

30 % sont de pointe mondialement	40 % sont internationalement excellents	20 % sont reconnus internationalement	10 % sont reconnus nationalement	0 % sont inférieurs aux standards
Score 4*	Score 3*	Score 2*	Score 1*	Score 0
Coefficient 7	Coefficient 3	Coefficient 1	Coefficient 0	Coefficient 0

La part des subventions publiques qui dépend des résultats du REF est calculée par la formule suivante :

$$\text{coef. qualité} \times \text{nbr chercheurs évalués} \times \text{part de marché} \times \text{coef. coûts}$$

La quantification de la « qualité » de la recherche produite, c'est-à-dire des publications scientifiques, matérialise une conception de la recherche comme une activité productive, génératrice de profit (économique ou symbolique). Le financement de la recherche est redéfini comme un investissement public, dont il faut s'assurer qu'il est rentable. Une partie importante des subventions publique de la recherche sont conditionnées par les scores de qualité attribués par le REF, avec une logique de distinction qui concentre les fonds dans les départements les mieux notés.

« L'évaluation permet la transparence [*accountability*] dans l'investissement public dans la recherche et produit des preuves des bénéfices de cet investissement. Les résultats de l'évaluation fournissent une information de *bechmarking* et établissent un étalon de réputation. » (site internet du REF³)

L'évaluation de la recherche effectue donc deux opérations : le passage d'une diversité de caractéristiques à une métrique commune (un score de qualité), qui permet la comparaison et le classement, et dans un second temps la constitution sur la base de ce score d'une valorisation par terme d'équivalent général : le prix. L'enjeu est d'inciter les départements à se distinguer et à être productifs.

L'évaluation de la recherche a deux effets majeurs : d'une part elle rend homogènes et comparables toutes les publications scientifiques, quelle que soit la discipline, les travaux scientifiques perdant de leur valeur intrinsèque pour devenir des valeurs relatives substituables. D'autre part, elle impose que la recherche ait un effet sur la réalité économique et/ou sociale, en mesurant ce qui est nommé « l'impact ». La recherche

3 <http://www.ref.ac.uk/>

est donc sommée d'être immédiatement utile. Le REF s'inscrit dans une dynamique d'homogénéisation de la recherche, qu'il approfondit. Les nouvelles modalités de notation des publications réduisent les « dimensions pertinentes » du jugement, en faisant de plus en plus abstraction des dimensions proprement qualitatives des travaux. Le recours à des indicateurs de citations déplace le processus de *jugement* vers un processus de *calcul* : le contenu de l'article compte moins que le nombre de citations. Les chercheurs·euses sont amené·e·s à modifier leurs pratiques de publication dans la mesure où les financements du département et leurs propres primes sont dépendantes (entre autres) de la fréquence des citations de leurs publications.

« Quand les citations forment la base d'une métrique de classement, la liste qui en résulte privilégie invariablement les revues qui publient des sujets largement étudiés, pour lesquels des méthodologies courantes sont déployées et des perspectives et des traditions établies sont mobilisées. [...] Les revues dédiées à des domaines de recherche moins populaires ou émergents, ou qui mobilisent des méthodologies moins populaires et/ou qui accueillent des perspectives nouvelles, sont de la même manière désavantagées par les facteurs de citations. » (Willmott, 4-5)

Par ailleurs, le REF produit des données compatibles avec le *Common European Research Information Format*, anticipant une homogénéisation européenne voire internationale. Il s'inscrit pleinement dans le processus d'internationalisation marchande des systèmes nationaux d'ESR.

Le REF introduit également une nouveauté qui est le facteur « d'impact » : 20 % du score de qualité final est déterminé par l'effet économique ou social de la recherche. Ceci suppose évidemment de pouvoir définir, identifier et hiérarchiser les effets de travaux de natures très différentes, ce qui pose des problèmes notamment pour les humanités.

« Oui, c'est difficile [de mesurer l'impact]. Vous pouvez quantifier les citations d'un article de recherche, ou quand vous avez une subvention de £ 30 000, mais vous ne pouvez pas tout quantifier. Je veux dire, le REF a prescrit une façon de faire les choses [...]. Le REF quantifie les choses, et on donne un score. [...] On n'est pas en train d'essayer de le mesurer [l'impact] directement, et ce n'est probablement pas approprié parce que c'est assez, le processus est assez nouveau je pense pour beaucoup d'universitaires. Alors on essaie de le promouvoir, de l'encourager [...]. C'est plus une question de le promouvoir plutôt que de le mesurer pour le moment, peut-être que dans 5 ans on devra commencer à le mesurer un peu plus. » (manager)

La mesure d'impact proportionne la valeur d'un travail universitaire à son utilisation hors de l'académie, en forçant ainsi tous les départements à entrer dans « l'économie de la connaissance ».

