



Marchandisation ou managérialisation du savoir ? Réflexions sur le cas étatsunien

Pierre Gervais

► To cite this version:

Pierre Gervais. Marchandisation ou managérialisation du savoir ? Réflexions sur le cas étatsunien. Christophe Charle; Charles Soulié. La dérégulation universitaire. La construction étatisée des marchés universitaires dans le monde, Syllepsis, 2015, La dérégulation universitaire. La construction étatisée des marchés universitaires dans le monde. hal-01487673

HAL Id: hal-01487673

<https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-01487673>

Submitted on 12 Mar 2017

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

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

Marchandisation ou managérialisation du savoir ? Réflexions sur le cas étatsunien

Pierre Gervais¹

La généralisation de l'expression « marchandisation de l'enseignement supérieur » a propagé une équivoque, d'ailleurs bien observée dans l'une des communications à la conférence dont est issu ce recueil. Évoquant le modèle suédois, Donald Broady et Mikael Börjesson distinguent en effet « solutions de marché, marchandisation et organisation d'entreprise », en faisant remarquer que les trois phénomènes ne se recouvrent pas et sont indépendants les uns des autres, même s'ils ont en commun d'avoir leurs racines conceptuelles dans l'entreprise privée à but lucratif². Les problèmes engendrés par la confusion entre ces différentes interprétations possibles du terme de « marchandisation » sont particulièrement nets dans le cas des États-Unis, dont le système universitaire est à cet égard souvent perçu de manière plus ou moins inexacte, à la fois dans son histoire et dans son passé récent.

L'Université américaine est en effet présentée sous deux aspects principaux, l'un concernant son offre d'éducation, l'autre son financement. Côté offre, l'accent est mis sur l'opposition entre un nombre restreint d'universités extrêmement chères et la masse des petites institutions sans moyens, qui incluent la plupart des *colleges*, universités de premier cycle sans *graduate schools* (masters et doctorat), ainsi que le réseau des *community colleges*, collèges universitaires locaux n'offrant que l'équivalent de BTS ou de DUT. Côté financement, les commentateurs soulignent l'importance des sources de fonds privées, généralement supposées être des entreprises, et plus ou moins liées à la recherche appliquée (partenariats public-privé, obtention de brevets), avec des conséquences importantes en termes de contrôle du travail des universitaires, soumis à une exigence de rentabilité immédiate et comptable³. Les États-Unis incarneraient donc à la fois le triomphe des solutions de marché du côté de l'offre éducative, gérée dans le cadre d'un marché libre, avec comme résultat direct une offre à deux vitesses de faible qualité pour la masse et de qualité, mais prohibitive, pour une élite restreinte, et également celui de la marchandisation, puisque le bien éducatif se verrait systématiquement converti en une valeur purement marchande, évaluable comme toute autre marchandise échangée dans une économie monétarisée. La managérialisation, un néologisme parfois employé et que je reprendrai ici pour désigner « l'organisation d'entreprise » mentionnée par Broady et Börjesson, ne serait qu'une conséquence de ces deux premiers phénomènes⁴.

Arrêtons-nous tout d'abord sur un paradoxe périphérique par rapport à l'objectif principal du présent article, mais qui mérite quand même d'être souligné : aux États-Unis, le processus de « marchandisation » (au sens large, combinant ces multiples éléments) est généralement vu, y compris à l'extrême-gauche, comme un phénomène récent. Un universitaire et blogger militant, Erik Loomis, pouvait ainsi écrire en 2013 qu'il existe « une stratégie des grandes entreprises pour transformer les universités en grandes entreprises », stratégie qu'il estime

¹ Université Paris III - EA 4399 CREW/CRAN.

² Sur ce point, voir l'article de Mikael Börjesson, « Oraison funèbre du modèle suédois », contenu dans cet ouvrage. Merci à Charles Soulié, Christophe Charle et aux membres de l'ARESER, ainsi qu'au relecteur anonyme, grâce auxquels cet article a été considérablement amélioré.

³ Christophe Charle, « La loi LRU dans une perspective européenne », *Fabula.org*, 21 janvier 2008. Consulté le 21 mars 2013 à http://www.fabula.org/actualites/c-charle-la-loi-lru-dans-une-perspective-europeenne_22035.php ; Bradley Smith, « Le « modèle » américain des universités : Change we can't believe in », *Contretemps*, 15 mai 2009. Consulté le 21 mars 2013 à <http://www.contretemps.eu/interventions/«-modele-»-americain-universites-change-we-cant-believe>.

⁴ Le terme apparaît surtout chez les spécialistes de sciences politiques: cf. le thème n° 20 du Congrès 2011 de l'Association Française de Sciences Politiques, « La managérialisation de l'État social : le cas de la France dans le contexte international ».

modélisée sur la *shock doctrine* (stratégie du choc) de Naomi Klein⁵. Mais s'il faut les « transformer », c'est qu'elles ne le sont pas déjà... Henry Giroux, universitaire canadien et critique virulent du contrôle des universités par les entreprises, dénonce - en 2009 - le fait que « de nombreuses universités entreprennent d'adopter des mécanismes de marché qui vont redéfinir pratiquement tous les aspects de la vie universitaire » — mais que faisaient-elles donc avant⁶? La *National Coalition for Universities in the Public Interest* fut certes fondée dès 1983, avec entre autres membres fondateurs Ralph Nader, pour « renforcer la pression sur les administrations d'université qui vendraient les collègues et le public à des partenariats avec la grande entreprise »⁷, mais cette formulation même montre bien à quel point le phénomène était perçu comme une nouveauté, et une monstruosité, dans les années 1980. Et pour Peter Seybold, sociologue spécialiste du sujet depuis ces mêmes années 1980, la « marchandisation » des universités est un phénomène en plein essor en... 2011⁸.

Les mêmes évolutions qu'en France sont donc dénoncées dans les mêmes termes et selon une chronologie très similaire, ce qui interdit déjà de supposer un simple transfert d'un « modèle américain » qui, même aux yeux des universitaires étatsuniens les plus militants, n'est nullement américain. Les deux perceptions, française et étatsunienne, sont clairement contradictoires pour ce qui concerne l'histoire des universités américaines; mais cette différence de perception de la chronologie, certes intéressante, me préoccupera moins ici que l'unité profonde de l'analyse de part et d'autre de l'Atlantique. La « marchandisation » est en effet unanimement ramenée au « néo-libéralisme », ou tout au moins à la soumission aux impératifs du marché. En octobre 2010, la *Chronicle of Higher Education* consacra un dossier spécial entier à ce que l'on nomme aux Etats-Unis la *corporatization* (techniquement, la transformation en sociétés anonymes par actions à but lucratif) des universités du pays. Dans l'article introductif, l'historien de l'éducation Marvin Lazerson rappelait que la monétarisation de l'enseignement supérieur étatsunien n'était pas nouvelle, mais n'en affirmait pas moins que le tournant décisif s'était produit dans les années 1980 (implicitement « l'ère Reagan », donc), avec une influence nouvelle de « l'ethos du marché »⁹.

La plupart des auteurs restent dans l'axe général posé par Lazerson, dénonçant l'application de la logique du marché à l'enseignement supérieur, ou l'apparition d'un « mercato » des enseignants-chercheurs dans le cadre de « Université S.A. ». Mais deux articles détonnent. Dans l'un, Bill Sams, un cadre supérieur en provenance de l'industrie des technologies de pointe, imagine l'Université-entreprise du futur, qu'il fonde, d'une part, sur la catégorisation et la prise en compte de tous les types de savoir, et d'autre part, sur le développement de méthodes entièrement individualisées assurant une transmissibilité de chaque « unité de savoir » (le terme est employé) aussi parfaite que possible. De son côté, le sociologue Andrew Ross soutient que les nouvelles gouvernances universitaires rappellent beaucoup plus les

⁵ « This is all part of the corporate strategy to turn universities into corporations », Erik Loomis, « The UVA Aftermath », *Lawyers, Guns & Money*, 14 mars 2013. Consulté le 14 mars 2013 à <http://www.lawyersgunsmoneyblog.com/2013/03/the-uva-aftermath>.

⁶ « There is also the move on the part of many universities towards embracing market mechanisms as a way of redefining almost every aspect of university life », Henry A. Giroux, « The Corporate Stranglehold on Education », *Counterpunch*, 8 septembre 2009, accessible à <http://www.counterpunch.org/2009/09/08/the-corporate-stranglehold-on-education/>, consulté le 14 mars 2013.

⁷ « To bring extra-academic pressure to bear upon university administrations who were selling out their colleagues and the public in the pursuit of corporate partnerships » cité dans Stephen Petrina et Lorraine Weir, « Commercializing Academic Freedom: R&D, Technology Transfer, Patents, and Copyrights », *Workplace: A Journal for Academic Labor*, vol. 7 n° 13, novembre 2005, p. 117.

⁸ Steven Higgs, « Commodifying Education: the Corporatization of the American University », *Counterpunch*, 21 novembre 2011, consulté le 14 mars 2013, accessible à <http://www.counterpunch.org/2011/11/21/the-corporatization-of-the-american-university/>

⁹ Marvin Lazerson, « The Making of Corporate », *The Chronicle of Higher Education*, vol. 57, n° 9, 22 octobre 2010, B4-B6.

bureaucraties fédérales de Washington, D. C., que les modes de fonctionnement du secteur privé, particulièrement du secteur des industries de pointe, qui devraient pourtant représenter un modèle à suivre pour les universités¹⁰. Dans les deux cas, le lien entre « Université, Inc. » et entreprise privée est mis en question, puisque Ross fait remarquer que la première ne ressemble toujours pas à la seconde, et que Sams démontre, sans doute sans même s'en rendre compte, que ce qu'un cadre supérieur du privé considérerait comme une véritable entreprise universitaire dépend de la mise en place d'un contexte qui dans l'état actuel des choses relève de l'utopie la plus débridée (création d'un « produit » éducatif homogénéisé, obtention d'une information quasi-parfaite sur chaque « client »).

Je voudrais ici élargir cette mise en question, en démontrant qu'aux États-Unis même, en principe archétype du système « marchandisé », les phénomènes observés dans les vingt dernières années relèvent de tendances qui n'ont que peu à voir avec le marché, et qui sont en rupture avec ce que l'on entend habituellement par « néo-libéralisme ». Plus précisément, pour rester dans le cadre des catégories proposées par Broady et Börjesson, je souhaite démontrer dans les pages qui viennent, d'abord que ni les solutions de marché, ni la « marchandisation » n'aboutissent à la mise en place d'un véritable marché de l'éducation piloté par la demande patronale ; ensuite que les phénomènes de privatisation effectivement observés se résument avant tout à un transfert de charges de l'État aux familles, dans un contexte de financement encore largement dominé par les fonds publics ou para-publics ; et enfin que la managérialisation est bien au cœur de ces évolutions, mais avec des implications très différentes de celles habituellement supposées — tout ceci étant également vrai en France.

Un pilotage par le marché ? Les patrons face à l'offre de formation

Qu'est-ce qu'une marchandise? Au sens le plus restreint, c'est un bien qui peut être transféré d'un utilisateur à un autre, dans le cadre d'un échange ; à partir du moment où cet échange est monétarisé dans le cadre d'un équivalent général (monnaie), il devient possible d'évoquer une marchandisation au sens d'apparition d'une valeur d'échange, remplaçant la valeur d'usage. L'économie moderne standard a par ailleurs construit un idéal de marché, qui repose sur des principes dont la concrétisation est au moins affirmée comme souhaitable, sinon toujours effective : agents équivalents entre eux (atomicité), libres d'entrer et sortir du marché, et parfaitement informés (transparence). Me concernant surtout ici ce dernier point, la transparence du marché, permettant aux consommateurs de disposer d'une information complète leur permettant de comparer efficacement les produits offerts, et de favoriser les producteurs les plus efficaces ; et la liberté d'entrée et de sortie des acteurs, c'est-à-dire la possibilité pour quiconque de devenir producteur et/ou vendeur d'un bien, assurant la libre concurrence et une offre diversifiée avec de nombreux acteurs.

Un premier problème apparaît lorsqu'il s'agit d'évaluer la valeur du « savoir » supposé vendu comme une marchandise. Contrairement à un préjugé répandu en effet, les employeurs — les acheteurs de force de travail, donc ceux qui devraient offrir un prix pour un « savoir » donné — ne savent déterminer que très approximativement la « valeur » de la plupart des « savoirs » offerts sur le marché. Plus précisément, ils se contentent généralement d'associer un prix usuel à une validation extérieure, le « diplôme », et de combiner cet élément à une série de jugements empiriques sur la personne à recruter. En revanche, ils cherchent beaucoup moins souvent qu'on ne le croit à relier précisément les compétences effectives demandées pour un poste à celles supposées être garanties par le « diplôme » en question, au-delà d'un niveau assez général et vague d'adéquation. Certes, certaines compétences techniques (la

¹⁰ Russell J. Rickford, « Are We Commodities? », *ibid.*, B14 ; Steven Conn, « The Steinbrenner Effect », *ibid.*, B8-B9 ; Bill Sams, « The University of the Customer », *ibid.*, B9-B11 ; Andrew Ross, « The Corporate Analogy Unravels », *ibid.*, B17-B18.

capacité de conduire un engin de chantier, ou de diagnostiquer des maladies relevant du domaine de l'hépatologie, ou de gérer des bases de données SQL, ou de communiquer en anglais) sont liées à certains diplômes, et à leur prix usuel sur le marché du travail. Mais ces compétences ont souvent des dates de péremption assez courtes, et doivent être entretenues dans le cadre dudit poste de travail, ce qui renvoie à des capacités extra-universitaires qui ne sont pas garanties — et fort probablement impossibles à garantir — par un système de validation de type scolaire.

Cette difficulté se traduit par des positions patronales qui ne correspondent pas à ce à quoi l'on pourrait s'attendre dans le cadre des dénonciations rituelles de la « marchandisation » du savoir. Celles-ci supposent que le « marché du travail » va « gouverner » l'offre de formation, ce qui suppose aussi du même coup une connaissance précise des compétences souhaitables de la part des acheteurs futurs de ces formations, et par conséquent l'existence d'une série de demandes précises de la part du patronat, visant à la création de cursus de formation avec des compétences très délimitées et en lien étroit avec les besoins de postes précis¹¹. Or au moins une grande enquête menée aux États-Unis sur ce sujet, organisée par et pour des directeurs de ressources humaines, contredit entièrement cette hypothèse (cf. Tableau n°1) :

Tableau n° 1 : Proportion d'employeurs jugeant « très importante » la possession par un futur employé de compétences de base et appliquées spécifiques, par niveau d'éducation du futur employé.

