

IRIS

Institut de recherche
et d'informations
socio-économiques

Novembre 2012

Rapport de recherche

Les mécanismes d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur

Eric Martin, chercheur

Maxime Ouellet, chercheur-associé

ISBN 978-2-923011-23-3

Institut de recherche et d'informations socio-économiques

1710, rue Beaudry, bureau 2.0, Montréal (Québec) H2L

3E7 514 789-2409 · www.iris-recherche.qc.ca

Impression

Katasoho imprimerie & design

6300, avenue du Parc, suite 312, Montréal

☎ 514.961.5238

@ info@katasoho.com

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier un ensemble de personnes sans qui l'étude n'aurait pu être. Les commentaires de l'équipe de chercheur-e-s de l'IRIS et les corrections de Martin Dufresne et de Danielle Maire ont rehaussé la qualité de cette étude, tant au niveau de la forme que du fond. Ils et elles ont tous nos remerciements.

Bien entendu, toutes les erreurs se trouvant encore dans ce texte relèvent de l'entière responsabilité des auteurs.

Sommaire

Au début de novembre 2012, le ministre Pierre Duchesne a annoncé que l'introduction de mécanismes d'assurance qualité sera au cœur du prochain Sommet sur l'enseignement supérieur. Dans cette étude, l'Institut de recherche et d'informations socio-économiques (IRIS) montre que l'introduction de mécanismes d'assurance qualité au sein des universités et des collèges participe d'un processus de marchandisation de l'éducation. Selon Vlăscesanu, Grünberg et Pârlea¹ (2004), l'assurance qualité est un « terme général qui désigne un *processus* permanent et continu visant à évaluer (estimer, contrôler, garantir, maintenir ou améliorer) la qualité du système, des établissements ou des programmes de l'enseignement supérieur ». Or, dans les faits, l'assurance qualité en éducation désigne une importation de la notion de « qualité totale » dans le secteur de l'éducation à partir du secteur privé : « Cette dernière notion, issue du monde industriel, vise à garantir à un consommateur potentiel ce qu'il est en droit d'obtenir d'un produit pour susciter sa confiance² ». En conséquence, l'assurance qualité vise à mettre en place un marché international de l'éducation basé sur une logique publicitaire fondée sur la réputation et le *branding* des établissements, c'est-à-dire sur les opérations de communication de la valeur de la marque dirigées vers la « clientèle » étudiante.

Principales conclusions

- L'introduction de mécanismes d'assurance qualité au sein des universités et des collèges participe d'un processus de mise en marché du secteur de l'éducation.
- L'assurance qualité en éducation désigne une importation de la notion de « qualité totale » dans le secteur de l'éducation à partir du secteur privé.
- Elle met en place un marché international de l'éducation basé sur une logique publicitaire fondée sur la réputation et le *branding* des établissements, c'est-à-dire sur les opérations de communication de la valeur de la marque dirigées vers la « clientèle » étudiante.
- Les institutions d'enseignement mettent en place des mécanismes de gestion du risque inspirés de la gouvernance actionnariale au sein des entreprises privées.
- Cette logique, loin d'évaluer ou d'améliorer la « qualité » du savoir, a pour effet de lui substituer une autre variable, celle de la marque de commerce ou du *branding*.
- Le problème fondamental du système d'éducation post-secondaire, tant au Québec que dans le reste des pays de l'OCDE, n'est pas la quantité des ressources, mais repose sur le détournement des finalités des institutions.

Table des matières

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	5
PRINCIPALES CONCLUSIONS	5
INTRODUCTION	11
Chapitre 1 L'économie du savoir : l'importation des mécanismes du processus de Bologne au Québec	13
Chapitre 2 Finance, risque et réputation	15
Chapitre 3 De la gestion du risque en entreprise à la gestion de la réputation des universités	17
Chapitre 4 L'assurance qualité et la construction d'un marché mondial de l'éducation	19
4.1 Le marché international de la réputation universitaire	21
Chapitre 5 La qualité, pour quoi faire? La réforme de la gouvernance et l'assurance qualité dans les cégeps	25
5.1 La PIEP : marchandisation de l'éducation et augmentation de la bureaucratie collégiale	25
5.2 PIEA et la logique des compétences	26
CONCLUSION	29
LEXIQUE	31
NOTES	33