« Une économie de la connaissance supprime en effet d'abord l'idée d'une activité gratuite, au sens d'une activité non orientée a priori, désintéressée, sans programmation du résultat, un saut dans l'inconnu, praxis qui se développe à l'insu de sa fin. La rationalité économique est en effet construite sur une rationalité instrumentale, sur des comportements et des résultats prévisibles. » (Azam 2007, 113)

La mesure d'impact vise à transformer les pratiques des chercheurs·euses, qui doivent prévoir leurs projets de recherche en fonction de l'impact qu'ils auront. Même si pour le moment la notion d'impact est très floue et donc relativement malléable, on peut raisonnablement supposer que l'évaluation et le financement en fonction de l'impact auront des conséquences sur le type de recherche menée.

« Je pense qu'il y a, ouais, il y a pas mal de cynisme [*sourit*] autour de ça, autour de cette idée d'impact, hum. Ce qui est un peu dommage, pour être honnête, parce qu'il y a aussi quelque chose,

vous voulez reconnaître que si vous faites de la recherche d'une manière par exemple qui fait que vous contribuez à une question concrète dans la société, hum, ça devrait être reconnu comme quelque chose de positif. [...] [Je pense que ça] court le risque de rendre les gens plus cyniques, à propos de générer un impact, qu'ils ne le seraient autrement. » (enseignant-chercheur)

La quantification sous sa forme d'évaluation et de classement, mais aussi sous la forme des formules mathématiques apparemment neutre qui permettent de calculer le montant des subventions, participe ainsi à faire de la recherche une activité profitable dans laquelle l'État ou les entreprises privées investissent afin d'en retirer un profit. Notons d'ailleurs que si l'État retire des profits symboliques – l'investissement dans la recherche stimule la vie culturelle ou participe à la compréhension des inégalités sociales – ce sont des entreprises privées majoritairement qui retirent des profits au sens littéral du terme, par l'acquisition de brevets ou le rachat de *start up*.

2. La quantification et le classement comme technologie de gouvernement

En conformité avec les préceptes du *New public management*, l'université de Ghimwall a transformé les départements d'enseignement en unités productives « autonomes », qui ont un budget propre. Cette transformation de l'organisation interne de l'université permet de désigner les départements déficitaires, qui sont sommés d'équilibrer leurs comptes. Un département devient ainsi un ensemble de chiffres : bénéfice/déficit, nombre d'étudiant·e·s, montant des subventions reçues etc. Tous les départements deviennent comparables, quelle que soit la discipline enseignée, et la direction de l'université produit un classement du département le plus profitable au plus déficitaire. Outre les informations budgétaires, d'autres informations chiffrées sont disponibles et sont mobilisées par la direction de l'université de Ghimwall pour faire pression sur les départements : classements du RAE, classements du *National Student Survey* (sondage national auprès des étudiant·e·s de fin de licence, publié chaque année), classement des universités (*league tables*). Le management joue sur deux comparaisons : la comparaison d'un département de l'université avec les départements similaires d'autres établissements, et la comparaison des départements de Ghimwall entre eux.

« Si vous regardez la note [du RAE 2008] en moyenne, là, et ensuite la note en moyenne de l'université dans son ensemble, on n'est pas très loin. Donc je ne pense pas qu'on ait tiré l'université vers le bas. Mais c'est un chiffre qui figure dans les *gros titres* [*it's a headline figure*], c'est où vous, le Vice-Chancelier veut pouvoir s'asseoir, ils veulent regarder tous ses départements et les voir tous dans le top 10. Donc il regarde tous ses départements et il voit [notre département] : 25^{ème}⁴, c'est *mal*. C'est particulièrement mal si vous venez juste de mettre de l'argent dans le département en espérant qu'il sera 3^{ème}, par exemple. » (enseignant-chercheur)

« Si vous êtes dans une situation où vous avez des départements qui ne sont pas capables de faire un surplus, ou qui ne peuvent pas couvrir tous leurs coûts, ils devraient atteindre tous les autres aspects de performance institutionnelle, en fait ce que vous voulez c'est qu'ils fassent plus que les atteindre, qu'ils soient encore plus forts sur les facteurs réputationnels du département. » (manager)

4 Rang fictif.

Le management de l'université se sert d'une quantification déjà existante comme le RAE ou le NSS et en produit une spécifique à l'université de Ghimwall (les budgets départementaux, les notes individuelles de performance) pour individualiser les tâches, les récompenses et les sanctions. L'université est découpée en départements qui sont constitués comme des entités en partie rivales, et au sein des départements le collectif de travail est éclaté. Chaque chercheur·euse doit en effet se focaliser sur ses publications, ce qui a des effets délétères sur la coopération entre collègues, ou sur l'attention portée aux étudiant·e·s.

« - Qu'est-ce que vous pensez de ce processus du RAE, maintenant le REF ?