	Éducation secondaire	Niveau BTS/DUT [«2-year»]	Niveau Licence [«4-year»]
Compétences «de base»			
Compréhension écrite	62,5%	71,6%	87%
Maîtrise de la langue	61,8%	70,6%	88%
Maîtrise de la rédaction écrite	49,4%	64,9%	89,7%
Mathématiques	30,4%	44%	64,2%
Langues étrangères	11%	14,1%	21%
Science	9%	21,2%	33,4%
Administration/Économie	3,5%	6,7%	19,8%
Histoire/Géographie	2,1%	4,4%	14,1%
Lettres et arts	1,8%	3,3%	13,2%
Compétences «appliquées»			
Professionalisme, éthique de travail	80,3%	83,4%	93,8%
Travail en équipe, collaboration	74,7%	82,7%	94,4%
Communication orale	70,3%	82,0%	95,4%
Éthique, responsabilité sociale	63,4%	70,6%	85,6%
Pensée critique, résolution de problèmes	57,5%	72,7%	92,1%
Communication écrite	52,7%	71,5%	93,1%
Technologies de l'information	53,0%	68,6%	81,0%
Diversité	52,1%	56,9%	71,8%
Apprentissage au long de la vie, autonomie	42,5%	58,3%	78,3%
Créativité, innovation	36,3%	54,2%	81,0%
Leadership	29,2%	45,4%	81,8%

Source: *Are They Really Ready To Work? Employers' Perspectives on the Basic Knowledge and Applied Skills of New Entrants to the 21st Century U.S. Workforce*, The Conference Board / Partnership for 21st Century Skills / Corporate Voices for Working Families / Society for Human Resource Management, 2006, p. 18, 20. En grisé, les compétences classées comme « très importantes » par un pourcentage de répondants supérieur à la valeur médiane des pourcentages pour au moins un niveau d'éducation. L'enquête est basée sur un effectif de 431 répondants.

¹¹ Cf. par exemple Bradley Smith, « Le « modèle » américain... », *op. cit.*, § I.1.

Dans sa conception même, l'enquête ne faisait aucune référence à des compétences professionnelles précises, et se déployait suivant deux axes : les « compétences de base » (*basic skills*), pour lesquelles les employeurs privilégiaient quasi exclusivement la compréhension de l'écrit et la maîtrise de l'expression orale, les mathématiques arrivant en lointain troisième, et les « compétences appliquées », partagées à égalité entre des notions comportementales ne relevant pas à proprement parler de compétences professionnelles (éthique du travail, capacité au travail en équipe) et des compétences générales très peu professionnalisées (communication écrite et orale, pensée critique). On notera aussi (avec amusement...) que les objets essentiels de la professionnalisation privilégiés par la technocratie européenne (technologies de l'information, langues étrangères, savoirs administratifs et économiques) sont relégués en fin de tableau, à peine au-dessus de l'histoire-géographie ou des arts — et aussi que les compétences comportementales, dites « appliquées », sont considérées comme bien plus essentielles que des compétences de base comme la lecture ou l'écriture, en partie sans doute parce que ces dernières sont généralement acquises.

La partie prospective de l'enquête est également intéressante. Pour les employeurs interrogés, en moyenne 42% des candidats disposant d'une éducation secondaire sont considérés comme « déficients » du point de vue de leurs compétences, contre 11% des détenteurs d'un DUT ou BTS, et 9% des détenteurs d'une Licence. Manquent de manière particulièrement criante, aux yeux des patrons, les compétences en « maîtrise de la rédaction écrite » et dans une moindre mesure en « mathématiques », et également en « pensée critique et résolution de problèmes » — une compétence jugée cruciale pour l'avenir, puisqu'elle arrive en tête de celles que les répondants souhaitent voir développer. En définitive, seule la demande de « professionnalisme et éthique du travail » correspond véritablement aux idées reçues sur la volonté « patronale », et cette demande particulière n'arrive pourtant qu'en second dans l'analyse des déficiences présentes (derrière la maîtrise de l'écrit), et au... huitième rang des compétences à développer pour l'avenir, loin derrière la pensée critique, et la maîtrise des nouvelles technologies. L'enquête démontre d'ailleurs surtout que la demande patronale, peu élaborée, est souvent contradictoire ; ainsi les nouvelles technologies, supposées cruciales pour l'avenir (deuxième compétence la plus souhaitée), apparaissent peu dans les pratiques de recrutement réelles, tandis que l'obsession affirmée de la maîtrise de l'écrit reste déconnectée du jugement sur les lettres et sciences humaines, qui restent considérées comme inutiles...

La demande patronale de formation ne correspond donc pas à une demande de formattage étroitement technique, destiné à remplir des cases prédéterminées sur le marché du travail. Ce jugement est confirmé par le contenu des interventions patronales devant les commissions fédérales. Devant le Comité de la Chambre des Représentants chargé de l'éducation et de la force de travail, également réuni en 2006, le représentant de la Chambre de commerce d'Arlington, Texas, présenta certes un plan d'action visant à asservir à cette dernière les institutions locales d'enseignement secondaire et supérieur. Mais la quasi-totalité du financement des projets lancés dans le cadre de ce plan restait public, et surtout le contenu des formations n'était quasiment pas évoqué. En réalité l'action de la Chambre de Commerce s'était limitée à appeler à améliorer le niveau des élèves en mathématiques et en sciences, à chercher à attirer des candidats dans les écoles d'infirmiers, en sous-effectif chronique, à utiliser ses ressources pour mettre les diplômés en contact avec des employeurs, et à développer des outils de formation continue. Aucun cursus spécifique ne fut créé, et notre entrepreneur éducatif se contenta d'appeler à former « des travailleurs du savoir qui peuvent penser stratégiquement, résoudre des problèmes, être inventifs et à l'avant-garde de la commercialisation des découvertes technologiques » — l'on retrouve ici le souci prospectif de pensée critique et de maîtrise des nouvelles technologies, invoqué assez rituellement puisque

sans lien aucun avec les programmes effectivement lancés¹².

L'absence de demande précise de cursus des représentants patronaux est en réalité une constante. Une présidente d'université s'exprimait ainsi en 2005 devant un autre comité du Congrès, au Sénat cette fois :

« Nous avons mené une enquête en décembre dernier. Nous avons demandé à environ 300 employeurs nationaux, qu'est-ce que vous cherchez exactement ? Quelles compétences vous manquent ? Sur quelles bases distribuez-vous les promotions ? Pourquoi engagez-vous quelqu'un ? Ils nous ont répondu qu'ils voulaient des compétences de communication, qu'ils voulaient de la pensée critique, qu'ils voulaient de la collaboration et du travail d'équipe, qu'ils voulaient des capacités d'adaptation, une volonté forte de continuer à s'instruire tout au long de la vie, une volonté forte d'accepter d'évoluer en même temps que l'organisation. Par ordre d'importance, toutes ces choses venaient avant les compétences techniques correspondant à un emploi. »¹³

Plusieurs employeurs présents confirmèrent ce point, allant jusqu'à critiquer l'importance accordée aux sciences « dures ». En revanche, ils réclamèrent avec insistance une intervention étatique accrue, c'est-à-dire des financements publics¹⁴.

Le peu d'intérêt des patrons pour la construction de formations professionnelles définies s'explique aisément si l'on réalise que ce type de formation étroitement professionnalisante a une durée de vie nécessairement assez courte. Déjà sujette à caution à l'achat, puisqu'elle dépend de paramètres personnels mal mesurables (« éthique du travail », « collaboration »...), sa valeur devient franchement imprévisible à un horizon plus éloigné. Une compétence technique peut disparaître, ou son détenteur s'avérer incapable de la faire évoluer en fonction du mouvement général des pratiques dans sa branche. Enfin et surtout, les patrons en activité ne sont généralement pas demandeurs d'une position décisionnelle sur le détail des formations, faute à la fois de temps disponible et des connaissances nécessaires¹⁵. La « demande patronale » ne peut donc guère servir de guide, et encore moins de moteur, à la « marchandisation » de l'Université, du moins en ce qui concerne le contenu des formations.

Un enseignement supérieur privatisé?

Pas d'asservissement direct au marché du travail de l'université étatsunienne, donc. Mais peut-être le guidage se fait-il de façon plus fine, par des interventions ponctuelles ? Il arrive certes que des patrons, isolément ou en groupes, interviennent pour faire privilégier (ou, assez rarement, financer directement) des formations bien définies, soit dans des contextes très particuliers de pénurie ponctuelle, comme dans l'exemple mentionné ci-dessus des infirmiers et infirmières, soit dans des cas de financements dirigés sur les campus mêmes, à but commerciaux ou politiques. Les dénonciations de « University, Inc. » se focalisent sur ce type

¹² *Building America's Competitiveness : Examining what is Needed to Compete in a Global Economy. Hearing Before the Committee on Education and the Workforce, April 6, 2006*, U. S. House of Representatives, N° 109-34, Washington : U. S. Government Printing Office, 2005 ; témoignages des représentants du patronat p. 47-62.

¹³ *Higher Education and Corporate Leaders : Working Together to Strengthen America's Workforce. Hearing of the Committee on Health, Education, Labor, and Pensions 19 May 2005*, Washington : U. S. Government Printing Office, 2005, p. 26 (témoignage de Laura Palmer-Noone, Présidente de l'Université de Phoenix).

¹⁴ *Ibid.*, p. 8-9, 10-11, 18-20.

¹⁵ Il est possible qu'une certaine demande patronale de formation professionnelle s'exerce au niveau local, à l'intérieur de ce qu'Alfred Marshall appelait des « districts industriels », et ait une influence disproportionnée sur des institutions situées dans ces districts (les entreprises de la *Silicon Valley* par rapport à Santa Clara, San Jose State ou Carnegie Mellon, par exemple). Mais les chiffres de financement fournis ci-après prouvent que le phénomène ne peut être que très marginal si l'on considère l'ensemble du système d'enseignement supérieur.

d'intervention ponctuelle, et il faut admettre que certain exemples sont spectaculaires¹⁶. Dans des domaines comme la biologie médicale, l'agro-alimentaire ou la finance, des entreprises financent des « enseignants-chercheurs » aux ordres, et des « centres de recherche » qui ressemblent beaucoup à des bureaux de vente ou de propagande. Et des patrons activistes peuvent intervenir aussi sur des sujets de société, comme le débat sur le contrôle des armes à feu ou celui sur le degré auquel la « Guerre contre la Terreur » justifie la suspension des libertés fondamentales¹⁷. Mais ces dérives assez répandues ne doivent pas faire perdre de vue le fait que les cursus de formation ou les programmes de recherche mis en place sur financement patronal direct sont certainement très minoritaires.

En dépit d'une légende tenace en effet, l'investissement du secteur privé n'a jamais représenté une part importante des revenus des universités américaines, y compris dans les trente dernières années (Tableaux n° 2 et 3) :

Tableau n° 2 : Ventilation des revenus des institutions d'enseignement supérieur aux États-Unis en fonction de leur origine, depuis 1980, en valeur absolue (milliers de \$ courants).

En milliers de \$ courants	Total des revenus	« Tuition » et frais	État fédéral	États et collectivités locales	Individus et organisations privées	Revenu des endowments	Hôpitaux	Autres
Institutions publiques								
1980-1981 ¹	43 195 617	5 570 404	5 540 101	21 298 906	1 100 084	214 561	2 897 141	6 574 418
1990-1991 ¹	94 904 506	15 258 024	9 763 427	41 771 692	3 651 107	431 235	9 787 271	14 241 750
1999-2000 ¹	157 313 664	29 125 603	16 952 116	62 409 542	7 488 781	1 170 163	13 990 587	26 176 872
2009-2010 ²	303 329 538	55 930 482	51 289 997	92 289 555	10 526 412	10 046 610	29 236 931	54 009 551
Institutions privées								
1980-1981 ³	22 389 172	8 202 855	4 207 485	598 054	2 076 585	1 149 883	2 083 195	4 071 114
1990-1991 ³	54 861 545	22 176 439	8 472 654	1 640 421	4 710 158	2 837 394	5 362 401	9 662 078
1999-2000 ⁴	124 947 791	33 372 844	12 390 750	1 769 883	16 491 135	37 782 055	7 208 600	15 932 525
2009-2010 ⁴	193 374 071	78 729 912	24 864 994	2 307 159	18 055 559	28 465 696	16 541 461	24 409 289
Toutes institutions								
1980-1981 ⁵	65 584 789	13 773 259	9 747 586	21 896 960	3 176 669	1 364 444	4 980 336	10 645 532
1990-1991 ⁵	149 766 051	37 434 463	18 236 081	43 412 113	8 361 265	3 268 629	15 149 672	23 903 828
1999-2000 ⁶	282 261 455	62 498 447	29 342 866	64 179 425	23 979 916	38 952 218	21 199 187	42 109 397
2009-2010 ⁷	496 703 609	134 660 394	76 154 991	94 596 714	28 581 971	38 512 306	45 778 392	78 418 840

Sources: ¹ *Digest of Education statistics 2002*, Washington [D. C.] : NCES-IES-Dpt of Education, 2003, p. 372; ² *Digest of Education statistics 2011*, Washington [D. C.] : NCES-IES-Dpt of Education, 2012, p. 519-20; ³ *Digest of Education statistics 2000*, Washington [D. C.] : NCES-OERI- of Education, 2001, p. 360; ⁴ *Digest of Education statistics 2011*, *op. cit.*, p. 524-25; ⁵ = (¹) + (³); ⁶ = (¹) + (⁴); ⁷ = (²) + (⁴). Les catégories suivantes sont regroupées : « Federal grants and contracts », « Federal appropriations », « Federal nonoperating grants » => État fédéral ; « State grants and contracts », « State appropriations », « State nonoperating grant », « Local grants and contracts », « Local appropriations », « Local nonoperating grant » => États et collectivités locales ; « Sales and services (hospitals) », « Hospitals » => Hôpitaux ; « Sales and services (auxiliary) », « Independent opérations », « Other operating revenues », « Other », « Capital appropriations », « Educational activities », « Auxiliary enterprises » = Autres ; « Gifts », « Private gifts, grants and contracts », « Capital grants and gifts », « Additions to permanent endowment » => Individus et organisations privées. Comme souvent avec les statistiques étatsuniennes, les catégories changent d'une décennie sur l'autre, et la comparabilité entre décennies et donc en partie sujette à caution.