Liste des tableaux et graphiques

GRAPHIQUE 1	Augmentation des prêts étudiants aux États-Unis	13
TABLEAU 1	Évolution des frais de scolarité en Grande-Bretagne	21
GRAPHIQUE 2	Dépenses des universités en relations extérieures au Québec, en Ontario et au Canada de 2003 à 2009 en M\$	22
TABLEAU 2	Utilisation des nouvelles sommes recueillies par l'augmentation des frais de scolarité	23
GRAPHIQUE 3	Classement des universités selon la réputation (2012)	23

Introduction

En 2010, dans *La gouvernance des universités dans l'économie du savoir*³, l'IRIS analysait le lien entre l'adoption du modèle de la gouvernance entrepreneuriale^a au sein des institutions d'enseignement supérieur et l'entrée dans une économie dite « du savoir ». Nous avons alors montré comment les transformations institutionnelles au sein des universités s'articulaient à la montée en puissance d'une économie financiarisée*. Ces transformations ont pris la forme d'une importation des modes de gouvernance actionnariale* issus des entreprises privées au sein des universités, avec pour conséquence le détournement de la finalité de ces institutions publiques, c'est-à-dire que la transmission critique des connaissances est marginalisée au profit de la capacité de l'éducation à développer de l'innovation technoscientifique dans le but de dynamiser le développement économique.

Nous avons vu que ces formes d'organisation prétendument plus efficaces s'avèrent au final plus bureaucratiques et plus onéreuses. En outre, elles participent d'une diminution de la liberté académique au profit d'un renforcement de l'influence externe des entreprises sur les pratiques universitaires, tant au plan de la « formation » qu'au plan de la recherche, qui se trouve détournée vers des objectifs pécuniaires. L'introduction de nouvelles formes de gouvernance constitue ainsi le moyen d'imposer dans les universités un ensemble de nouvelles normes et pratiques conformes aux objectifs à court terme d'accumulation économique propres aux entreprises commerciales. Ceci constitue dans les faits un détournement de ressources publiques au bénéfice d'intérêts privés.

Nous avons également montré que l'économie du savoir, qui repose sur la privatisation* de notre rapport social à la connaissance, est intimement liée à l'économie financiarisée. Cette dernière ne fait plus reposer la croissance de la valeur sur la production industrielle, mais mise plutôt sur les « actifs intangibles » ou immatériels* : l'innovation technoscientifique, le brevetage de la propriété intellectuelle et les marques de commerce. À l'intérieur des institutions, la forme que prend la soumission de l'université aux objectifs des entreprises engagées dans la finance est la nouvelle gouvernance entrepreneuriale. Mais cette reconfiguration des rapports de pouvoir internes est complétée par un autre dispositif d'évaluation et de contrôle qui vise à placer l'ensemble des établissements au diapason de la même norme : l'évaluation de la « qualité ».

Dans la présente étude, à la suite des dernières évolutions en matière de politiques publiques d'éducation au Québec, l'IRIS poursuit son analyse des mutations au sein des systèmes d'enseignement supérieur. L'an dernier, l'ancien gouvernement libéral avait mandaté le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) afin de produire un avis sur la question de l'« assurance qualité » en éducation, c'est-à-dire sur les mécanismes d'évaluation et d'accréditation des programmes et des institutions d'enseignement. Il avait aussi annoncé la mise en place du remboursement proportionnel au revenu (RPR)⁴ et d'une nouvelle Commission d'évaluation des universités du Québec (CÉUQ). En mettant en place de telles mesures, le Québec tend à reproduire, avec un retard de quelques années, une série de mutations au plan du financement, de la gouvernance et de l'évaluation de la qualité de l'enseignement qui ont déjà été mises en place dans le cadre du processus de Bologne en Europe⁵. Nous allons, dans les prochaines pages, démontrer que l'ensemble de ces nouvelles transformations constituent autant de nouvelles étapes dans le processus de financiarisation* de l'éducation, c'est-à-dire d'arrimage et de soumission du système d'éducation supérieure aux objectifs du capital financier.

a Les mots suivis d'un astérisque sont définis au lexique. Les notes de bas de page sont identifiées par des lettres et complètent le texte par des informations supplémentaires. Les notes de fin de document, identifiées par des chiffres, désignent les textes cités en référence.