- Je pense que c'est ridicule [il rit], je veux dire je pense que ça sabote vraiment l'université assez sévèrement. Hum, les collègues doivent être concentré·e·s de très près sur leurs publications, [...] et comme je l'ai dit le principal effet a été le stress, les gens sont inquiets à propos [du REF], et je ne pense pas que ça fait de meilleur·e·s universitaires, ça ne rend pas les gens meilleur·e·s pour l'enseignement, en fait ça nous rend probablement assez directement moins bon·ne·s pour l'enseignement parce que... c'est clair que vous ne pouvez pas prendre du temps sur votre recherche pour améliorer votre enseignement. » (enseignant-chercheur)

Le REF fournit les outils d'une mesure de la productivité de chaque universitaire. Les universitaires jugés trop peu productifs·ves, c'est-à-dire dont la contribution en termes de score REF risque d'être trop faible, peuvent voir leur contrat modifié ou être dans quelques cas extrêmes licencié·e·s.

« Il y a plusieurs choses pour le REF, l'une c'est évidemment l'évaluation des enseignant·e·chercheurs·euses individuel·le·s et de leurs productions de recherche [research outputs] [...]. Chaque universitaire individuellement a dû dire quelles étaient ses publications, quelles étaient leurs publications les plus fortes, ils·elles ont été noté·e·s pour le département par des pair·e·s extérieures [external peer reviewers], donc il y a cette évaluation, puis ensuite pointer [...] les personnel·le·s qui étaient problématiques, donc il y a eu énormément de management de la performance sur un certain nombre d'années. » (manager)

« [Les résultats du RAE] sont considérés maintenant comme des mesures de la performance individuelle d'une manière qui peut mener à des discussions de l'individu·e avec les RH, les ressources humaines. Et c'était aussi le cas dans la RAE précédente, en 2008. Ce n'était pas le cas dans les RAE d'avant. [...] Quelques individu·e·s ont quitté l'université, ont-ils·elles sauté ou ont-ils·elles été poussé·e·s je ne sais pas, mais si ils·elles ont sauté il y avait probablement quelqu'un pour les encourager à sauter. » (enseignant-chercheur)

La relation qui lie les chercheurs·euses et l'université en est transformée, elle se rapproche d'une relation de subordination salariale dans laquelle les universitaires vendent leur force de travail contre un salaire. Les enseignant·e·chercheurs·euses perdent un statut de quasi-fonctionnaires marqué par un échange entre loyauté du fonctionnaire et stabilité de l'emploi. Notons tout de même que la quantification peut être mobilisée plutôt que subie par les universitaires. Il existe ainsi dans les deux départements étudiés une formule mathématique qui attribue à chaque type de tâche (tâche administrative, encadrement de mémoire etc.) un volume horaire théorique, ce qui permet de répartir la charge de travail équitablement. Autre exemple, un enseignant s'empare des résultats favorables obtenus lors de l'enquête de satisfaction des étudiant·e·s (menée chaque trimestre) pour défendre la son cours dont les volumes horaires ne correspondent pas aux prescription nationales⁵.

5 Il existe une agence autonome, la *Quality Assurance Agency*, chargée par l'État de définir des standards pour l'enseignement supérieur. Elle détermine notamment un nombre d'heures de cours magistral et de séminaire, dans

3. Performativité de la quantification

Une particularité de la quantification telle qu'elle est mobilisée dans les réformes de l'ESR en Angleterre est que son effet performatif fait partie de la stratégie de transformation du secteur. L'évaluation quantifiée et son pendant qu'est la production de classements ne sert pas tant à produire une information sur les activités qu'à fournir des incitations à se comporter d'une certaine manière, par exemple à produire de la recherche économiquement utile. Mais l'adaptation des agents à l'évaluation et à la mesure (par exemple de leur productivité) produit encore d'autres effets inattendus, ce que Espeland et Sauder nomment la « réactivité » (Espeland et Sauder 2007). Le REF est crucial pour les universités et les départements, en ce qu'il détermine le niveau des subventions publiques pour la recherche et qu'il est un facteur important de réputation. L'enjeu est donc de maximiser son score. Pour cela, les départements peuvent payer des universitaires d'autres établissements (donc des concurrents) afin qu'ils·elles les conseillent sur les publications à soumettre au REF, ou encore ils peuvent « jouer » sur la population de chercheurs·euses évalué·e·s. Si un·e chercheur·euse est jugé·e trop peu productif·ive, son contrat peut être modifié en contrat d'enseignement, ce qui le soustrait à l'évaluation. Dans d'autres cas encore, le département peut accepter d'avoir quelques chercheurs·euses peu « productifs·ives » mais qui se verront attribuer plus d'heures d'enseignement et de tâches administratives. En parlant des réformes des universités en Europe, Ch. Musselin note que : « La performance, et non plus le maintien des équilibres, est devenue principe d'équité : il est équitable de récompenser les meilleurs et il ne l'est pas de répartir les moyens sur des bases identiques » (Musselin 2009, 79). Ce nouveau principe d'équité prend le pas sur la définition du travail d'universitaire comme étant composé de trois domaines liées : enseignement, recherche et administration. La spécialisation est aussi une hiérarchisation, puisque la recherche est l'activité « noble », qui garantit le prestige du département, alors que l'enseignement et l'administration apparaissent de plus en plus comme des tâches « par défaut », pour ceux et celles qui ne produisent pas suffisamment de recherche.