¹⁶ Cf. Lawrence C. Soley, *Leasing the Ivory Tower : The Corporate Takeover of Academia*, Boston, South End Press, 1995 ; Geoffrey D. White et Flannery C. Hauck, *Campus, Inc. : Corporate Power in the Ivory Tower*, Amherst, Prometheus Book, 2000 ; Jennifer Washburn, *University, Inc. : the Corporate Corruption of American Higher Education*, New York, Basic Books, 2005.

¹⁷ Cf. par exemple Bruce E. Johansen, *Silenced !: Academic Freedom, Scientific Inquiry, and the First Amendment Under Siege in America*, Westport [Conn.], Praeger, 2007 ; Robert O'Neil, *Academic Freedom in the Wired World : Political Extremism, Corporate Power, and the University*, Cambridge [Mass.], Harvard University Press, 2008 ; et John K. Wilson, *Patriotic Correctness : Academic Freedom and its Enemies*, Boulder, (Colorado), Paradigm Publishers, 2007.

Tableau n° 3 : Ventilation des revenus des institutions d'enseignement supérieur aux États-Unis en fonction de leur origine, depuis 1980, en % du revenu total (milliers de \$ courants)

% du revenu	« Tuition » et frais	État fédéral	États et collectivités locales	Individus et organisations privées	Revenu des <i>endowments</i>	Hôpitaux	Autres	Total
Institutions publiques								
1980-1981	12,9%	12,8%	49,4%	2,5%	0,5%	6,7%	15,2%	100%
1990-1991	16,1%	10,3%	44,0%	3,8%	0,5%	10,3%	15,0%	100%
1999-2000	18,5%	10,8%	39,7%	4,8%	0,7%	8,9%	16,6%	100%
2009-2010	18,4%	16,9%	30,5%	3,5%	3,3%	9,6%	17,8%	100%
Institutions privées								
1980-1981	36,6%	18,8%	2,7%	9,3%	5,1%	9,3%	18,2%	100%
1990-1991	40,4%	15,4%	3,0%	8,6%	5,2%	9,8%	17,6%	100%
1999-2000	26,7%	9,9%	1,4%	13,2%	30,2%	5,8%	12,8%	100%
2009-2010	40,7%	12,9%	1,2%	9,3%	14,7%	8,6%	12,6%	100%
Toutes institutions								
1980-1981	21,0%	14,9%	33,4%	4,8%	2,1%	7,6%	16,2%	100%
1990-1991	25,0%	12,2%	29,0%	5,6%	2,2%	10,1%	16,0%	100%
1999-2000	22,1%	10,4%	22,8%	8,5%	13,8%	7,5%	14,9%	100%
2009-2010	27,1%	15,3%	19,0%	5,8%	7,8%	9,2%	15,8%	100%

Sources: Cf. Tableau n° 2. Pour certaines années, la part des États et collectivités locales est arrondie à la décimale supérieure pour parvenir à 100%.

Ces tableaux donnent d'abord une idée des sommes en jeu : aujourd'hui, le système étatsunien reçoit annuellement près de 500 milliards de dollars, soit près de vingt fois les quelques 30 milliards de \$ de budget du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche français... Mais il démontre surtout que les financements en provenance du secteur privé restent très minoritaires pour l'ensemble de l'enseignement supérieur. Et les tendances observables sont surprenantes. D'abord, une diminution de l'aide des États fédérés, en particulier pour les universités publiques, qui reçoivent la masse des étudiants (en 2010, 15 des 21 millions d'étudiants étasuniens, soit plus de 70%, étaient inscrits dans une institution publique)¹⁸. Ensuite, une nette augmentation de la part prise en charge par les familles (« Tuition and fees » : frais d'inscription et frais de scolarité, y compris le gîte et le couvert), et une explosion des *endowments*, ces capitaux propres des universités privées, qui accumulent des profits considérables depuis les années 1990 — en biens de mainmorte, puisqu'elles restent en majorité des entités à but non lucratif. Notons également qu'après un recul temporaire de quelques points de pourcentage depuis 30 ans, plutôt au détriment des universités privées, le financement fédéral a regagné le terrain perdu, surtout au bénéfice des universités publiques puisque ce financement est de plus en plus constitué de bourses à destination des étudiants les moins aisés (*Pell Grants* et autres bourses liées au revenu)¹⁹.

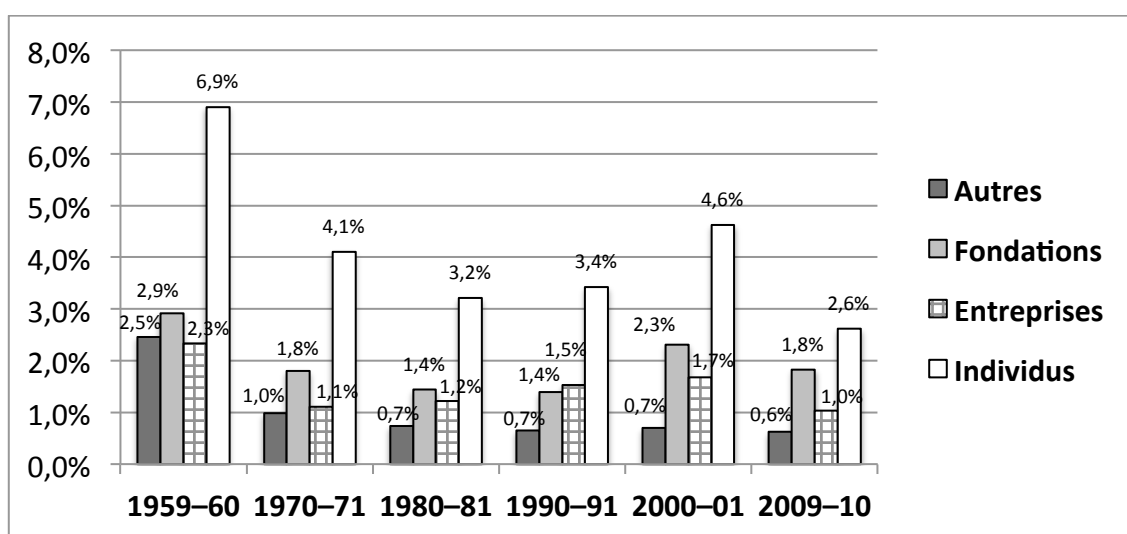
Par comparaison, le financement extérieur non-étatique et hors frais payés par les familles est presque marginal ; de 9% des revenus annuels, toutes catégories confondues, au plus haut de la « bulle » internet et du marché boursier en 2000, il est retombé à 6% après la crise de 2008, et est repassé sous la barre des 10% même pour les institutions privées, qui sont les principales récipiendaires de ce type d'aide. Et il faut ajouter que cette aide « privée » n'est pas « patronale » à proprement parler. Il est évidemment impossible de ventiler strictement les

¹⁸ *Digest of Education statistics 2011, op. cit.*, p. 295.

¹⁹ La croissance vertigineuse des « Nonoperational Federal grants » dans les budgets des universités publiques est remarquable, même si ce choix politique est peu commenté hors des États-Unis. À noter que ledit choix a été fait assez bizarrement sous George W. Bush, puisque c'est en septembre 2007 que le *College Cost Reduction Act* a été voté, faisant passer le montant des aides fédérales versées aux universités au titre de l'aide aux étudiants de 3 milliards de \$ en 2006-2007 à 10 milliards l'année suivante, et près de 21 milliards en 2009-2010 (*Digest of Education statistics 2011, op. cit.*, p. 520).

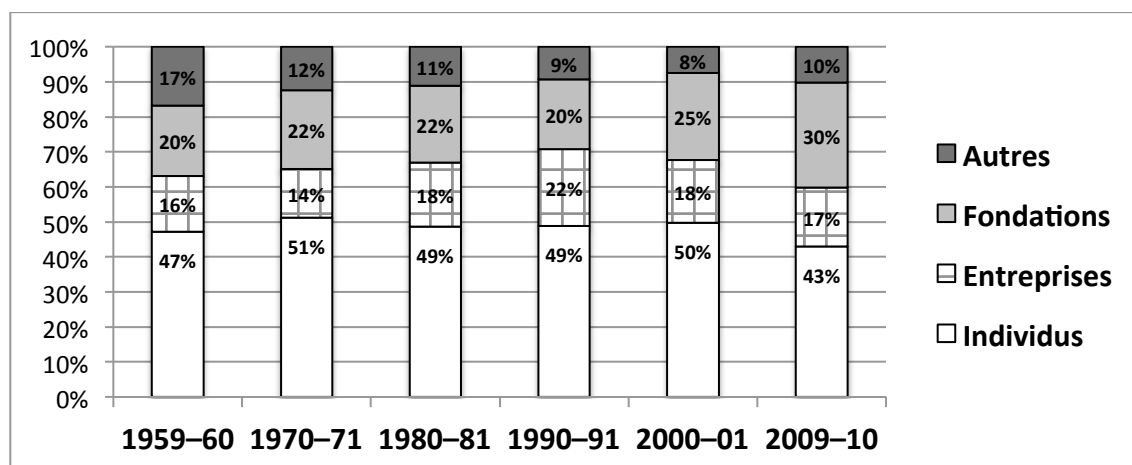
dons entre actes désintéressés et actes relevant de tentatives de mise sous contrôle des universités ; mais il est intéressant d'au moins examiner le seul indicateur dont on dispose, qui porte sur la catégorisation des dons en fonction du statut institutionnel du donateur. Une fondation n'est certes pas forcément désintéressée — la « Fondation » John M. Olin est un instrument du lobby des ventes d'armes —, mais à l'inverse le mécénat d'entreprise n'est pas forcément finalisé. Une étude des dons dans les années 1990 évaluait à 10% des dons de fondations les dons « politiques » en provenance de fondations conservatrices²⁰ ; rien ne permet de penser que les dons de mécénat à but purement publicitaire, sans objectif de contrôle, représentent une part plus restreinte des dons d'entreprises. Mais quoi qu'il en soit, il est clair que les entreprises représentent la portion congrue des dons aux universités (Figures n° 1 et 2).

Figure n° 1 : Dons aux universités aux États-Unis, 1960-2010, par catégorie de donateur, en % des dépenses annuelles totales des universités



Source: *Digest of Education statistics 2011*, op. cit., p. 530. La catégorie « Autres » inclut les « Organisations religieuses ».

Figure n° 2 : Ventilation en % des dons aux universités par catégorie de donateurs, 1960-2010



Source: *ibid.*

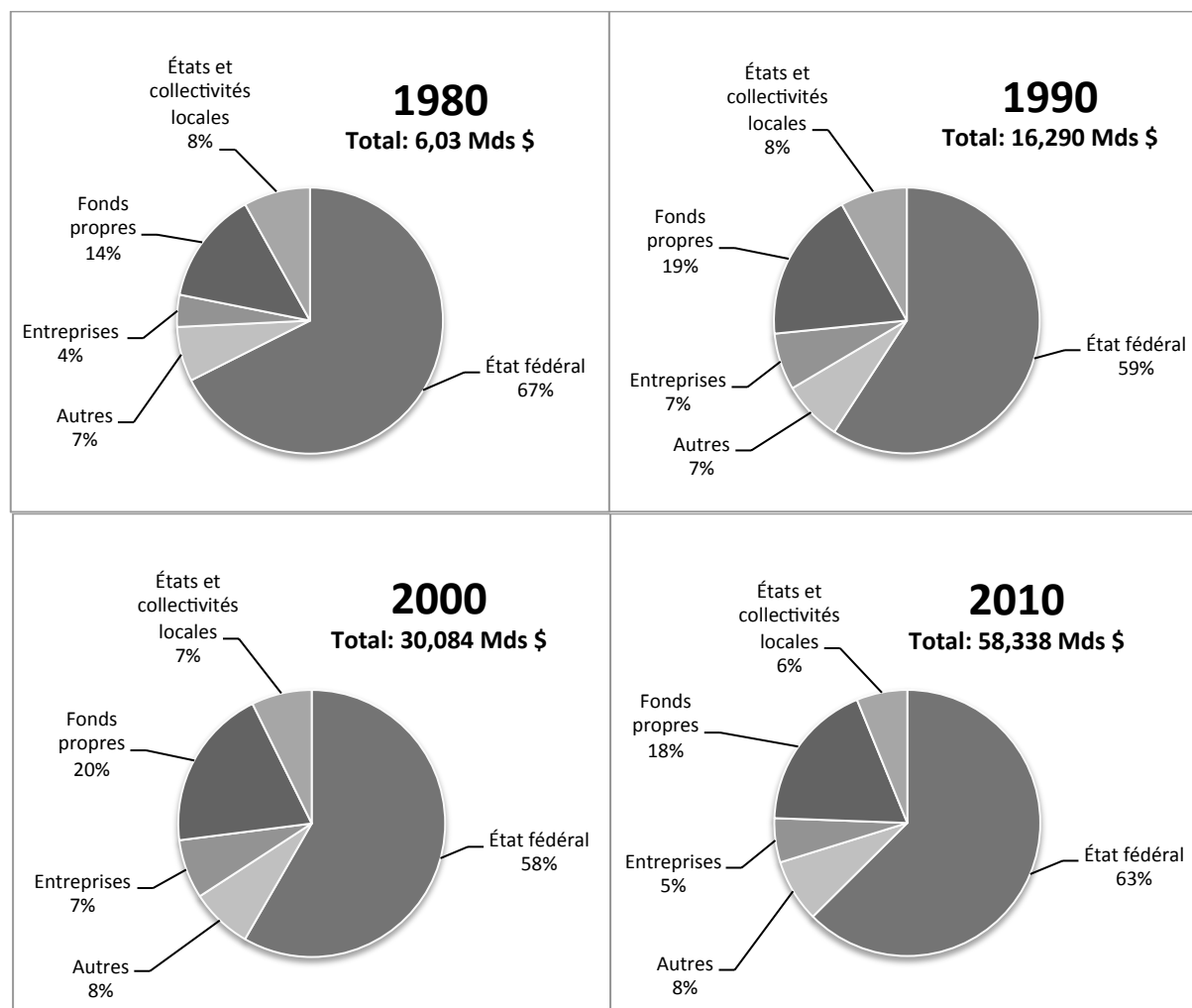
Les dons d'anciens élèves constituent la plus grande part de ces dons (qui, rappelons-le, représentent entre 5 et 10% des revenus suivant les années), avec les financements de

²⁰ Carole Masseys-Berthonèche, *Philanthropie et grandes universités privées américaines. Pouvoir et réseaux d'influence*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, 2006, p. 308.

fondations dont une majorité sont des organisations à but non lucratif, finançant toutes sortes de projets et pas seulement des projets « patronaux ». Et la part relative des entreprises dans les dons, après une légère montée dans les années 1990 jusqu'à 22% du total, est redescendue à ses niveaux habituels, à moins d'un cinquième, soit 1% des dépenses universitaires, ce qui ne devrait au fond pas surprendre : les entreprises ne sont pas des organisations charitables, et n'ont pas de raison de consacrer des ressources importantes si aucun retour sur investissement tangible ne peut en découler...