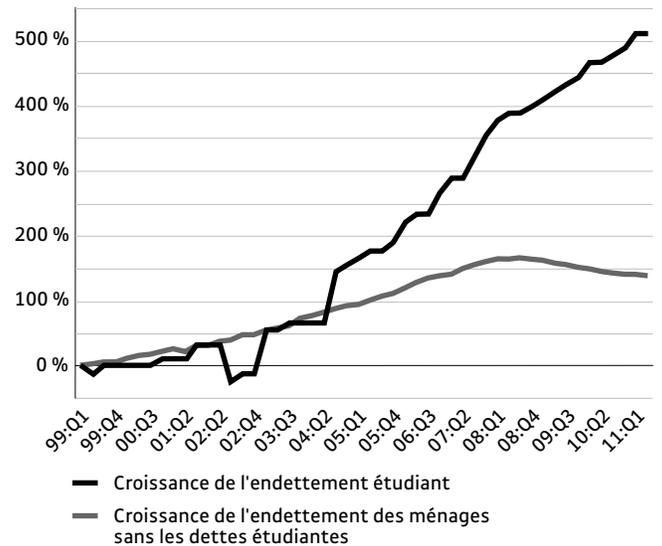
Chapitre 1

L'économie du savoir : l'importation des mécanismes du processus de Bologne au Québec

Dans le contexte d'une économie mondiale dite « du savoir », il y a une demande accrue pour brancher directement les systèmes d'éducation supérieure sur les besoins de l'économie. Or, il faut pour cela éliminer de nombreuses contraintes internes – relevant de la mission historique du système d'éducation – qui empêchent cette transformation des finalités des institutions d'enseignement supérieur : « Cette modernisation doit suivre trois axes complémentaires : une réforme du programme, une réforme de la gouvernance, une réforme du financement. Ces trois axes étroitement associés participent d'une transformation cohérente et finalisée⁶. » Aux transformations de la gouvernance interne des établissements s'ajoutent des mécanismes externes d'« assurance qualité » visant à normaliser les pratiques entre les établissements. L'ensemble de ces transformations, apparues au sein du processus de Bologne et visant à rendre les institutions d'enseignement supérieur perméables à un nouveau type de normativité arrimé aux besoins des marchés, s'observent dans les récentes mutations de l'éducation québécoise.

Réforme du financement, en premier lieu : la pression pour des hausses de frais de scolarité soutenues s'observe dans plusieurs pays du monde, comme en font foi les récentes mobilisations étudiantes au Chili, en Angleterre, en France et ailleurs⁷. Le Québec n'échappe évidemment pas à cet effort coordonné de généralisation du modèle de l'université américaine, qui privilégie le financement individuel et privé au financement public. L'envers de ces hausses est une augmentation de l'endettement étudiant, dont la finalité ultime est de contraindre les étudiant·e·s débiteurs afin qu'ils adoptent un comportement bien précis. Comme le montre le graphique 1, les États-Unis, qui servent en quelque sorte de modèle en la matière, ont vu l'endettement étudiant exploser. En effet, la dette étudiante moyenne est de 25 000 \$. Il n'est pas rare de voir des dettes qui dépassent 100 000 \$, voire 200 000 \$. La dette totale, quant à elle, a récemment dépassé le milliard de milliards de dollars (*one trillion* en anglais)⁸. Au Canada, selon la Fédération canadienne des étudiants et étudiantes (FCEE), les frais de scolarité ont augmenté de 200 % en 20 ans; la dette moyenne atteint 27 000 \$ et le total de l'endettement dépasse les 15 milliards de dollars⁹. En 2009, la dette moyenne étudiante est de 15 102 \$ au Québec, comparativement à 25 778 \$ en Ontario et à 26 680 \$ pour la moyenne des étudiant·e·s canadiens¹⁰.

GRAPHIQUE 1 Augmentation des prêts étudiants aux États-Unis



Source : Daniel Indiviglio, « Chart of the Day : Student Loans Have Grown 511 % Since 1999 », *The Atlantic*, 18 août 2011, <http://www.theatlantic.com/business/archive/2011/08/chart-of-the-day-student-loans-have-grown-511-since-1999/243821/>