« Donc, certaines personnes ont plus de tâches administratives que d'autres, ça dépend jusqu'à un certain degré, ceux·celles qui publient bien, typiquement font moins de travail administratif, donc si vous n'écrivez pas beaucoup d'articles alors vous faites quelques chose d'autres, de l'administration. [...] Et l'idée c'est que tout, tout le monde, devrait faire le même effort pour le département, vous savez, produire beaucoup d'articles, ou être un·e bon·ne administrateur·trice, ou enseigner beaucoup, selon ce à quoi les gens sont meilleurs, ils font A, B ou C. » (enseignant-chercheur)

« Donc je dirais [il baisse la voix], je devrais probablement baisser ma voix, bon. Vous savez, il y a des gens qui, je pense, sont probablement moins productifs en recherche, et qui sont là depuis plus longtemps, et j'ai l'impression... je veux dire, il y a une impression dans le département que peut-être ils·elles ne sont pas tou·te·s du même niveau que ceux·celles qui ont été embauché·e·s ces dernières années. [...] Ces gens, vous savez, ils font plus de choses administratives, ils sont plus impliqués dans l'enseignement etc. [...] Il n'y a pas d'animosité explicite ou quoi que ce soit de ce genre [...] mais il y a un sentiment de distinction. » (enseignant-chercheur)

une logique de standardisation d'un produit : pour que les étudiant·e·s puissent se comporter comme des consommateurs·trices d'éducation, encore faut-il que les différentes formations soient comparables. C'est à cette homogénéisation des formations que s'attelle la QAA.

Le terme « d'actif·ve en recherche » vient qualifier ceux et celles qui sont évalué·e·s par le REF. Il y a en fait un effet instituant, puisque les chercheurs·euses jugé·e·s « improductifs·ives » (comprendre : dont les publications, même si elles sont nombreuses, ne sont pas assez citées/réputées) doivent accomplir plus de tâches administratives et d'enseignement, ce qui les éloigne de la recherche. Le REF transforme profondément le travail d'enseignant·e-chercheur·euse, ce qui induit un malaise de beaucoup des universitaires interrogé·e·s. Il modifie aussi les critères de recrutement : celui-ci se fait de plus en plus sur la base du score REF espéré du/de la candidat·e.

« Quand on en vient au processus de sélection beaucoup de candidatures sont rejetées parce que les gens n'ont pas beaucoup, soit pas assez ou alors un certain niveau [de publications]. » (enseignant-chercheur)

« - Diriez-vous qu'il pourrait y avoir une tendance à recruter des nouvelles personnes en fonction de leur score au REF ?

- Oh oui, c'est vraiment, c'est vraiment un critère très important pour le recrutement. Donc oui. [...] Je ne pense pas que ce soit approprié, je pense qu'on devrait recruter les gens dont on pense qu'ils·elles sont le plus prometteurs·euses, mais nous devons, on ne peut pas vraiment prendre ça trop au sérieux, s'il y a une [personne] alternative qui a plus de publications *maintenant*, nous devons, ça pèsera plus. » (enseignant-chercheur)

« Est-ce qu'ils·elles sont soumissibles au REF ? C'est presque la première question qui est posée dès que l'entretien est fini » (enseignant-chercheur)

Le REF impose aux universités et aux départements un comportement de type « maximisation du profit économique et symbolique » : les chercheurs·euses deviennent des capitaux humains dans lesquels l'université investit pour en retirer des subventions et une bonne réputation. Un·e chercheur·euse se présente comme une sorte de « capital publié » qu'il·elle pourra faire valoir pour obtenir une augmentation de salaire ou une promotion. Les publications sont abstraites de leur contenu et de leur producteur·trice, elles ne valent plus que par leur « différentiel REF ». C'est en même temps la valeur du travail du/de la chercheur·euse qui est relativisée.

La transformation de l'université en entreprise capitaliste et celle des universitaires en salarié·e·s s'appuient sur la quantification : celle-ci permet de passer d'un ensemble d'éléments (universités, publications, chercheurs·euses) disparates et incomparables à une catégorie d'éléments commensurables. La logique néolibérale qui préside à la marchandisation de l'ESR implique certaines formes de quantification spécifique : la mesure de la productivité et de la rentabilité permettent de traiter effectivement les universités et les publications de recherche comme unités de production et des produits économiquement valorisables. Pour une partie des dispositifs de quantification, leur caractère performatif est justement leur raison d'être en ce qu'ils sont des mécanismes incitatifs qui doivent modifier les comportements des acteurs. Du même coup, ils transforment radicalement le sens de l'université et du travail d'enseignement et de recherche.