Quid, cependant, des investissements intéressés ? Ils existent, c'est certain, même si le degré auquel ils peuvent orienter, ou désorienter, les chercheurs est sujet à débat²¹. Mais là encore, les chiffres disponibles sont sans appel : les entreprises ne financent que très peu la recherche en université, qui est par essence une recherche fondamentale, donc trop risquée pour elles. Les projets ponctuels de collaboration existent, et sont très visibles — mais ils restent quantitativement marginaux... et la participation des entreprises a même *diminué* dans les trente dernières années! (Figure n° 3).

Figure n° 3 : Le financement de la R&D universitaire (hors SHS*) aux États-Unis, 1980-2010



Source: *Higher Education Research and Development: Fiscal Year 2010. Detailed Statistical Tables*, National Science Foundation -

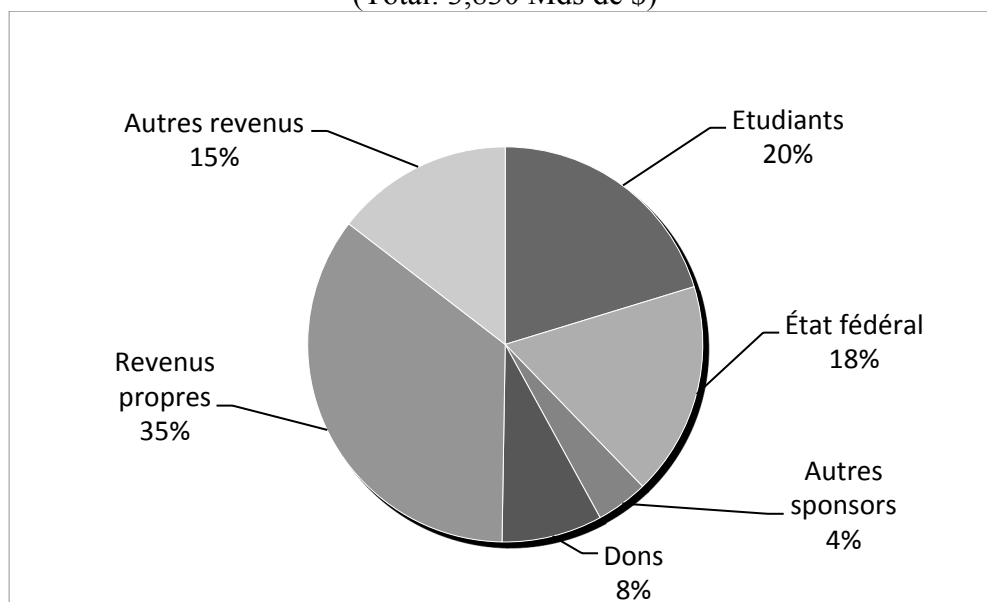
²¹ Cf. Pilar Mendoza, « The Role of Context in Academic Capitalism : The Industry-Friendly Department Case », *Journal of Higher Education*, vol. 83 n° 1, janvier-février 2012, p. 26-48, pour une défense et illustration du faible impact du financement privé sur les comportements de recherche. Notons que même si ce résultat est fondé dans ce cas particulier sur une observation participante, il n'est pas forcément généralisable à des laboratoires où les enjeux sont plus directement politico-industriels...

National Center for Science and Engineering Statistics, Pub. n° NSF 12-330, Septembre 2012, p. 4-5. La catégorie « Autres » inclut les organisations à but non lucratif (fondations), les « Fonds propres » (« Institutional Funds ») incluent les *endowments*.

* La recherche en sciences humaines et sociales (SHS) n'est pas incluse dans ces statistiques, qui ne portent que sur les sciences exactes et l'ingénierie. L'erreur induite sur la mesure du financement par les entreprises est marginale : en 2010, les sciences humaines et sociales ont reçu 2,897 Mds de \$, dont 80 millions (0,28%) fournis par les entreprises (*ibid.*, p. 4).

Ces chiffres, forcément agrégés, pourraient être rejetés du fait qu'ils lissent des différences sans doute importantes. Le rôle des entreprises pourrait n'être concentré que sur des universités d'élite, dans des secteurs précis, auquel cas leur poids relatif, et donc leur influence, pourraient être très supérieurs à ce que l'on peut imaginer à partir de chiffres portant sur l'ensemble du système. C'est certainement vrai en partie, je l'ai déjà signalé : les exemples de conflits d'intérêt ou de détournements de la recherche universitaire à des fins mercantiles ou politiques ne sont pas rares²². Mais l'analyse d'un cas extrême, Harvard, prouve que le modèle de croissance des grandes universités privées n'est pas plus fondé sur le financement des entreprises que celui des universités publiques plus pauvres (Figure n° 4) :

Figure n° 4 : Les sources de financement de l'université de Harvard en 2012
(Total: 3,830 Mds de \$)



Source: *Harvard University Financial Report. Fiscal Year 2012*, p. 17. J'ai inclus dans la catégorie « Revenus propres », qui contient les revenus de l'*endowment*, les charges et produits non liés à l'exploitation, à l'exception de « Capital gifts for loan funds and facilities », que j'ai inclus dans la catégorie « Dons ».

L'élément essentiel est l'*endowment*, le capital propre de l'université, qui fournit 35% des 3,830 milliards de \$ dépensés en 2012. La richesse accumulée par Harvard, surtout depuis 30 ans, lui permet de dépendre moins de ses étudiants, ce qui rapproche paradoxalement son budget des universités publiques, dont les frais de scolarité sont souvent limités politiquement par les législatures d'État qui les contrôlent (l'enseignement supérieur n'est pas une prérogative fédérale). Quant aux dons, ils ne jouent pas un rôle plus élevé à Harvard que dans le reste du secteur privé, et la recherche privée sponsorisée, sans doute importante dans des laboratoires particuliers du fait des sommes absolues en jeu, ne l'est pas réellement pour ce qui est de la situation budgétaire globale de l'institution. Pourtant, peu d'universités concentrent autant d'accords de partenariat avec le privé et de « mécénat » à visée politique...

Tout ce qui précède ne doit pas être pris comme une négation du rôle du secteur privé dans l'enseignement supérieur étatsunien, mais plutôt comme une réflexion incitant à recentrer la discussion sur ce qu'est un financement privé d'un système universitaire. Oui, des entreprises

²² Nombreux exemples en particulier dans Jennifer Washburn, *University Inc.*, *op. cit.*, p. 125 *passim* ; également Lawrence Soley, « The Tricks of Academe », in *Campus, Inc.*, *op. cit.*, p. 29-35.

financent grassement des centres de recherche ultra-conservateurs ou destinés à vendre une gamme de produits ; des individus très riches font de même. Mais ce type de subvention orientée est quantitativement assez marginal, même si son poids politique est sans commune mesure avec le pourcentage concerné, et il ne concerne pas le système universitaire dans son ensemble. C'est un autre financement privé qui est à l'origine des profondes inégalités de revenu entre le système public et les grandes universités privées accessibles à une petite minorité de « clients » fortunés. Ce financement-là est celui des particuliers, bien plus important quantitativement, et il résulte d'un transfert de charges de l'État, ou plus précisément d'ailleurs des États fédérés, aux familles, et d'une hausse rapide du coût de la formation supérieure (frais de scolarité en particulier). Il y a bien « privatisation » et destruction du service public, c'est incontestable ; mais il n'y a pas réellement « marchandisation ».

L'absence d'effet de marché est très sensible lorsque l'on mesure l'évolution du coût moyen des frais de scolarité que je viens d'évoquer. Alors que ces frais avaient diminué légèrement à la fin des années 1970, et, après un rattrapage brutal au début des années 1980, avaient plutôt stagné ensuite, ils entamèrent à partir de 1990 une hausse vertigineuse, ininterrompue depuis. Cette hausse était entièrement déconnectée de la réalité économique, au point d'être à peine freinée par les crises de 2000 et 2007-2008 :

Figure n° 5 : Montant moyen des frais de scolarité par étudiant/e et par an, en \$ constants 2009

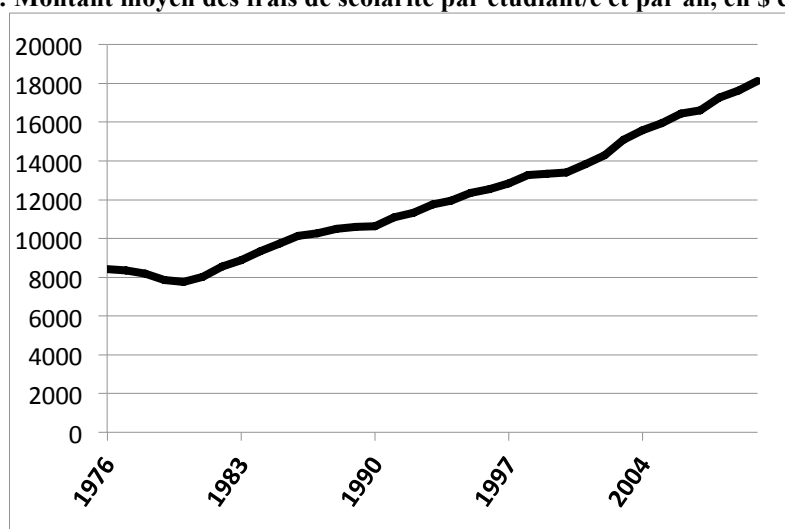
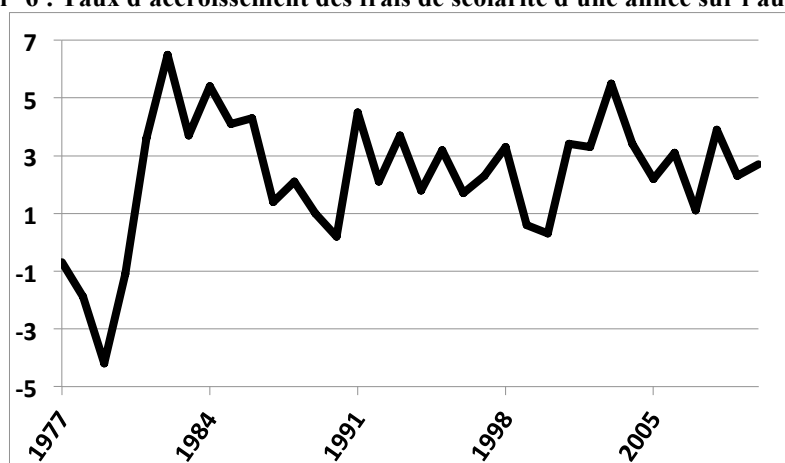


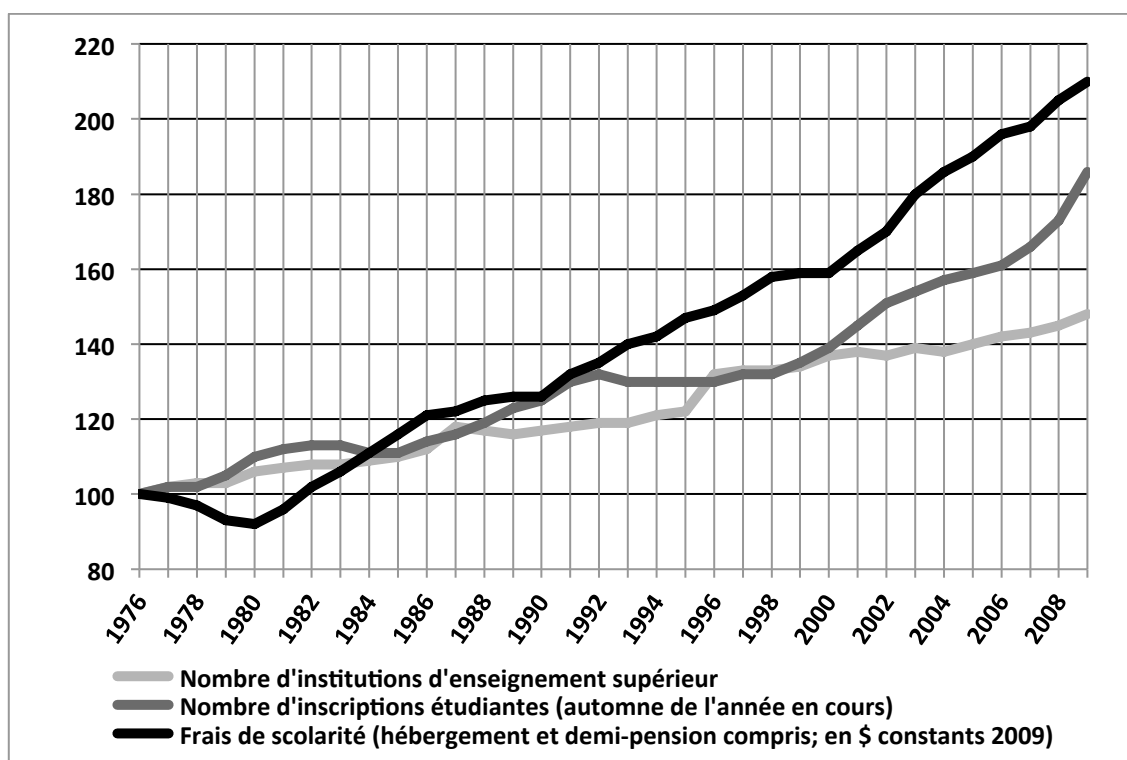
Figure n° 6 : Taux d'accroissement des frais de scolarité d'une année sur l'autre, en %



Source: *Digest of Education Statistics 2011, op. cit.*, p. 497. Les frais sont calculés en incluant hébergement et demi-pension, la très grande majorité des étudiants étant en internat (« on campus »).