Pour composer avec leurs dettes élevées, les étudiant·e·s n'ont d'autre choix que de recourir à des programmes de remboursement différé : c'est pourquoi les gouvernements, par exemple en Australie et en Angleterre, mettent en place des programmes de RPR. Ces programmes sont un mécanisme qui permet d'entourer l'endettement étudiant d'acceptabilité sociale et de rendre invisibles les effets des hausses de frais de scolarité en reportant les conséquences sur de longues périodes d'amortissement¹¹. Ils permettent également de faciliter la transition du financement individuel au financement public. La conséquence ultime de la mise en place de ces mesures est de placer les étudiant·e·s dans des situations où ils n'ont pas le choix de faire des calculs stratégiques dans leur choix de programmes, en fonction de critères de rentabilité, s'ils veulent pouvoir rembourser leur dette. Ils sont donc poussés à faire des choix en fonction du salaire futur que leur procurera un programme d'étude, salaire qui est lui-même déterminé par la pertinence que les marchés imputent à une formation. L'endettement étudiant est ainsi un outil disciplinaire permettant d'arrimer les choix des étudiant·e·s aux « besoins » des marchés. La réforme du financement et son corollaire, l'endettement, sont deux rouages importants du dispositif qui permet la régulation des pratiques universitaires aux fins d'une inféodation aux objectifs de la financiarisation. L'endettement étudiant participe d'une logique de financiarisation puisque les dettes sont revendues sur les marchés sous forme de papiers commerciaux adossés à des actifs (PCAA). Aux USA, plus du tiers des dettes étudiantes sont

«titrisées», c'est-à-dire regroupées puis cédées à des investisseurs sous forme de produits dérivés*. Il y a pour 400 milliards de dollars de SLABS [*Student loans asset backed securities*] en circulation chez nos voisins du Sud : il s'agit de papiers commerciaux appuyés sur des actifs (PCAA), en l'occurrence des prêts étudiants¹²».

La réforme de la gouvernance^a est un autre de ces dispositifs. Son objectif est de changer la structure de décision au sein des conseils d'administration des universités pour diminuer le pouvoir des professeurs et augmenter celui d'administrateurs «indépendants», généralement issus du monde des affaires, qui visent à s'assurer que l'institution se soumette aux «objectifs» de rendement déterminés par les «besoins» exprimés par les «bénéficiaires» de l'éducation, c'est-à-dire les futurs employés et les employeurs.

Les mécanismes d'assurance qualité viennent s'ajouter à cette importation des modes de gestion issus de l'entreprise privée au sein des cégeps et universités. Ils permettent d'une part de soumettre l'ensemble des institutions à des normes marchandes. Ils sont aussi l'une des conditions nécessaires pour instituer un quasi-marché dans le secteur de l'éducation, c'est-à-dire pour introduire une logique de compétition marchande dans les secteurs où il n'y en a normalement pas, notamment au sein du secteur public. L'utilisation du vocable «qualité» laisse croire que les nouveaux mécanismes d'évaluation concernent d'abord la pertinence du contenu de l'éducation. Or, nous montrerons au contraire que ces dispositifs visent à soumettre les systèmes d'éducation supérieure et les acteurs qui y évoluent à la logique de financiarisation du capitalisme, à travers l'intériorisation des normes de la gestion du risque «réputationnel» (*reputational risk-management*). Ultimement, le terme «qualité» renvoie plutôt à l'idée du *value-for-money*, c'est-à-dire que les consommateurs d'éducation qui cherchent à faire fructifier leur «capital humain*» doivent «en avoir pour leur argent» lorsqu'ils choisissent une formation sur la base de la «réputation» d'investissement rentable qui lui est accolée.

a Voir Eric Martin et Maxime Ouellet, *La gouvernance des universités dans l'économie du savoir*, Montréal, IRIS, 2011, 32 p., <http://www.iris-recherche.qc.ca/wp-content/uploads/2011/06/Gouvernance-web.pdf>.

Chapitre 2

Finance, risque et réputation

Nous allons maintenant aborder les concepts qui découlent de la mise en place de l'assurance qualité dans l'éducation, c'est-à-dire le *branding* des établissements et la gestion du risque. Dans notre étude précédente portant sur la gouvernance des universités dans l'économie du savoir, nous avons montré que cette économie est structurellement liée à la dynamique financière du capitalisme puisqu'il s'agit essentiellement d'un régime de croissance fondé sur les actifs intangibles. Les actifs intangibles sont généralement définis comme des éléments immatériels de richesse évalués et capitalisés en fonction d'un gain futur. La forme la plus courante de ces actifs intangibles est la réputation d'une affaire (*goodwill*), où la publicité joue un rôle fondamental; on peut aussi considérer la recherche-développement (R&D), les ententes avec des partenaires ou les ententes avec les gouvernements comme des éléments susceptibles d'influer à la hausse sur la valeur imputée d'un actif intangible¹³. Lorsqu'elles ont acquis une bonne réputation, notamment grâce à la publicité, les firmes capitalisent en Bourse cette valeur intrinsèquement immatérielle.