II. La quantification de l'université et la subjectivité étudiante

Dans le cadre de la stratégie de Lisbonne, le discours des gouvernants vis-à-vis de l'université opère une transformation profonde et durable. Si la recherche des retombées économiques de l'éducation n'est pas nouvelle, ce qui change avec le tournant néolibéral c'est la volonté d'en faire directement commerce. La marchandisation des études supérieures passent par des transformations idéologiques et matérielles, fortement impulsées au niveau européen (Bruno, Clément et Laval 2010). La constitution de l'enseignement supérieur en marché transforme les étudiant·e·s en consommateurs·trices bien sûr, mais surtout en futur·e·s salarié·e·s à la subjectivité d'investisseurs en capital humain. Pour reprendre la formulation de Marx, l'université en tant qu'institution est subsumée dans l'économie : d'une part de façon formelle avec l'évolution du discours hégémonique sur l'université et des formes institutionnelles qu'il accompagne, et d'autre part de façon matérielle lorsque les frais d'inscription deviennent effectivement le prix de l'éducation.

1. La marchandisation discursive de l'éducation : l'hégémonie du discours néolibéral

En Europe, en général, mais particulièrement en Grande Bretagne où Mme Thatcher - figure du néolibéralisme - a impulsé des bouleversements majeurs du système éducatif, l'éducation a été redéfinie comme un investissement. Ceci est une des manifestation de l'hégémonie du néolibéralisme comme rationalité (Dardot et Laval 2010), c'est-à-dire non pas seulement comme politique économique mais comme vision du monde et des rapports entre individu·e·s. Au sujet de la Grande Bretagne, S. J. Ball écrit que la marchandisation « ré-imagine » l'éducation comme faisant partie de l'économie, elle est repensée comme une « ressource [...], productive, génératrice de profit et comme marchandise » (Ball 2007, p. 30). Dans le discours de « l'économie de la connaissance », l'innovation est posée comme le moteur de la croissance, le secteur de l'ESR joue donc un rôle central puisqu'il forme une main d'œuvre qualifiée et produit des connaissances et des dispositifs commercialisable (la dite innovation). Les étudiant·e·s sont incité·e·s à se considérer comme des investisseurs dans leur propre éducation, qui doit leur rapporter un profit sous forme d'un salaire plus élevé que s'ils·elles n'avaient pas fait d'études. L'éducation est ainsi vidée de ses dimensions non économiques (Holmwood et Bhambra 2012). Les étudiant·e·s sont en même temps traité·e·s comme des consommateurs·trices qui paient en échange d'un service, et qui doivent donc être « satisfait·e·s ». Le National Student Survey, ou encore les questionnaires de fin de trimestre distribués aux étudiant·e·s de l'université de Ghimwall sont des matérialisation de ce rôle de consommateur. Elles permettent à l'université de construire une image en chiffres de « l'étudiant moyen » qu'il s'agit de satisfaire.

L'évolution des discours sur l'éducation a des conséquences matérielles : « discours » est à comprendre ici au sens foucauldien « [d']une structure d'énoncés, de termes, de catégories et de croyances qui est historiquement, socialement et institutionnellement spécifique », comme l'explique J. Scott. Le discours est « contenu ou exprimé dans des organisation et des institutions aussi bien que dans des mots » (Scott 1994, p. 284). En Grande Bretagne, une des organisations qui incarnent le discours néolibéral sur l'éducation

est la *Quality Assurance Agency*, l'agence chargée de l'édiction et du contrôle de standards nationaux des formations du supérieur. La démarche est de normaliser, et si possible quantifier, le « produit éducation », afin de rendre possible pour les consommateurs·trices que sont les étudiant·e·s (et leurs famille) un choix éclairé. Un cours est ainsi redéfini comme un ensemble de caractéristiques qualitatives et quantitatives : nombre d'heures, nombre de CATS (l'équivalent britanniques des ECTS). Si le travail de la QAA consiste surtout en un contrôle des documents et procédures administratives, il a bien un effet réel, puisque les cours et les formations sont désormais organisées en fonction des standards QAA. La force de ces normes apparaît dans un conflit entre l'université et un département qui dispense un cours « non standard », pendant lequel les étudiant·e·s ont moins d'heures de cours (appelées « heures de contact ») mais sont en petits groupes.