De vifs débats opposent les économistes autour de la question de l'origine de la hausse des coûts de formation dans l'enseignement supérieur²³. Ces débats n'ont qu'un intérêt limité ici. Tout au plus peut-on remarquer que le point de départ du phénomène semble se situer au début des années 1990, moment où le taux de croissance des frais de scolarité a cessé d'être du même ordre que celui de la population étudiante (Figure n° 7). Cette hausse des frais n'est sans doute pas liée à des modifications de l'offre, restée à peu près constante depuis les années 1960 ; le nombre d'institutions a modérément augmenté, et leur qualité et leur diversité sont restées similaires à ce qu'elles étaient devenues après la première grande vague de massification de l'enseignement supérieur au milieu du XX^e siècle. Quant au nouvel épisode de massification des années 2000, il est beaucoup plus limité proportionnellement que celui engendré par la démocratisation des années 1950 et 1960, et est surtout un résultat de l'allongement de la durée des études, les gains les plus importants ayant été réalisés grâce à l'augmentation de la part des 20-24 ans encore en poursuite d'études (Figures n° 8 et 9). La crise de 2007-2008 n'a fait que renforcer ce phénomène, en incitant les jeunes à rentrer dans l'enseignement supérieur ou à y rester, faute de perspective d'emploi, mais là encore sans impact significatif sur la hausse des frais de scolarité, qui s'est poursuivie au même rythme.

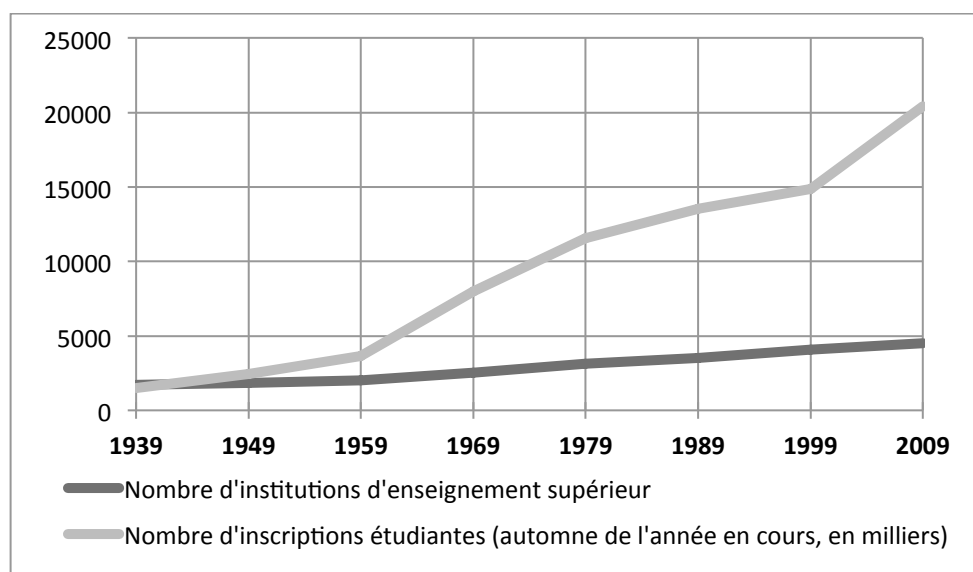
Figure n° 7 : Évolution comparée du coût annuel moyen d'une année universitaire, du nombre d'inscriptions dans les universités, et du nombre d'institutions universitaires, 1976-2009 (base 100 = 1976)



Source: *Digest of Education Statistics 2011*, op. cit., p. 288, 290, 497.

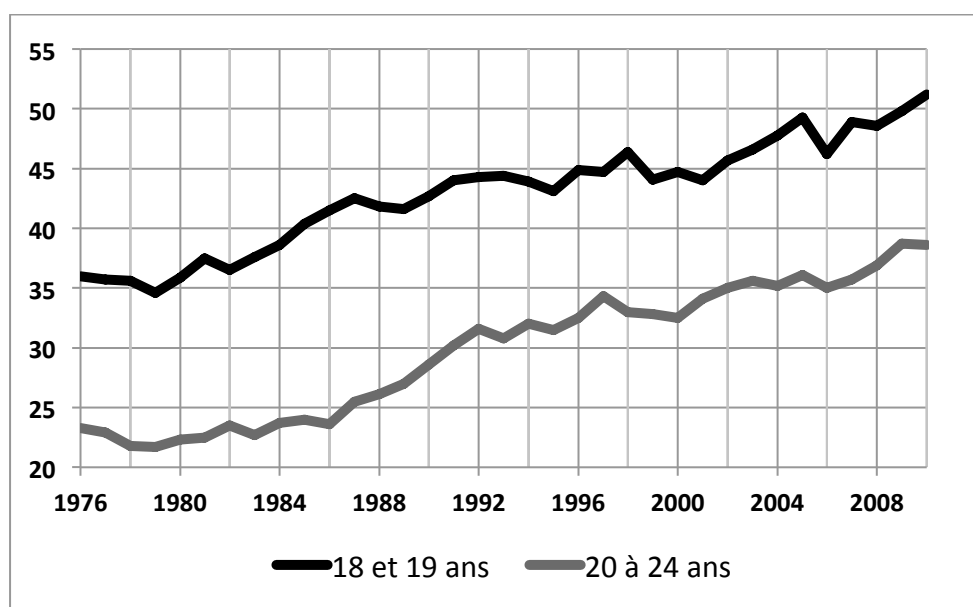
²³ Cf. par exemple l'analyse néo-classique de Robert B. Archibald et David H. Feldman, « Explaining Increase in Higher Education Costs », *Journal of Higher Education*, vol. 79 n° 3, mai-juin 2008, p. 269-295.

Figure n° 8 : La croissance universitaire aux États-Unis, 1950-2010.



Source: *Digest of Education Statistics 2011*, op. cit., p. 289.

Figure n° 9 : Pourcentage de 18-19 ans et 20-24 ans inscrits dans l'enseignement supérieur, 1976-2010



Source: *Digest of Education Statistics 2011*, op. cit., p. 23-24.

Quelles que soient ses causes, la hausse du coût des formations supérieures, combinée au désengagement des États fédérés, aboutit à alourdir la charge financière pesant sur les familles, à un point quasi unanimement considéré comme insoutenable à relativement court terme ; la « crise de la dette étudiante » qui menace pourrait être de même ampleur que la crise hypothécaire de 2008. Mais ce qui nous intéresse ici, c'est surtout le degré auquel ce transfert de charge peut être assimilé à une « marchandisation ». Or une étude même rapide des frais de scolarité démontre que l'enseignement supérieur est loin de générer des « prix » au sens classique du terme, pour au moins deux raisons : d'une part, le prix varie énormément

en fonction de l'acheteur et du vendeur, sans que ces variations soient nécessairement liées au produit vendu, et d'autre part, le produit vendu n'est pas une formation, et est quasi impossible à relier à une éventuelle utilisation ultérieure sur le marché du travail.

Tout d'abord, la plus grande opacité règne dans un système fondé sur un contrat personnel qui varie avec les revenus des familles, l'histoire personnelle du candidat, ses performances aux tests standardisés requis pour l'entrée à l'université, les « SAT », et enfin le montant des bourses et aides diverses qu'on peut obtenir, montant là encore très variable en fonction des situations. Le « Tuition discounting », c'est-à-dire des rabais accordés sur le prix public à des candidats qu'une université souhaite recruter pour des raisons tout aussi variables (bons résultats scolaires, origine modeste, voire histoire personnelle « atypique » faisant du candidat quelqu'un d'intéressant pour ses pairs, grâce à une enfance passée à l'étranger par exemple), consommait en 2012 près de la moitié des frais de scolarité engrangés par les universités privées, qui sont à la fois les plus chères et donc celles qui doivent faire les efforts financiers les plus importants pour retenir les dossiers considérés comme les plus attractifs. Même en incluant les universités publiques et les collèges dits « de deux ans » accordant l'équivalent américain de BTS et DUT, deux types d'institutions qui concentrent 75% des inscriptions et accordent moins souvent des rabais, le pourcentage des frais de scolarité reversé en moyenne aux étudiants sous forme d'aides et de bourses atteignait tout de même 37%. En d'autres termes, dans quasiment toutes les institutions d'enseignement supérieur américaines, une partie des étudiants paye pour l'autre partie²⁴.

À cela s'ajoutent les différences entre types d'université et entre régions : en 2012-2013, les frais de scolarité (hors frais d'internat) pour un étudiant inscrit dans un collège « de deux ans » (BTS/DUT, donc) dans son propre État (les résidents ayant droit à des tarifs plus avantageux) étaient en moyenne de 2 963 \$ par an, et de 8 244 \$ par an pour une université de plein droit, donc « de quatre ans » (B.A. ou B.S., l'équivalent d'une Licence), toujours pour un résident de l'État. En revanche, pour les étudiants inscrits dans un collège privé, les frais atteignaient 28 500 \$ par an ! Et ces moyennes dissimulent des variations considérables entre régions : les universités de l'Ouest et du Sud sont considérablement moins chères que celles du Nord-Est. La moyenne des frais de scolarité annuels réclamés (avant « tuition discount »...) par les universités privées du Sud était de 25 610 \$, auxquels il fallait ajouter 9 216 \$ d'hébergement et demi-pension, alors qu'en Nouvelle-Angleterre le même service était vendu 36 766 \$, plus 12 400 \$ de « room and board », soit 40% plus cher²⁵. Au total, les diplômes les moins chers (collèges publics « de deux ans » dans le Sud-Ouest du pays) coûtaient en moyenne 7 693 \$ par an y compris l'hébergement et la demi-pension, soit à peu près 5 fois moins que les diplômes les plus chers, ceux de 4 ans en université privée en Nouvelle-Angleterre²⁶. Le différentiel entre les différents types d'université « de quatre ans » a été un peu réduit ces dernières années, dans la mesure où la hausse des frais d'inscription a été surtout sensible dans les universités publiques, qui accueillent les « clients » les moins aisés. Mais il reste quand même vertigineux, dans la mesure où le produit vendu, une Licence (B.A. ou B.S.), est un diplôme général et non professionnel, peu spécialisé, dont le contenu n'est pas forcément très

²⁴ Kevin Kiley, « Discounting Heads », *Inside Higher Ed*, April 5, 2012. Consulté le 31 décembre 2013 à <http://www.insidehighered.com/news/2012/04/05/nacubo-study-discount-rates-finds-another-increase-and-drop-enrollment>. Pour le poids respectif des universités publiques et privées, cf. *Digest of Education Statistics 2011*, *op. cit.*, p. 288.

²⁵ La série *Trends in College Pricing*, publiée chaque année par le *College Board Advocacy & Policy Center*, donne une vision assez complète des moyennes pour différentes catégories, mais ne rentre pas dans le maquis des situations individuelles. Un résumé analytique du rapport est également publié chaque année ; j'ai tiré ces chiffres de celui de Jennifer Ma, « Trends in Tuition and Fees, Enrollment, and State Appropriations for Higher Education by State », *Trends in Higher Education*, July 2012. Consulté le 29 décembre 2013 à <https://trends.collegeboard.org/sites/default/files/analysis-brief-trends-by-state-july-2012.pdf>.

²⁶ Pour les variations régionales, cf. *Trends in College Pricing 2012*, s. 1. : The College Board, 2012, p. 16.

différent d'une institution à l'autre.

Et c'est surtout cela qui fait de la remarquable diversité des frais de scolarité aux États-Unis une excellente manifestation du fait que le « savoir » n'est précisément *pas* une « marchandise ». Il est quasiment impossible de relier les « prix » des formations, et leur variation, à la qualité du « produit » vendu. Une excellente formation générale au niveau Licence (B. A. ou B. S.) dans une bonne université d'État de l'Ouest du pays, ou de Californie, vaudra certainement en qualité la même formation à Harvard ou Yale — mais le prix officiel en 2012-2013 à Berkeley (toujours hors frais d'internat) était de 25 000 \$ par an pour les dossiers venant de l'extérieur de la Californie, celui de l'université du Wisconsin à Madison à peine supérieur (26 600 \$) alors que Harvard demandait 42 000 \$, et Yale 44 000 \$. La « marque » de ces dernières vaut-elle un différentiel de prix aussi important ? Difficile à croire, d'autant plus que ces mêmes prix se retrouvent bizarrement dans d'autres institutions, nettement en-dehors, elles, du peloton de tête des universités américaines (Clarkson University, sise à Potsdam, New York, demande aussi 40 000 \$)...²⁷ Surtout, il s'agit d'un marché des formateurs, et non d'un marché des formations. La réputation d'une institution ne dépend jamais d'un département particulier, mais est globale, alors même que ses performances ne sont pas forcément homogènes quel que soit le type de cours. Or un B.A. ou un B.S. s'obtient grâce à un ensemble de disciplines, et le « major », la matière principale, n'est qu'un élément assez marginal du « panier » de connaissances ainsi acquis — un ancien élève de Harvard ne ressent guère la nécessité de préciser le contenu de son B.A. ou B.S, la réputation globale de l'université suffit, même si en pratique celle-ci ne se traduit pas par une formation si excellente que cela au niveau individuel.

Enfin, la même observation sur la déconnexion entre les prix pratiqués et la valeur éventuelle sur le marché du travail vaut *a fortiori* pour les diplômes professionnalisants de rang plus élevé, M.A. et Ph.D. (mastères et doctorats), puisque là encore, en lettres et en sciences au moins, le prix est souvent imposé par chaque université pour un niveau de diplôme indépendamment du champ choisi²⁸ ! Ce n'est pas universel, et une recherche rapide sur quelques sites de *graduate schools* donne effectivement des échelles de prix à l'intérieur des diplômes de lettres et sciences — mais leur rapport au marché du travail n'est pas toujours évident. Le fait que, toujours en 2012-2013, University of Minnesota fasse payer 1 060 \$ par cours à ses étudiants ingénieurs et 1 424 \$ par cours à ses étudiants en politiques publiques (un mastère compte généralement une quinzaine de cours) renvoie peut-être à un problème de réputation différentielle, et le lien au marché du travail est encore défendable, quoiqu'un peu surprenant dans ce cas précis. Mais lorsque l'on observe qu'à Cornell, un diplôme d'histoire vaut 29 500 \$/an, exactement le même prix qu'un diplôme d'ingénierie aéronautique, ou qu'à Duquesne University, les étudiants en lettres et sciences humaines payent 1 009 \$ par cours, exactement comme les étudiants du *business program*, alors que les étudiants en musique versent 1 218 \$, et les étudiants en biologie 1 036 \$, il devient difficile de croire que ces échelles de prix sont vraiment appuyées sur des analyses fines du marché du travail...²⁹

²⁷ Chiffres par institutions tirés de l'enquête annuelle de *U.S. News and World Report*, « National University Rankings ». Consulté le 31 décembre 2013 à <http://colleges.usnews.rankingsandreviews.com/best-colleges/rankings/national-universities/data>

²⁸ Pour tous les sites cités dans cette note et la suivante, la recherche a été menée le 31/12/2013. La plupart des « grandes » universités pratiquent un « prix unique » du diplôme, comme Stanford, (<https://ed.stanford.edu/admissions/financing/masters>), ou Harvard (http://www.gsas.harvard.edu/prospective_students/costs_tuition_and_fees.php), mais c'est aussi le cas d'institutions plus petites, comme University of Rhode Island (<http://www.uri.edu/es/acadinfo/acadyear/tuition.html>).