Keynes¹⁴ a souligné le caractère fallacieux de la conception libérale du marché boursier, selon laquelle les prix refléteraient la valeur de l'économie réelle. On peut démontrer ce lieu commun à partir de l'analogie, utilisée par Keynes, entre le marché et un concours de beauté dans lequel les concurrents doivent choisir la photo qui se rapproche le plus selon eux de l'évaluation moyenne de l'ensemble des concurrents. Selon Keynes, l'important dans ce type d'évaluation n'est pas tant de déterminer quel est le plus beau visage que de prévoir et d'anticiper la tendance qu'adoptera l'opinion collective. L'exemple de Keynes a le mérite de nous rappeler que ce que les marchés évaluent n'est pas tant la qualité intrinsèque d'une marchandise – dans le cas qui nous intéresse, l'éducation – mais plutôt la représentation subjective, produite à partir d'une logique publicitaire, qui lui impute une valeur réputationnelle. En d'autres termes, le mécanisme de valorisation* boursière repose sur une logique mimétique d'opinion, ou publicitaire, fondée sur l'autoréférentialité. L'économie spéculative est fondamentalement une économie spectaculaire puisqu'avant de se matérialiser, les profits doivent être imaginés. Le principal moyen utilisé par les entreprises est de construire leur image de marque et leur réputation afin d'acquiescer une valeur financière anticipée. Le but de la firme consiste donc autant à maximiser la valeur actionnariale qu'à

maximiser le prestige et le divertissement des actionnaires dans le but d'acquiescer leur confiance ou de les séduire.

C'est l'opinion globale des investisseurs qui décide de la valeur des entreprises cotées en Bourse et des taux d'emprunts des pays sur les marchés financiers. Dans cette logique d'opinion autoréférentielle, les acteurs n'agissent pas en fonction des critères de rationalité à la base des théories économiques néoclassiques, mais selon une rationalité mimétique. Fortement spéculatives, les décisions des investisseurs se prennent en anticipant constamment les croyances des autres, comme dans l'exemple de Keynes. Cette spéculation se stabilise par des conventions d'interprétation, c'est-à-dire par des évaluations fondées sur une confiance dans le marché qui permet d'espérer que les revenus en termes de liquidité seront suffisamment élevés pour y justifier l'investissement¹⁵. Au contraire de la thèse néoclassique, la Bourse n'est donc pas un lieu désocialisé où se rencontrent des acteurs rationnels et égoïstes. Elle est un lieu de socialisation dans lequel les acteurs réagissent fortement aux liens interpersonnels, aux rumeurs et aux modes¹⁶ construites notamment par les agences d'évaluation (comme Moody's et Standard & Poors) qui sont au cœur de l'actuelle crise financière mondiale¹⁷. Nous verrons plus loin que les agences d'assurance qualité jouent le même rôle au sein du « marché réputationnel » international de l'éducation que celui joué par les agences de notation pour les marchés commerciaux traditionnels.

Dans ce contexte d'augmentation des risques économiques liés à l'incertitude dans un univers économique globalisé, de nouveaux produits financiers plus complexes et abstraits, comme les produits dérivés^a ont été créés. Les produits dérivés reposent sur la marchandisation des risques associés à un actif financier. Par exemple, on peut vendre comme produit financier le risque de défaut de paiement d'un pays (ou d'un étudiant) sur sa dette. De fait, de la même manière dont l'échange d'un produit quelconque repose sur l'abstraction de sa spécificité et de sa qualité, la possibilité d'échanger des produits dérivés provient de l'abstraction de la spécificité d'une multitude de risques particuliers qui, dans leur essence même, sont incommensurables¹⁸. Par exemple, grâce à la titrisation*, on peut échanger le risque particulier que constitue une dette étudiante contre une dette hypothécaire immobilière. Le risque devient l'équivalent général abstrait (un peu comme l'argent peut

Nous verrons plus loin que les agences d'assurance qualité jouent le même rôle au sein du « marché réputationnel » international de l'éducation que celui joué par les agences de notation pour les marchés commerciaux traditionnels.

a Les produits dérivés ont été créés sur la base d'un modèle mathématique, le *Black Scholes Model*. Les calculs complexes de ce modèle seraient impossibles sans l'utilisation d'ordinateurs puissants qui analysent un nombre exponentiel de données.

servir d'équivalent abstrait entre deux produits complètement différents) permettant d'échanger des produits financiers sans égard à leur contenu qualitatif, c'est-à-dire peu importe s'il s'agit d'une récolte de blé en Iowa ou d'une dette de carte de crédit.