« Pour le moment je pense que je vais être autorisé à faire ça encore l'année prochaine parce qu'on a une justification académique de pourquoi ils·elles ont moins de 3h, mais la réflexion immédiate c'est " moins de 3h c'est maaaaal ". [...] Nous étions sous pression, on nous demandait... La question qui a été soulevée était en tant que département, quel est le temps de contact pour Adam Smith, on veut un chiffre moyen. La signification, je veux dire la question est : où est-ce qu'on va apparaître dans les *league tables* comparé à d'autres départements similaires. En fait la première chose c'est : où est-ce qu'on apparaît comparé à d'autres départements à Ghimwall. Est-ce qu'on est embarrassé [*il rit*], vous savez, par rapport aux pair·e·s et aux disciplines à Ghimwall. C'est la première pression, une pression interne, et une autre pression concerne notre place par rapport aux compétiteurs externes. Donc la pression, la pression est assez simple : est-ce que les chiffres sont bons ? Sans aucune considération pour ce que les chiffres veulent dire ! » (enseignant-chercheur)

La citation ci-dessus fait ressortir les conflits soulevés par une réduction de l'éducation à un ensemble de données chiffrées. Elle pointe aussi l'interdépendance et le renforcement mutuels de différentes formes de quantification : la standardisation des cours est d'autant plus importante que la non conformité peut être sanctionnée dans un rang plus faible dans le classement national des universités.

Chan et Mok montrent que la vision (et la matérialisation) de l'éducation comme un processus « d'ajout de valeur » implique trois éléments : 1) « les étudiant·e·s sont considéré·e·s comme des matériaux entrants auxquels il faut " ajouter de la valeur ", les résultats du processus d'éducation sont marchandisés et le processus d'apprentissage en devient aliénant » ; 2) « les écoles [les universités] sont vues comme des usines en fonction d'un " modèle entrant-processus-extrant " [*input-process-output*], dans lesquelles le " processus de travail " est standardisé pour produire des indicateurs d'assurance qualité (tout comme la production à la chaîne dans les usines) ; 3) « le système éducatif dans son ensemble peut être considéré comme un marché de marchandises contrôlé par une " culture de la qualité " » (Chan et Mok 2001, p. 32-33). Sur ce marché en cours de formation, les discours commerciaux des universités et leurs pratiques managériales se matérialisent dans la vente effective de cours à travers les frais d'inscription.

2. La marchandisation matérielle de l'enseignement supérieur: les frais d'inscription comme prix du service d'éducation

La pratique des frais d'inscription élevés n'est nouvelle, ni à l'université de Ghimwall, ni en Angleterre (où ils ont été introduits en 1998). Cependant la dernière réforme du financement de

l'enseignement supérieur a relevé le plafond des frais d'inscription en licence à £ 9 000 par an. Pour les étudiant·e·s étranger·ère·s et les étudiant·e·s de master et doctorat, les frais d'inscription ne sont pas régulés par l'État. La fin des tarifs modérés pour les nationaux fait basculer le modèle économique de l'enseignement supérieur.

« - Est-ce que vous vous voyez comme un travailleur du secteur public ?

- ... Oui, jusqu'à... octobre [2012]. Maintenant je ne sais plus.

- Pourquoi ?

- Hum... Le revenu que l'université reçoit des étudiant·e·s à qui j'enseigne, est entièrement composé des frais payés par les étudiant·e·s. Donc mon salaire vient de mon travail d'enseigner aux étudiant·e·s, vient des frais, il n'y a plus de contribution de l'État au budget de l'enseignement, donc je pense que je suis dans le secteur privé. Mais... mais peut-être que c'est une question de sémantique, je ne sais pas. » (enseignant-chercheur)

Dans le discours de l'universitaire ci-dessus, la réforme des frais d'inscription marque véritablement un tournant dans sa conception de son travail et de l'université, qui passe d'institution de service public à entreprise privée : la réforme des frais d'inscription établit une équivalence entre les frais et le travail d'enseignement, les frais deviennent le prix de l'éducation et symétriquement l'éducation devient une marchandise.

En lieu et place des tarifs et des subventions d'un service public, fixés en fonction des publics visés et des politiques budgétaires, les prix d'un service marchand dépendent de l'état du marché et de la stratégie commerciale. A Ghimwall, les étudiant·e·s deviennent littéralement client·e·s et payent des frais d'inscription fixés en fonction de la demande. Ils dépendent donc de la nature du « service » (les formations très demandées ou plus coûteuses – en sciences naturelles – sont plus chères), et sont proportionnels au nombre de CATS (crédits de cours). En fait, les cours sont standardisés de manière à ce que chaque cours « vaille » le même nombre de CATS. On peut alors vendre les cursus « à la découpe » et panacher enseignements de différents départements. La comptabilité interne de l'Université répond à une logique managériale plutôt que marchande : les frais d'inscription sont centralisés par l'université qui les redistribue ensuite aux départements au pro-rata des cours suivis par les étudiant·e·s, indépendamment du « prix » de la discipline sur le marché. En même temps, ce mode de distribution sert à créer une sorte de “marché interne”, sur lequel les différents départements sont en concurrence pour attirer des étudiant·e·s et donc percevoir des frais d'inscription. Il s'agit pour la direction de l'université d'utiliser un quasi marché comme outil pour transformer les pratiques des universitaires (offrir des cours attrayants/utiles). Ainsi, un·e étudiant·e en licence de sociologie qui suit un cours de littérature paient en fait 1/6 de ses frais d'inscription au département de littérature, bien que formellement les frais d'inscriptions correspondent à la formation de sociologie. La quantification observée ici est d'une nature distincte de celle du *ranking*, plus forte, plus directement économique. Il ne s'agit plus d'une quantification ordinale, qui classe les universités, les départements ou les chercheurs les uns par rapport aux autres, mais d'une quantification cardinale, qui mesure la production de chaque département en elle-même. La comptabilité interne en CATS-élèves est un outils de gestion des différents départements qui donnent ainsi une autonomie au « processus industriel » de Ghimwall, qui s'organise cette fois-ci vis-à-vis du marché et non plus du régulateur public. Elle reste