²⁹ Pour University of Minnesota, cf. http://onestop.umn.edu/finances/costs_and_tuition/tuition_and_fees/graduate_school_tuition.html ; pour Cornell,

Le problème devient encore plus épineux si l'on combine concurrence entre universités et concurrence entre types de formation. Une formation professionnelle de qualité en économie ou même en comptabilité au niveau mastère, toujours en prenant l'exemple d'une université d'État de bonne tenue dans l'Ouest ou le Sud, offrirait des perspectives d'emploi au moins aussi bonnes, mais coûterait pourtant infiniment moins cher, qu'un diplôme d'anthropologie ou de littérature comparée de Harvard ou de Princeton, à la valeur tout de même au mieux incertaine. Et le fait que les *business schools*, les écoles de médecine et de droit soient séparées et aient leur propre échelle de prix ne doit pas conduire à croire que ces secteurs sont plus efficacement évalués : en 2013, un diplôme d'école de droit de deuxième ordre est pratiquement sans valeur marchande dans un contexte de surabondance de diplômés en droit, mais les écoles de droit pratiquent quasiment toutes les mêmes prix prohibitifs, sans grand rapport d'ailleurs avec leur réputation puisque nombre d'écoles très modestes imposent les mêmes tarifs que Harvard — sans doute parce que les prêts garantis du gouvernement fédéral aux étudiants en droit sont virtuellement automatiques, et non plafonnés³⁰.

Au total, non seulement la moyenne « théorique » des frais de scolarité (18 111 \$/an avec hébergement et pension en 2010-2011 pour l'ensemble du système) n'a qu'une signification pratique très limitée dans une gamme de prix allant de quelques milliers de dollars à plus de 50 000 \$, mais de plus la valeur marchande réelle de cette éducation, une fois son propriétaire entré sur le marché du travail, est quasiment impossible à estimer de manière précise³¹. Compte tenu de tout cela, l'explication de la structuration des échelles de prix pratiquées par les universités étatsuniennes ne va certes pas de soi. J'aurais tendance à croire, sous réserve de plus de recherches, qu'elle dépend prioritairement d'un effet réputationnel (surtout de l'institution, et au niveau *graduate* du champ de formation) sans lien empirique au marché du travail, d'une part, et d'autre part du contexte fiscal (prêts défiscalisés ou garantis par l'État fédéral, aide de l'État fédéré dans lequel se trouve l'institution), contexte qui explique d'ailleurs peut-être aussi le caractère apparemment irrésistible de la hausse des frais de scolarité.

En tout état de cause, le « client » de l'université, acheteur à l'origine d'une institution formatrice plutôt que d'une formation, mais revendant sur le marché du travail au moins autant la formation choisie en fin de compte que l'instance formatrice de départ, est forcément conduit au cours de ses études à faire un pari à l'aveugle, sans information possible quel que soit l'environnement institutionnel puisqu'il achète un « bouquet » de cours de qualité très variable, sans même pouvoir s'appuyer sur des enquêtes de qualité consommateur fiables, encore moins sur une évaluation sérieuse de la valeur réelle de revente de ce qu'il achète³². Et

<http://www.gradschool.cornell.edu/costs-and-funding/tuition-and-costs/tuition-rates-field> ; et pour Duquesne University, <http://www.duq.edu/admissions-and-aid/tuition/graduate-tuition-rates>. Consultés en décembre 2013.

³⁰ Sur le droit, qui provoque des échanges d'une rare violence, cf. en particulier le pamphlet extrêmement pessimiste de Paul Campos, *Don't Go To Law School (Unless): A Law Professor's Inside Guide to Maximizing Opportunity and Minimizing Risk*, s. l. : Paul Campos, 2012.

³¹ Pour la moyenne « globale », encore une fois sans grande signification, cf. *Digest of Education Statistics 2011*, op. cit., p. 497. En comparaison, le salaire moyen en 2011 était de 42 979 \$ (d'après l'index national du salaire moyen, ou « National Average Wage Index », construit par l'administration de la sécurité sociale et consulté le 31/12/2013 à <http://www.ssa.gov/oact/cola/AWI.html>). Le coût « moyen » d'une année universitaire représenterait donc environ six mois du salaire « moyen » d'un habitant du pays.

³² David D. Dill et Maarja Soo, « Academic quality, league tables, and public policy : a crossnational analysis of university ranking systems », *Higher Education*, vol. 49 n° 4, juin 2005, p. 495-533. Cf. également le n° spécial du *Journal of Econometrics* sur l'enseignement supérieur (vol. 121 n° 1-2, juillet-août 2004), particulièrement les articles de Jesse M. Rothstein (« College performance predictions and the SAT », p. 297-317), et de Ronald G. Ehrenberg (« Econometric studies of higher education », p. 19-37). Sur l'impossibilité de prévoir à l'avance le degré auquel une formation pourra satisfaire une demande sur le marché du travail, cf. Robert K. Toutkoushian, « What Can Institutional Research do to Help Colleges Meet the Workforce Needs of States and Nations? », *Research in Higher Education*, vol. 46 n° 8, décembre 2005, p. 955-984.

notre malheureux acheteur opère de surcroît dans un contexte de concurrence fortement limitée, puisque l'accréditation est un privilège des associations régionales d'institutions d'enseignement supérieur, ce qui revient à dire que les « vendeurs » de l'enseignement supérieur cooptent les nouveaux entrants. Rien d'étonnant à ce que les quelques tentatives d'analyses économiques classiques du fonctionnement éventuel d'un « marché » de la formation aient débouché sur l'idée d'une multitude de segments de marché peu en concurrence entre eux, dans lesquels l'effet des « mécanismes de marché » proprement dits n'est pas facilement repérable...³³

Au cœur de la « marchandisation » vécue : une commercialisation étatisée

L'éducation n'est donc pas réellement une marchandise au sens précis, économique du terme — mais le slogan, lui, est bien réel, ce qui impose au moins de s'interroger sur ses sources. Les inégalités profondes (mais pas forcément plus qu'en France), les interventions ponctuelles mais parfois extrêmement violentes du secteur privé sur des recherches stratégiques, en économie, en agroalimentaire ou en biotechnologies (mais là encore, pas forcément plus qu'en France : que l'on songe aux chercheurs du nucléaire, de l'agroalimentaire, ou plus récemment aux arabisants...), les pressions politiques solidement financées et répétées en provenance des milieux ultra-réactionnaires (et sur ce point il est vrai que la France est encore un domaine protégé — mais pas forcément pour très longtemps) ; tout cela existe, mais n'explique pas complètement le sentiment de déliquescence et de « marchandisation » véhiculé par bon nombre de commentateurs. D'autant que tous ces phénomènes sont anciens, et que la situation n'est pas nécessairement pire que dans les années 1950.

En réalité, le discours néo-libéral de privatisation développé dans d'autres secteurs dans les années 1970 et 1980 ne s'est pas traduit par une déréglementation du marché de l'éducation (le système des accréditations est intact), ni par un désengagement de l'État, en tout cas fédéral (sa part de financement reste en réalité assez stable), ni même par un transfert de compétences du public au privé. Au niveau des États fédérés, il y a bien eu privatisation partielle du financement, avec un transfert de l'impôt aux familles, mais cette privatisation s'est accompagnée d'une augmentation considérable et universelle du coût de fonctionnement d'un système qui reste pourtant à but non lucratif en principe - en contradiction totale avec un fonctionnement de marché, qui devrait aboutir à une gamme différenciée d'offres de qualité variable en provenance d'acteurs à but clairement lucratif. Comment comprendre cette situation ?

L'hypothèse que je voudrais avancer en conclusion de cette analyse est que les évolutions actuelles du système universitaire étatsunien (et européen également, fort probablement) s'éclairent à partir du moment où l'on admet que le développement d'un marché de l'enseignement supérieur est au mieux un objectif secondaire, qui reste subordonné à (et entre en partie en contradiction avec) un objectif principal d'ordre technocratique et planificateur. Remarquons tout d'abord que les mesures managériales sont en général prises par des administrateurs d'université, de leur propre mouvement, et sans pression externe. L'accumulation de trésors de guerre considérables, par le biais des *endowments*, dépasse un

³³ William E. Becker et David K. Round, « 'The' Market for Higher Education : Does It Really Exist ? », *Institut zur Zukunft der Arbeit Discussion Papers*, n° 4092, mars 2009 ; Roger L. Geiger, « Market Coordination of Higher Education : The United States », dans Pedro Teixeira, Ben Jongbloed, David Dill et Alberto Amaral (éds.), *Markets in Higher Education : Rhetoric or Reality?*, Dordrecht [NL] : Kluwer Academic Publishers, 2004, p. 161-183. Il n'existe pas pour l'enseignement supérieur d'étude générale complète du type de celle menée pour l'OCDE sur l'enseignement secondaire (Sietske Welander, Cissy Pater et Maartje van der Weide, « Markets in Education: An Analytical Review of Empirical Research on Market Mechanisms in Education », *OECD Education Working Papers*, N° 52, OECD Publishing, octobre 2010.

simple souci de mise à l'équilibre ; l'objet est bien de rendre l'université profitable (plutôt que « rentable », terme impropre puisqu'il n'y a pas à proprement parler de mécanisme de marché), et profitable *pour ses cadres*, puisqu'il s'agit d'institutions à but non lucratif, sans actionnaires. Le discours sur « l'efficacité », la « modernisation », la « responsabilisation », l'obsession d'attirer une « clientèle », est indépendant de tout projet de service, qu'il soit public ou privé. L'objet est la croissance de la richesse et de la puissance de l'organisation, sans lien avec son but ou sa performance effective, ce qui est en réalité, comme le faisait remarquer le sociologue Andrew Ross que je citais en introduction, la marque d'une structure bureaucratique.

Il est particulièrement frappant de constater que les universités elles-mêmes ne cherchent pas à ajuster la qualité du produit qu'elles vendent dans sa dimension supposée principale, sa négociabilité sur le marché du travail, en s'appuyant sur les demandes de leur clientèle. Les mesures de « responsabilisation » et d'« efficacité » sont avant tout internes, et se déploient systématiquement dans trois directions : l'augmentation des revenus bruts (hausse du prix de la formation, recherche de nouvelles sources de revenus), la réduction des coûts (externalisation, précarisation des enseignants, accélération des cadences), et surtout la destruction des sources de résistance ou d'opacité à la hiérarchie, et de tout ce qui ressemble à un contre-pouvoir ou un espace de liberté. Ce mode de gouvernance, technocratique au sens fort car fondé sur la microgestion, la désautonomisation des employés, et la dictature absolue d'administrateurs techniciens (persuadés bien sûr de porter la « meilleure » rationalité — mais se croire le meilleur est une maladie répandue chez les bons élèves, et les universitaires sont souvent bons élèves...) n'est jamais évalué en fonction de son impact sur les besoins des clients par rapport au marché du travail, une évaluation qui demanderait évidemment réflexion sur ce que sont vraiment les demandes du marché du travail, et donc desdits clients. Les seuls besoins explicitement pris en compte le sont à seule fin de produire une satisfaction immédiate et à court terme évitant toute perte de clientèle, dommageable pour les revenus de l'institution³⁴. Notons que la hausse continue des frais de scolarité trouve alors une explication toute naturelle : les administrateurs universitaires chargent « ce que le marché tolère », et dans un cadre fiscal de prêts garantis par l'État, pour un produit à la fois indispensable et dont la valeur est incalculable à l'avance, cette tolérance est extrêmement élevée.

La managérialisation des universités doit aussi s'inscrire dans un contexte plus large. En dépit des discours publics sur l'efficacité du marché, le projet technocrate de contrôle hiérarchique total, de concentration du pouvoir (et des revenus) dans les mains de « chefs » auto-investis, est partagé et soutenu par des élites politiques qui fonctionnent suivant les mêmes présupposés de méfiance à l'égard des procédures démocratiques, de mépris pour les « masses » supposées ignorantes ou archaïques, et de confiance absolue en leur propre mérite et en la nécessité de reconnaître ceux-ci de manière adéquate, y compris financièrement. Là encore, le rejet de solutions de marché est quasi-universel. Non seulement le client n'est pas libre de choisir son produit, mais ses demandes effectives ne sont jamais prises en considération, ni même à vrai dire explorées. Et l'idée selon laquelle le client peut tout au moins « voter avec ses pieds » en privilégiant certaines formations et en se détournant d'autres est loin d'être admise. L'attitude des cadres universitaires et de leurs tutelles politiques est au contraire le plus souvent articulée autour d'un volontarisme extrême, dont le fétichisme des formations scientifiques et mathématiques est un bon exemple. Le relatif désintérêt des

³⁴ Le numéro spécial consacré par le *Journal of Business Research* à l'enseignement supérieur (vol. 60 n°9, septembre 2007) est intitulé « Marketing of Higher Education » ; sur les dix articles que contient le numéro, aucun ne tente de relier l'attractivité d'une université et le statut de ses « clients » sur le marché du travail. Les auteurs d'un article essayant de modéliser le choix étudiant (Demetris Vrontis, Alkis Thrassou, Yioula Melanthiou, « A contemporary higher education student-choice model for developed countries », *ibid.*, p. 979-898) n'emploient pas une seule fois le terme « employeur »...

étudiants pour ces formations n'est pas considéré en effet comme un indice d'adaptation à un marché du travail saturé à cet égard (ce qui serait pourtant une réelle possibilité, compte tenu de ce que nous avons vu des souhaits exprimés par les employeurs...), ni même comme un signe que ces formations elle-mêmes sont mal adaptées à la demande, et doivent être repensées. La réaction unanime est d'inciter les « clients » à changer d'avis, ce qui représente un cas clair de rejet du mécanisme de marché le plus élémentaire.