En clair, le risque devient la principale marchandise qui est échangée sur les marchés. La gestion de ce risque devient l'activité principale de la firme plutôt que la production de biens et services, puisque les risques peuvent être par la suite transformés en titres qui sont échangés sur les marchés financiers et deviennent sujets à la valorisation capitalistique. Dans une économie financiarisée, la valeur des actifs des entreprises ne porte donc pas tant sur les produits et services qu'ils produisent que sur leur capacité de contrôle communicationnel des risques. Le principal risque financier pour une firme concerne son image et sa réputation : « La rente de monopole symbolique devient la source principale de profits pour les grandes firmes¹⁹ ». C'est pourquoi ceux-ci mettent en place des mécanismes de *risk-management*. C'est essentiellement ce modèle de gestion basé sur la gestion des risques, notamment ceux liés au contrôle publicitaire de la marque (*branding*), qu'on vise à implanter au sein des universités en créant un marché mondial de l'éducation via les mécanismes d'assurance qualité. L'assurance qualité ne vise donc pas à assurer la qualité du contenu de l'éducation, mais à produire un système de notation permettant de mesurer la valeur réputationnelle du *branding* des établissements.

Chapitre 3

De la gestion du risque en entreprise à la gestion de la réputation des universités

Dans cette section, nous exposons comment la « gestion du risque » développée par les entreprises dans un contexte de capitalisme financier se trouve reproduite, dans le secteur de l'enseignement supérieur, sous forme de gestion de la réputation communicationnelle et publicitaire des établissements.

L'idéologie de l'économie du savoir considère l'université comme une organisation économique dont le principal actif ou la principale marchandise est intangible, c'est-à-dire le savoir. Dans l'esprit exposé ci-haut, les universités sont invitées à mettre en place des programmes de gestion du risque au même titre que les entreprises privées. Comme le souligne le politologue Guy Hermet²⁰, la finalité de l'action publique n'est plus la réalisation d'un projet d'avenir, mais devient plutôt la gestion du risque²¹. L'Angleterre est l'un des pays qui ont le plus développé les pratiques issues de l'entreprise privée dans l'université. En Angleterre, la firme de consultants PricewaterhouseCoopers a produit un guide pratique de gestion du risque pour le compte du Higher Education Funding Council for England (HEFCE)²². Selon ce rapport, les « risques » auxquels font face les universités sont les suivants :

- Des frais de scolarité variables, une compétition accrue pour attirer les étudiants, des attentes changeantes chez les étudiants
- Une exposition et une dépendance accrues aux marchés outre-mer, à la compétition globale et aux alliances
- La restructuration, l'investissement dans les infrastructures, l'expansion institutionnelle et les projets à haute capitalisation
- Les opportunités de commercialisation et les technologies émergentes
- L'implication dans des partenariats et des associations

La gestion du risque consiste à rendre comparables et mesurables des activités qui ne le sont pas en elles-mêmes. Cette pratique qui tente de calculer des risques non mesurables génère à son tour de nouveaux risques. Par exemple, puisqu'on ne peut pas mesurer la valeur du savoir, on mesure le risque qu'il y a à investir un tel montant dans

un nouveau pavillon de sciences sociales; par la suite, on en vient à mesurer le risque sur ce risque, dans une opération d'abstraction qui peut se répéter exponentiellement. Le *risk-management* a également pour effet d'augmenter considérablement l'appareil bureaucratique destiné à contrôler et à gérer ces risques, ce qui entraîne des coûts supplémentaires²³. Pire, il alourdit les tâches administratives des professeurs et les détourne de leur activité principale qui était classiquement d'enseigner. Ce phénomène conduit à ce que le professeur de comptabilité de la London School of Economics, Michael Power, nomme le *risk management of everything*²⁴. Le développement d'outils de mesure des risques conduit lui-même à la prolifération des risques, principalement en ce qui concerne la réputation de l'organisation, car si elle n'arrive pas à démontrer qu'elle mesure et gère bien les risques, sa réputation en souffrira. En effet, selon Power, le principal actif intangible des universités n'est pas tant le savoir que leur réputation. La mise en place des pratiques de gestion du risque au sein des universités ne vise pas tant à mesurer la qualité de ce

qui y est produit, en l'occurrence l'enseignement et le savoir, mais plutôt à gérer la marque de commerce que devient le nom de l'institution. La réputation, le *branding*, devient en ce sens un

La « gestion du risque » développée par les entreprises dans un contexte de capitalisme financier se trouve reproduite, dans le secteur de l'enseignement supérieur, sous forme de gestion de la réputation communicationnelle et publicitaire des établissements.