formellement attachée au secteur académique, au travail concret d'enseignement et lui donne une forme adaptée à la production commerciale. Elle est subordonnée à la quantification ultime, la valorisation sur le marché, comme un moyen à une fin. La vente concrète des cours opère un pas de plus dans l'abstraction du cours en marchandise dans la mesure où il acquière un prix, ce qui le rend comparable à toute marchandise, quel que soit le secteur de production. Notons que la théorie du capital humain est centrale pour penser l'éducation comme une marchandise : même si des universités privées existent depuis longtemps, notamment aux États Unis, il nous semble que l'éducation ne devient une marchandise qu'à partir du moment où une équivalence est établie entre les frais d'inscription et la valeur de l'éducation. Plus précisément, l'éducation passe du statut de bien culturel, dont la valeur répond à une multiplicité de critères largement spécifique au champ académique (Karpik 2007), à celui de bien d'investissement. La valeur correspondante est celle du rendement d'une certaine formation sur le marché du travail ; la fixation des frais d'inscription est alors adossée à un ensemble de dispositifs de mesure et de calcul (informations statistiques sur l'emploi des diplômés, prix moyen des universités concurrentes, anticipation de la demande d'éducation) et répond à la logique instrumentale du maximisateur de profit.

« Au sein des euromodernités, il est presque admis que la commensuration est possible seulement de deux manières : 1) en comparant les deux termes qui doivent être rendus commensurables avec un troisième terme – stable – qui sert de paramètre, ce qui est suggéré par l'équivalent universel de Marx ; 2) en ayant recours à la traduction, réduction et homogénéisation des deux termes en un troisième ensemble de termes – ce que Espeland et Stevens (1998:314) nomme " une métrique commune " » (Grossberg 2012, 195).

Les deux types de commensurations identifiés par Grossberg s'articulent dans le cas des frais d'inscription : les cours sont d'abord rapportés à une métrique commune, celle des CATS. Cette opération permet de rendre possible le passage à une équivalence monétaire qui opère un pas de plus dans l'abstraction des caractéristiques qualitatives des objets. Pour Grossberg, dans les deux cas, le paramètre commun ne peut relever de la même nature que les deux termes d'origine. En particulier, dans le cas des marchandises, l'équivalent universel (la monnaie) doit perdre son caractère de marchandise pour jouer pleinement son rôle. La mise en commensuration va donc au-delà de la mesure immédiate mais également au-delà de la simple réduction à une caractéristique commune. Elle crée un espace de calculabilité dans lequel un excédent quantitatif peut être retiré de l'échange afin d'initier une accumulation.

3. Production d'une subjectivité alignée sur le capital

La quantification est un processus d'abstraction de l'activité académique en travail abstrait, c'est-à-dire en valeur. Cette transformation, en plus de transformer le travail universitaire et de l'intégrer directement à la production marchande, produit un effet disciplinant sur les subjectivités des étudiants. Cet effet vient s'ajouter au rôle traditionnel de l'éducation comme appareil idéologique d'État (Althusser 1970). En effet,

pour que le capitalisme perdure, les individus doivent se présenter sur le marché du travail, mu·e·s par leur besoin matériel mais également mobilisé·e·s subjectivement. Pour que les futur·e·s salarié·e·s intègrent une subjectivité alignée sur la logique du capital, les études supérieures ne doivent plus se présenter comme une activité spécifique, un moment de réflexion ; « il est essentiel de resserrer le système éducatif, d'accélérer le processus d'apprentissage et surtout de mesurer sans arrêt la productivité à la fois des enseignants et des étudiants, de telle sorte que leurs activités soient confinées dans le travail abstrait » (Holloway 2012, 300). Si nos observations de terrain corroborent davantage la mesure de la productivité des enseignant·e·s que de celle des étudiant·e·s, l'activité de ces dernier·ère·s est bien abstraite en une accumulation de capital humain. Interpellé·e·s comme investisseurs, ayant déboursé d'importants frais d'inscription, bien souvent à crédit (Lazzarato 2011), les étudiant·e·s reçoivent et exigent un enseignement repensé en vue de sa rentabilisation sur le marché du travail, de l'augmentation de l'employabilité. Le temps passé dans l'enseignement supérieur n'est alors qu'un moyen en vue d'une fin économique, ce qu'Holloway appelle des « activités [...] confinées dans le travail abstrait ». Passer plusieurs années à accumuler du capital humain, c'est ainsi transformer sa subjectivité en une subjectivité instrumentale qui porte peu d'attention au contenu concret de ce qui est entrepris pour peu que ce soit économiquement profitable. Jouer selon les règles du jeu d'un système universitaire marchandisé, c'est se former intellectuellement et subjectivement comme marchandise, comme force de travail qualifiée certes, mais surtout ayant incorporé l'impératif de valorisation du capital.