Le problème n'est pas politique au sens partisan du terme, du moins si l'on s'en tient aux sphères légitimes du pouvoir. Le gouvernement de George W. Bush lança en septembre 2005 un programme ambitieux de réflexion sur l'enseignement supérieur. La « Commission sur le Futur de l'enseignement supérieur », baptisée « Commission Spellings » en l'honneur de Margaret Spellings, alors Secrétaire (Ministre) de l'éducation, rendit son rapport un an plus tard quasiment jour pour jour. Ce rapport est généralement analysé comme une affirmation « néo-libérale », à nouveau, visant à déstructurer le service public de l'enseignement supérieur en faveur d'un « marché » de l'éducation³⁵. Mais cette interprétation est très discutable. D'après le préambule, le problème central identifié par la Commission Spelling est que l'enseignement supérieur n'est pas « efficace ». Cette efficacité est mesurée par le nombre de citoyens ayant reçu une formation supérieure, l'idéal étant une formation pour tous, « adaptée » (au marché du travail, à la concurrence internationale, aux nouvelles technologies...), et assurant l'acquisition effective de compétences en « lecture, écriture, et pensée [critique] »³⁶.

Jusqu'ici, il serait possible de soutenir que le rapport est une réponse aux demandes patronales de force de travail correctement formée — même si les mêmes compétences peuvent être invoquées dans une multitude de domaines, à commencer par ce qui relève de la « citoyenneté », ce qui rend au fond assez vague le type de contenu effectif que l'on peut attribuer à ces injonctions si l'on réfléchit en termes de cursus. Mais le véritable glissement loin du néo-libéralisme a lieu dans l'identification des sources du problème, et dans la construction de solutions. Sont visés les coûts trop élevés pour les étudiants, l'absence de réactivité du système, tant au niveau secondaire qu'à l'université, et l'absence d'information adéquate sur la qualité de la formation dispensée. Ne sont *pas* visés la domination et les financements étatiques : pas un seul des termes « marché libre », « libre concurrence », « liberté » même, n'apparaît fût-ce une seule fois dans le texte entier du rapport, ce qui devrait absolument interdire d'en faire un objet « néo-libéral ». Il est vrai que la réglementation excessive, elle, est souvent visée (21 fois) — mais dans près d'un tiers des cas cette optique dérégulatrice est corrigée par la nécessité d'introduire... de nouvelles réglementations !

Par contraste, « responsabilité » (*accountability*), « efficacité » ou « efficience », et « leader » ou « leadership » apparaissent respectivement 20, 16 et 8 fois dans le texte, ce qui donne déjà une idée de sa direction générale³⁷. Les objectifs à poursuivre sont présentés dans le deuxième chapitre, un résumé analytique caractéristique d'une présentation managériale qui prolonge l'ambiguïté initiale. Les auteurs réclament en effet :

³⁵ *A Test of Leadership : Charting the Future of U. S. Higher Education. A Report of the Commission Appointed by Secretary of Education Margaret Spellings*, Jessup [Md.] : U. S. Dpt of Education, 2006. Pour un exemple d'analyse standard du rapport comme « néo-libéral », cf. Davydd J. Greenwood, « Bologna in America : The Spellings Commission and neo-liberal higher education policy », *Learning and Teaching*, vol. 2 n° 1, printemps 2009, p. 1-38. Merci à Eli Thorkelson, qui m'a fourni cette référence.

³⁶ *A Test of Leadership...*, *op. cit.*

³⁷ Une analyse de type « wordcloud », limitée aux 100 termes les plus utilisés, ne permet de repérer que quatre termes (indirectement) liés à une transaction de marché au sens économique du terme : « regulation » et ses variantes, « barriers », « information » et « qualité » — et ces trois derniers termes sont certainement en réalité plutôt employés en lien avec la productivité et la performance interne. Le vocabulaire de la transaction, de la concurrence et de l'échange a donc une importance très inférieure à celle du vocabulaire de la production et du contrôle gestionnaire, ou de l'administration étatisée.

- une meilleure intégration des systèmes d'enseignements secondaire et supérieur, les premiers devant « s'aligner sur les attentes des universités et des employeurs », bénéficier de l'intervention incitatrice des États fédérés, et améliorer l'information des étudiants ;
- une réduction des frais de scolarité grâce à la réduction des coûts et à l'augmentation de la productivité des universités, réalisées en introduisant des indicateurs de performance et des nouvelles technologies développées avec l'aide de l'État fédéral et des États fédérés, en autorisant les transferts étudiants, et en réduisant le poids de la réglementation ;
- une consolidation des aides étudiantes existantes en un « guichet unique », et également une augmentation significative du montant d'aide distribuée ;
- une « responsabilisation » des acteurs de la chaîne de production du savoir, d'abord grâce à une information complète et transparente, distribuée à tous les « consommateurs », sur « les coûts, les prix et les résultats obtenus par les étudiants », ces résultats étant mesurés en termes de « valeur ajoutée » (compétences finales par rapport à compétences initiales) ;
- l'acceptation par les universités de la nécessité de « saisir les opportunités de devenir entrepreneuriales, du recours expérimental à de nouvelles méthodes d'enseignement et de transmission du contenu à la satisfaction de la demande accrue de formation tout au long de la vie », et le refus des barrières à l'innovation que « peuvent » constituer l'accréditation et la réglementation³⁸.

Ne relèvent éventuellement d'une optique néo-libérale, outre la référence lapidaire aux besoins des employeurs, que le rejet de la réglementation, et la demande d'information transparente — à ceci près que cette information ne porte précisément pas sur le produit censé être vendu (une formation négociable sur le marché du travail). L'information souhaitée par un éventuel consommateur porterait évidemment sur les perspectives d'emploi, mais celles-ci ne sont même pas évoquées. L'«entrepreneuriat» est réduit à son aspect « innovation », et aucune référence n'est faite à un marché, encore moins à un profit. Les interventions fédérales et des États fédérés sont explicitement réclamées, en contradiction avec les canons du néo-libéralisme. Et l'accent est principalement mis sur l'«efficacité» de la « chaîne de production », sans réflexion particulière ni sur le produit, ni sur le marché que ce produit est censé satisfaire.

Le quatrième chapitre précise les « recommandations » de la Commission, et clarifie considérablement le poids relatif des acteurs dans le programme projeté. Prenons par exemple le premier point, sur l'enchaînement entre secondaire et supérieur. Cet enchaînement est présenté comme une responsabilité des deux systèmes et des États fédérés, qui doivent introduire tests, mesures de performance et « responsabilité » — outre des subsides fédéraux pour les « clients » laissés sur le bord de la route. L'enseignement supérieur doit assurer, en collaboration avec les États fédérés, l'homogénéisation des normes de validation, permettant la circulation des « clients » d'une institution à l'autre sans perte de crédit, et l'ouverture de cours spécialisés (cours d'adultes, cours à distance). Les employeurs interviennent en dernier, uniquement pour... faire la publicité de l'enseignement supérieur, et expliquer combien celui-ci est utile. Notons que l'unique mesure qui pourrait représenter une expression d'«économie de marché», l'appel au libre transfert entre institutions, est en réalité une mesure *anti*-marché, puisqu'elle exige l'homogénéisation des procédures dans les universités et les prive donc de la liberté de gérer ces transferts comme bon leur semble³⁹.

Même structure pour le paragraphe suivant, sur l'élargissement de l'assiette de recrutement, la baisse des coûts et l'innovation. L'augmentation de l'aide fédérale tient une place centrale dans ces stratégies d'élargissement de la « clientèle ». La référence au caractère potentiellement contre-productif d'une aide d'État (dans la doctrine néo-classique) n'apparaît plus qu'à l'état de trace ; un sous-objectif rappelé en une phrase lapidaire, « éliminer les incitations structurelles à l'inflation des frais de scolarité », débouche immédiatement sur un

³⁸ *A Test of Leadership...*, op. cit., p. 1-5.

³⁹ *Ibid.*, p. 17-19

appel à une meilleur « productivité ». Celle-ci reposerait sur des mesures de performance et de coût, promues par les institutions d'accréditation, les responsables politiques, les États fédérés grâce à des politiques réglementaires *ad hoc*, voire des subventions incitatives, dont l'introduction est également demandée au niveau fédéral. La commission signale cependant qu'elle est opposée à l'introduction d'un contrôle réglementaire des prix, sujet que l'on ne s'attendrait certes pas à voir évoquer, même négativement, dans une publication de l'administration Bush. Mais elle demande explicitement que les institutions d'accréditation acceptent de se fonder sur les critères de qualité et de performance qu'elle appelle de ses vœux, alors que ces institutions étaient jusqu'alors indépendantes. Et de fait, depuis la publication du rapport Spelling, une guerilla constante les a opposées au Département de l'éducation, qui cherche sans relâche à les mettre sous tutelle, et la situation n'a été en rien modifiée par l'arrivée au pouvoir de Barack Obama⁴⁰. La refonte réglementaire, enfin, se limite à un appel à la simplification administrative, avec un paragraphe de recommandations qui ne laisse aucun doute sur la nécessité de laisser en place la plupart desdites réglementations⁴¹.

Le paragraphe sur la performance et la responsabilisation est sans doute le plus parlant, et souvent involontairement comique dans son recours incessant au jargon managérial. La commission rejette d'entrée de jeu la « réputation » comme mode de régulation, au profit de mesures quantifiées et homogénéisées, pilotées directement par le Département de l'éducation, et de normes de compétences objectives destinées à évaluer la valeur ajoutée d'une institution. Rien ne symbolise mieux le rejet du marché au profit du contrôle bureaucratique : la réputation d'un produit est le reflet du jugement des clients, la mesure d'une efficience le domaine exclusif des techniciens de la production. La performance est explicitement définie comme incluant le taux de complétion du cursus et l'acquisition de connaissances, et est donc sans aucun rapport avec les demandes du marché du travail ou le devenir des « clients » qui y rentrent. Sciences dures et mathématiques sont présentées comme une ardente obligation, sans que rien ne justifie ce choix hors un raisonnement stratégique, et fondamentalement planiste, sur la concurrence internationale avec la Chine et l'Inde⁴². Plus largement, l'ensemble du rapport est pénétrée de thèses planistes sur la nécessité de piloter l'économie des États-Unis dans son ensemble, sur les impératifs nationaux face à la concurrence internationale, et sur le rôle essentiel des régulations étatiques pour « inciter » les acteurs à être plus efficaces. Les quelques éléments de dérégulation encore présents dans le résumé analytique disparaissent d'ailleurs totalement dans le troisième tiers du rapport.

En définitive, c'est donc bien une approche de planification qui est privilégiée dans le rapport Spelling. La valeur d'une formation sur le marché du travail n'est pas déterminée par sa demande, puisqu'il n'est pas question d'indexer les financements sur les flux étudiants à l'entrée. L'impossibilité de faire confiance au marché est même théorisée, puisque le consommateur est présenté comme insuffisamment informé pour faire des choix ; le « marché » de l'enseignement supérieur est *a priori* opaque et dysfonctionnel. Et même alors que l'intervention étatique assurerait la création d'un marché transparent, ce qui encore une fois n'est quasiment jamais envisagé, le fonctionnement de celui-ci devrait tout de même rester subordonné à des objectifs de planification étatique plus vastes.

De ce point de vue, les politiques gestionnaires de l'enseignement supérieur et les technocrates, souvent ex-enseignants, qui ont pris le pouvoir dans les universités se rejoignent dans une commune indifférence au seul mode de mesure connu et incontestable de l'évolution

⁴⁰ Cf. Libby A. Nelson, «Pushing Back on 'Granularity'», *Inside Higher Ed*, 12 décembre 2012, accessible à <http://www.insidehighered.com/news/2012/12/12/wasc-raises-concerns-about-education-departments-evaluation-accreditors>, consulté le 14 mars 2013.

⁴¹ *A Test of Leadership*, *op. cit.*, p. 19-21.

⁴² *Ibid.*, p. 21-22, 24-25.

de la qualité d'un produit « marchandisé » : l'avis de la clientèle. Ce dernier est supplanté par les batteries de tests et d'indicateurs chiffrés habituels qui, là encore, renvoient beaucoup plus à la bureaucratie, soit d'État, soit interne à la très grande entreprise, qu'à la dimension marchande du secteur privé. D'après une analyse récente des textes produits par le Département de l'éducation en 2005-2007, les 11 thèmes les plus fréquemment développés n'incluaient aucune référence aux qualifications ou au marché du travail, un seul thème mentionnant le « marché » (arrivant en 8^e position...), alors que les cinq thèmes les plus développés incluaient la nécessité d'une chaîne de production efficace et sans abandon d'étudiant (de loin en tête), d'une force de travail formée au niveau enseignement supérieur, et d'une « responsabilisation » (*accountability*) des formateurs — tous thèmes parfaitement en phase avec la vision bureaucratique-productiviste du rapport Spellings⁴³.

Les adversaires de la « marchandisation » et les défenseurs des « réformes » de l'enseignement supérieur partagent en définitive une même croyance, bien résumée par Bradley Smith : l'université nouvelle cherche à « faire correspondre l'offre à la demande : elle sert à produire des hommes-marchandises qui correspondent aux besoins des employeurs et à contrôler, au moyen de la sélection, l'offre qui existe sur le marché du travail »⁴⁴. Il s'agit bien d'une croyance, car rien dans l'expérience des uns et des autres ne permet de supposer que ce fonctionnement (qui serait effectivement « néo-libéral », si offre et demande étaient confrontées sur un marché « libre » ou supposé tel, mais ne l'est pas à partir du moment où l'adéquation se fait par des outils planistes) existe où que ce soit, ou même peut exister en principe. Au contraire, l'expérience étatsunienne démontre qu'un tel idéal est tout aussi illusoire, voire plus encore peut-être, que celui du marché de concurrence pure et parfaite, et se heurte à des impossibilités incontournables, à commencer par l'impossibilité radicale de déterminer *ex ante* « les besoins des employeurs ».

Cette utopie de l'adéquation technique entre offre de formation et marché du travail est à la racine des évolutions récentes de l'enseignement supérieur, tant aux États-Unis qu'en Europe. Mais, contrairement à ce qui est souvent affirmé, aucun partisan des « réformes », quel que soit la rive de l'Atlantique concernée, ne défend l'installation de solutions de marchés visant à créer une confrontation entre offre et demande en accord avec l'approche « néo-libérale ». Le marché n'est absolument pas libre, l'offre est strictement encadrée, la demande fortement orientée, la réglementation est en phase de croissance plutôt que de décroissance, et les dépenses étatiques ne se réduisent qu'à proportion de la mobilisation — forcée — de l'épargne des familles. Ce dernier ingrédient est le seul élément qualifiable de « néo-libéral » dans l'évolution récente des universités étatsuniennes. Mais cette destruction de la notion de service public se réalise au bénéfice des technocrates universitaires et non d'un quelconque « marché ».