«risque de second degré», c'est-à-dire que le fait de ne pas introduire les mécanismes de gestion de risque et d'appliquer les processus d'assurance qualité risque de nuire à la réputation de l'organisation, notamment dans les classements internationaux et autres *rankings*. Les universités doivent donc faire la démonstration qu'elles adoptent « les meilleures pratiques » en matière de *risk-management*, sans quoi leur valeur communicationnelle ou réputationnelle risque de périlcliter.

Cette pratique transforme l'essence même des institutions d'enseignement supérieur. Celles-ci ont toujours été préoccupées par le maintien de leur réputation. Les mécanismes d'évaluation de la qualité ont toujours existé, par exemple les processus d'évaluation par les pairs pour déterminer la qualité de la recherche. La principale transformation qu'amène la gestion de la réputation est une déqualification du statut des professeurs. Alors que traditionnellement, la réputation d'une institution était fondée sur la compétence de son corps professoral, l'introduction de pratiques de gestion de la réputation fait en sorte que c'est la réputation et la marque de commerce de l'organisation qui prédomine sur celle des professeurs qui sont pourtant le cœur de l'institution. En effet, les systèmes d'évaluation comme ceux de l'assurance qualité ont mené à la normalisation et à l'homogénéisation des pratiques d'enseignement et de recherche

et ont détruit la spécificité de chacune des cultures propres à chaque institution²⁵.

Comme le souligne Victor E. Ferrall, Jr., président émérite du Beloit College, les collèges d'arts libéraux américains sont victimes d'une dynamique clientéliste où les gens ne s'intéressent plus au contenu des humanités, mais uniquement au prestige des établissements : « Le problème n'est pas qu'il y aurait des collèges d'arts libéraux qui s'attribuent un tel nom à tort alors qu'ils n'en sont plus, mais plutôt que le nombre d'Américains qui considèrent la valeur d'une éducation dans les humanités est en chute libre. Oui, les étudiants et leurs parents désirent toujours des diplômes des collèges prestigieux, mais de moins en moins d'entre eux valorisent l'éducation humaniste que dispense le collège. Dans le marché d'aujourd'hui, comment quelqu'un se trouvera-t-il un emploi comme anthropologue, historien ou expert de la littérature anglaise du 19^e siècle²⁶? ». Cet exemple illustre bien comment les pratiques de marketing en viennent à substituer le prestige au contenu éducatif comme mesure de la valeur d'un établissement ou diplôme.

En plus de transférer le pouvoir des professeurs vers l'administration, ces pratiques poussent les institutions publiques à augmenter leur « appétit pour le risque²⁷ », tel que le recommande le guide de PricewaterhouseCoopers produit pour le compte du HEFCE. Le *risk appetite* désigne la limite de risque qu'une institution peut supporter ou tolérer avant de chercher à le réduire. À la manière des banques, chaque université doit définir le niveau de risque optimal qui lui permettra d'augmenter sa puissance dans le marché réputationnel mondial sans pour autant mettre en péril sa stabilité financière ou son image de marque. Les universités doivent donc prendre des décisions d'investissement audacieuses tout en évitant l'aventurisme, et contrôler sagement leur *branding*, en démontrant au premier chef qu'elles sont dotées de bons mécanismes de gouvernance et de gestion du risque :

Au Royaume-Uni, les initiatives du HEFCE dans le champ de la gestion du risque, qui requièrent l'articulation et la divulgation des programmes de gestion du risque, ont fourni un nouveau moyen pour cadrer les préoccupations en matière de réputation et les opportunités consultatives en matière de risque académique. Les universités doivent maintenant, au même titre que les banques, articuler leur appétit pour le risque et doivent évaluer « l'impact réputationnel » des principaux risques. Un exemple typique est celui de l'Université de Portsmouth, en Grande-Bretagne, qui a publié une politique de gestion du risque en décembre 2007, laquelle traite explicitement du « risque réputationnel » et des responsabilités en ce qui a trait à son atténuation. À la London School of Economics, le risque réputationnel, compris comme « menace pour l'image de marque », est défini comme un risque central²⁸.