Conclusion

La marchandisation de l'université ne se fait pas sans heurts et sans provoquer de résistances. Des mouvements étudiants importants s'étaient opposés, en 2011, au projet de hausse des frais d'inscription. En 2013, une campagne anti-privatisation a été lancée à l'université de Sussex, en réaction à l'annonce de l'externalisation de certains services de l'universités, et les étudiant·e·s de l'université de Ghimwall se sont mobilisé·e·s. Ils·elles contestent le rôle « d'entrepreneurs d'eux-mêmes » que le néolibéralisme voudrait leur faire endosser, et réclament une université au service du public. De Angelis et Harvie soulignent par ailleurs que la résistance des universitaires à la marchandisation de leur travail est productive et permet la continuation des tâches d'enseignement et de recherche.

« Souvent l'acceptation discursive qu'il « n'y a pas d'alternative » par le personnel va de paire avec des pratiques qui montrent, au contraire, qu'il y a des alternatives. [...] En effet, nous pouvons avancer l'idée générale que, grâce au refus des personnel·le·s de se soumettre aux normes et standards managériaux, les étudiant·e·s reçoivent effectivement " une éducation ", des articles sont écrits et publiés (en particulier dans les nouvelles universités) et des connaissances sont produites. » (De Angelis et Harvie 2009, p. 13)

BIBLIOGRAPHIE

- Althusser, Louis. 1970. « Idéologie et appareils idéologiques d'Etat (Notes pour une recherche) ». *La Pensée*.
- Azam, Geneviève. 2007. « La connaissance, une marchandise fictive ». *Revue du MAUSS* 29(1):110-126.
- Ball, Stephen J. 2007. *Education plc. Understanding private sector participation in public sector education*. Londres: Routledge.
- Bruno, Isabelle, Pierre Clément, et Christian Laval. 2010. *La grande mutation : néolibéralisme et éducation en Europe*. Les Lilas, France: Institut de recherches de la FSU.
- Chan, David, et Ka-Ho Mok. 2001. « Educational Reforms and Coping Strategies under the Tidal Wave of Marketisation: A comparative study of Hong Kong and the mainland ». *Comparative Education* 37(1):21-41.
- Dardot, Pierre, et Christian Laval. 2010. *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*. Poche. Paris: La Découverte.
- De Angelis, Massimo, et David Harvie. 2009. « “Cognitive Capitalism” and the Rat-Race: How Capital Measures Immaterial Labour in British Universities ». *Historical Materialism* 17(3):3-30.
- Desrosières, Alain. 1993. *La politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique*. La Découverte. Paris.
- Espeland, Wendy Nelson, et Michael Sauder. 2007. « Rankings and Reactivity: How Public Measures Recreate Social Worlds ». *American Journal of Sociology* 113(1):1-40.
- Espeland, Wendy Nelson, et Mitchell L. Stevens. 1998. « Commensuration as a social process ». *Annual Review of Sociology* 24:313-343.
- Gillborn, D. 1994. « The micro-politics of macro reform ». *British Journal of Sociology of Education* 15(2):147-164.
- Grossberg, Lawrence. 2012. *Estudios Culturales En Tiempo Futuro*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Holloway, John. 2012. *Crack capitalism : 33 thèses contre le capital*. Traduit par José Chatroussat. Paris, France: Éd. Libertalia.
- Holmwood, J., et G. K. Bhambra. 2012. « The Attack on Education as a Social Right ». *South Atlantic Quarterly* 111(2):392-401.
- Karpik, Lucien. 2007. *L'économie des singularités*. Paris, France: Gallimard.
- Lazzarato, Maurizio. 2011. *La fabrique de l'homme endetté : essai sur la condition néolibérale*. Paris, France: Éd. Amsterdam.
- Musselin, Christine. 2009. « Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales ». *Revue du MAUSS* (33):69-91.
- Scott, Joan W. 1994. « Deconstructing equality-versus-difference: Or, the uses of poststructuralist theory for feminism ». In *The Postmodern Turn. New Perspectives of Social Theory*, édité par Steven Seidman. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willmott, Hugh. 2011. « Journal list fetishism and the perversion of scholarship: Reactivity and the ABS list ». <http://ssrn.com/abstract=1753627>.