Conclusion

Pour résumer: le but affiché de l'adéquation entre offre de formation et marché du travail a donné naissance à un projet néo-planiste de grande ampleur, articulé sur les méthodes gestionnaires des très grandes entreprises. Ce programme a légitimé l'arrivée au pouvoir d'une couche d'administrateurs-techniciens utilisant les approches managériales pour s'arroger un pouvoir total dans l'université. Efficience, culture du résultat, quantification et contrôle

⁴³ Tatiana Suspitsyna, «Higher Education for Economic Advancement and Engaged Citizenship : An Analysis of the U. S. Department of Education Discourse», *Journal of Higher Education*, vol. 83 n° 1, janvier-février 2012, p. 49-72. Bizarrement, l'auteur de l'étude maintient que ces discours sont « néo-libéraux », alors que son analyse démontre abondamment que les positions du Département de l'éducation sont dominées par un économisme aigu, certes, mais de nature tout-à-fait planiste...

⁴⁴ Smith, « Le « modèle » américain... », *op. cit.*, § I.2.

permanent des performances sont autant d'outils que ces nouveaux gestionnaires généralisent dans l'espoir d'assurer, outre leur omnipotence, leur omniscience, en un rêve utopique d'efficacité parfaite. Cette gouvernance hiérarchisée et caporalisée, dont l'origine est à chercher beaucoup plus du côté des ingénieurs de l'ex-Union Soviétique que des théologiens du marché libre, n'est pas une caractéristique propre de l'enseignement supérieur. Mais ses effets y sont particulièrement délétères pour une raison simple : aucune sanction de marché ne permet de les limiter. Les universités étatsuniennes partagent avec les grandes banques le douteux privilège d'être abritées de toute fuite de leur clientèle par la pression conjointe d'une demande inélastique (de formation sur le marché du travail pour les universités, d'outils permettant l'échange monétarisé pour les banques), et de la garantie gouvernementale, qu'elle soit fédérale ou d'État (garantie des prêts étudiants pour les universités, doctrine « too big to fail » pour les banques). C'est cette garantie qui explique principalement la hausse des frais de scolarité, en autorisant des prêts aussi peu fondés que les prêts hypothécaires à l'origine de la crise de 2008.

L'absence de contrôle extérieur et de contre-pouvoirs internes et la gouvernance pyramidale qu'elle engendre augmente par ailleurs les risques de dérives de gestion, risques également aggravés par la hausse des coûts, qui aboutit à mettre des fonds de plus en plus considérables à la disposition des administrateurs, ce qui les incite à ignorer les risques systémiques que leur comportement haussier induit (« bulle » de l'endettement étudiant). Enfin, et peut-être surtout, le pouvoir accru de ces derniers bouleverse les relations à l'intérieur même de l'université, en marginalisant les légitimations scientifiques et pédagogiques, et ceux qui les portent. Les personnels enseignants et chercheurs sont d'ailleurs vivement incités à faire allégeance personnelle aux nouveaux maîtres du système, ne fût-ce que pour éviter la marginalisation. L'effectivité de cette allégeance pour ceux qui la reçoivent comme pour ceux qui la font devient un bien symbolique au moins aussi important que des résultats de recherche ou une réputation enseignante. Si bien qu'au bout du compte, le recours à la microgestion et à l'encadrement bureaucratique, sous le masque de l'efficacité entrepreneuriale, nourrit la généralisation d'une forme d'organisation tout-à-fait archaïque, celle du clan, loyal à son *capo* envers et contre tout. Il serait d'ailleurs intéressant de mesurer si ces évolutions sont différentielles en fonction des champs scientifiques, ou si elles s'exercent également partout, sur les sciences humaines comme sur les sciences exactes, sur la médecine comme sur le droit et la gestion — mais une telle question dépasse largement le cadre de cet article.

Il ne s'agit absolument pas ici de défendre le « marché libre », notion théologique et dont l'application a toujours des conséquences néfastes. L'enseignement supérieur étatsunien est à deux vitesses en grande partie du fait de son héritage historique, qui est celui d'un marché effectivement « libre » autant qu'un tel marché peut l'être. Il ne s'agit pas non plus de nier le développement rapide d'une mercenarisation de l'enseignement supérieur, motivée par la recherche effrénée de gains de « productivité » ; les techniciens-administrateurs cherchent le moindre coût, et maximisent les revenus, c'est vrai. Mais faut-il pour autant y voir une « marchandisation » ? Combattre les évolutions actuelles suppose de bien les comprendre, et la référence au marché n'est à mon avis pas opératoire. « Capitalisme bureaucratique », ou « technocratie mafieuse », ou toute autre étiquette de même genre, convient mieux à ce qui est d'ailleurs peut-être bien un objet en croissance dans toute une série de domaines. Je serais volontiers tenté de soutenir que l'émergence d'organisations à but lucratif, mais qui parviennent à échapper à tout contrôle de marché, et sont constamment soumises à la tentation de l'accaparement et du détournement de fonds, est le cœur définitionnel du fonctionnement du capitalisme salarié moderne ; l'Université étatsunienne n'en serait alors qu'une illustration parmi bien d'autres.

Bibliographie

Enquêtes et rapports, recueils de données :

- A Test of Leadership : Charting the Future of U. S. Higher Education. A Report of the Commission Appointed by Secretary of Education Margaret Spellings*, Jessup [Md.] : U. S. Dpt of Education, 2006.
- Are They Really Ready To Work ? Employers' Perspectives on the Basic Knowledge and Applied Skills of New Entrants to the 21st Century U.S. Workforce*, s. l. : The Conference Board / Partnership for 21st Century Skills / Corporate Voices for Working Families / Society for Human Resource Management, 2006.
- Building America's Competitiveness : Examining what is Needed to Compete in a Global Economy. Hearing Before the Committee on Education and the Workforce, April 6, 2006*, U. S. House of Representatives, N° 109-34, Washington, U. S. Government Printing Office, 2005.
- Digest of Education statistics 2000*, Washington [D. C.] : NCES-OERI- Dpt of Education, 2001.
- Digest of Education statistics 2002*, Washington [D. C.] : NCES-IES-Dpt of Education, 2003.
- Digest of Education statistics 2011*, Washington [D. C.] : NCES-IES-Dpt of Education, 2012
- Education at a Glance : OECD Indicators*, s. l. : OECD, 2009.
- Higher Education and Corporate Leaders : Working Together to Strengthen America's Workforce. Hearing of the Committee on Health, Education, Labor, and Pensions 19 May 2005*, Washington, U. S. Government Printing Office, 2005.
- Harvard University Financial Report. Fiscal Year 2012*, s. l., s. d.
- Higher Education Research and Development: Fiscal Year 2010. Detailed Statistical Tables*, National Science Foundation - National Center for Science and Engineering Statistics, Pub. n° NSF 12-330, Septembre 2012.
- Trends in College Pricing 2012*, s. l. : College Board Advocacy & Policy Center, 2012.
- U.S. News and World Report National University Rankings*, 2013, à <http://colleges.usnews.rankingsandreviews.com> (consulté le 31/12/2013).

Autres publications:

- Archibald (Robert B.), et David (H. Feldman), « Explaining Increase in Higher Education Costs », *Journal of Higher Education*, vol. 79 n°3, mai-juin 2008, p. 269-295.
- Becker (William E.), et David (K. Round), « « The » Market for Higher Education : Does It Really Exist ? », *Institut zur Zukunft der Arbeit Discussion Papers*, n° 4092, mars 2009.
- Bleak (Jared L.), *When For-Profit Meets Nonprofit : Educating Through the Market*, New York, Routledge, 2005.
- Campos (Paul), *Don't Go To Law School (Unless): A Law Professor's Inside Guide to Maximizing Opportunity and Minimizing Risk*, s. l., Paul Campos, 2012.
- Charle (Christophe), « La loi LRU dans une perspective européenne », *Fabula.org*, 21 janvier 2008. Consulté le 21 mars 2013 à http://www.fabula.org/actualites/c-charle-la-loi-lru-dans-une-perspective-europeenne_22035.php
- Conn (Steven), « The Steinbrenner Effect », *The Chronicle of Higher Education*, vol. 57, n° 9, 22 octobre 2010, B8-B9.
- Dill (David D.), et Maarja Soo, « Academic quality, league tables, and public policy : A crossnational analysis of university ranking systems », *Higher Education*, vol. 49, n°4, juin 2005, p. 495-533.
- Doyle (William R.), « The Politics of Public College Tuition and State Financial Aid », *Journal of Higher Education*, vol. 83 n° 5, sept.-oct. 2012, p. 617-647.

- Ehrenberg (Ronald G.), « Econometric studies of higher education », *Journal of Econometrics*, vol. 121, n° 1-2, juillet-août 2004, p. 19-37.
- Geiger (Roger L.), « Market Coordination of Higher Education : The United States », dans Pedro Teixeira, Ben Jongbloed, David Dill et Alberto Amaral (éds.), *Markets in Higher Education : Rhetoric or Reality ?*, Dordrecht [Nl.], Kluwer Academic Publishers, 2004, p. 161-183.
- Giroux (Henry A.), « The Corporate Stranglehold on Education », *Counterpunch*, 8 septembre 2009. Consulté le 14 mars 2013 à <http://www.counterpunch.org/2009/09/08/the-corporate-stranglehold-on-education/>
- Greenwood (Davydd J.), « Bologna in America : The Spellings Commission and neo-liberal higher education policy », *Learning and Teaching*, vol. 2, n°1, printemps 2009, p. 1-38.
- Higgs (Steven), « Commodifying Education: the Corporatization of the American University », *Counterpunch*, 21 novembre 2011. Consulté le 14 mars 2013 à <http://www.counterpunch.org/2011/11/21/the-corporatization-of-the-american-university/>
- Johansen (Bruce E.), *Silenced ! : Academic Freedom, Scientific Inquiry, and the First Amendment Under Siege in America*, Westport [Conn.], Praeger, 2007.
- Lazerson (Marvin), « The Making of Corporate », *The Chronicle of Higher Education*, vol. 57, n° 9, 22 octobre 2010, B4-B6.
- Loomis (Erik), « The UVA Aftermath », *Lawyers, Guns & Money*, 14 mars 2013. Consulté le 14 mars 2013 à <http://www.lawyersgunsmoneyblog.com/2013/03/the-uva-aftermath>.
- Ma (Jennifer), « Trends in Tuition and Fees, Enrollment, and State Appropriations for Higher Education by State », *Trends in Higher Education*, July 2012. Consulté le 29 décembre 2013 à <https://trends.collegeboard.org/sites/default/files/analysis-brief-trends-by-state-july-2012.pdf>
- Masseys-Berthonèche (Carole), *Philanthropie et grandes universités privées américaines. Pouvoir et réseaux d'influence*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, 2006.
- Mendoza (Pilar), « The Role of Context in Academic Capitalism : The Industry-Friendly Department Case », *Journal of Higher Education*, vol. 83, n°1, janvier-février 2012, p. 26-48.
- Nelson (Libby A.), « Pushing Back on 'Granularity' », *Inside Higher Ed*, 12 décembre 2012. Consulté le 14 mars 2013 à <http://www.insidehighered.com/news/2012/12/12/wasc-raises-concerns-about-education-departments-evaluation-accreditors>
- O'Neil (Robert), *Academic Freedom in the Wired World : Political Extremism, Corporate Power, and the University*, Cambridge [Mass.], Harvard University Press, 2008.
- Petrina (Stephen), Lorraine Weir, « Commercializing Academic Freedom: R&D, Technology Transfer, Patents, and Copyrights », *Workplace: A Journal for Academic Labor*, vol. 7, n° 1, novembre 2005, p. 112-118.
- Rickford (Russell J.), « Are We Commodities? », *The Chronicle of Higher Education*, vol. 57, n° 9, 22 octobre 2010, B14.
- Ross (Andrew), « The Corporate Analogy Unravels », *The Chronicle of Higher Education*, vol. 57, n° 9, 22 octobre 2010, B17-B18.
- Rothstein (Jesse M.), « College performance predictions and the SAT », *Journal of Econometrics*, vol. 121, n° 1-2, juillet-août 2004, p. 297-317.
- Rudy (Alan P.), et al., *Universities in the Age of Corporate Science : the UC Berkeley-Novartis Controversy*, Philadelphie, Temple University Press, 2007.
- Sams (Bill), « The University of the Customer », *The Chronicle of Higher Education*, vol. 57, n° 9, 22 octobre 2010, B9-B11.
- Slaughter (Sheila), and Gary Rhoades, *Academic Capitalism and the New Economy : Markets, State, and Higher Education*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2004.
- Smith (Bradley), « Le « modèle » américain des universités : Change we can't believe in », *Contretemps*, 15 mai 2009. Consulté le 21 mars 2013 à

<http://www.contretemps.eu/interventions/«-modèle»-américain-universités-change-we-cant-believe>

- Soley (Lawrence C.), *Leasing the Ivory Tower : The Corporate Takeover of Academia*, Boston, South End Press, 1995.
- Suspitsyna (Tatiana), « Higher Education for Economic Advancement and Engaged Citizenship : An Analysis of the U. S. Department of Education Discourse », *Journal of Higher Education*, vol. 83, n° 1, janvier-février 2012, p. 49-72.
- Toutkoushian (Robert K.), « What Can Institutional Research do to Help Colleges Meet the Workforce Needs of States and Nations ? », *Research in Higher Education*, vol. 46, n° 8, décembre 2005, p. 955-984.
- Vrontis (Demetris), Alkis Thrassou, Yioula Melanthiou, « A contemporary higher education student-choice model for developed countries », *Journal of Business Research*, vol. 60, n° 9, septembre 2007, p. 979-898.
- Washburn (Jennifer), *University, Inc. : the Corporate Corruption of American Higher Education*, New York, Basic Books, 2005.
- Welanders (Sietske), Cissy Pater, Maartje van der Weide, « Markets in Education: An Analytical Review of Empirical Research on Market Mechanisms in Education », *OECD Education Working Papers*, n° 52, OECD Publishing, octobre 2010.
- Willingham (Daniel T.), « Critical Thinking : Why Is It So Hard To Teach? », *American Educator*, vol. 31, n° 2, été 2007, p. 8-19.
- White (Geoffrey D.), Flannery C. Hauck, *Campus, Inc. : Corporate Power in the Ivory Tower*, Amherst, Prometheus Book, 2000.
- Wilson (John K.), *Patriotic Correctness : Academic Freedom and its Enemies*, Boulder (Colorado), Paradigm Publishers, 2007.