Comme nous le verrons dans la prochaine section, les mécanismes de *risk-management* de la réputation sont le résultat de la dynamique d'assurance qualité visant à

mettre en place un marché mondial de l'enseignement. Le risque réputationnel devient l'étalon de mesure qui remplace un réel système de prix pour la marchandise fictive qu'est la réputation, laquelle sert elle-même de variable de substitution pour le savoir, dont la valeur est en soi non quantifiable. En effet, en l'absence d'un marché classique où des fournisseurs privés vendraient le savoir à un prix nominal sur les marchés, la mise en place de mécanismes d'assurance qualité au sein du système d'éducation supérieure anglaise a introduit le risque comme nouvelle mesure de la « qualité », c'est-à-dire de la « valeur » des services publics, une mutation qui ne concerne donc pas seulement le secteur de l'éducation, mais qui peut être étendue à tout le secteur public.

C'est ce que soulignent Christian Laval et ses collaborateurs à partir d'une analyse des transformations de l'enseignement supérieur en Europe : « On doit observer que le projet du grand marché de la recherche et de l'enseignement supérieur est surtout guidé par les effets bénéfiques espérés de la spécialisation internationale et de la concurrence. Cette spécialisation des formations suppose un équivalent général, soit un mode de valorisation susceptible de donner un prix à la formation et d'assurer la circulation des étudiants. Mais l'unicité du système de prix ne suffit évidemment pas à informer sur la qualité réelle de la formation suivie. D'où les procédures d'assurance qualité et de publicités des palmarès classant les universités et leurs diplômés²⁹. » C'est parce que les universités, les entreprises et l'État du Québec recherchent les mêmes « bénéfices espérés de la spécialisation internationale et de la concurrence » que nous assistons à l'importation progressive des mécanismes d'assurance qualité et des modes de valorisation du savoir sous la forme de l'équivalent général de la réputation, c'est-à-dire la création au Québec d'un marché de l'enseignement supérieur au moyen des mécanismes d'assurance qualité. Le Québec cherche à sa façon à répliquer sur une base locale le processus de Bologne, qui a participé de la création d'un marché européen de l'enseignement.

Chapitre 4

L'assurance qualité et la construction d'un marché mondial de l'éducation

Dans cette partie de l'étude, nous montrons comment le Québec cherche à importer les pratiques issues d'un processus semblable, amorcé en Europe. Dès 1999, l'Europe enclenche le *Processus de Bologne*, lequel vise à constituer un espace européen de l'enseignement supérieur³⁰. C'est dans ce cadre qu'émerge, notamment sous la houlette de l'OCDE, la mise en place de processus d'assurance qualité et de recrutement intensif d'étudiant-e-s étrangers, lesquels visent dans les faits la mise en place d'un marché mondial de l'éducation³¹. L'émergence d'un marché européen de l'éducation suscite de la crainte chez les administrateurs universitaires canadiens, qui s'inquiètent de voir leurs établissements perdre de l'attrait et de la « clientèle » au profit de l'Europe. C'est pourquoi, en 2008, l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC) estime qu'il faut rapidement imiter le processus de Bologne au Canada. Selon l'organisation, « à mesure que l'Europe deviendra plus attrayante pour les étudiants grâce à l'harmonisation des diplômes et au renforcement de la mobilité des étudiants et des professeurs, les pays du processus de Bologne risquent d'accroître leur part de marché des étudiants étrangers au détriment des autres grands pays d'accueil, dont le Canada³² ». C'est à partir de ce moment que les universités canadiennes et les gouvernements provinciaux vont s'engager dans la reproduction du modèle de Bologne au Canada. Au Québec, le gouvernement cherche à reproduire ces mécanismes dès la Rencontre des partenaires de l'éducation tenue le 6 décembre 2010, ce qui amènera la ministre de l'Éducation de l'époque, Line Beauchamp, à commander un avis sur la question de l'assurance qualité au Conseil supérieur de l'éducation (CSE) à l'automne 2011.

Puis, en février 2012, le Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO) fait la promotion des mécanismes d'assurance qualité au Québec. Dans *Les universités québécoises et l'assurance qualité*³³, l'ancien recteur de l'Université de Montréal, l'économiste Robert Lacroix, et le sociologue Louis Maheu vantent les pratiques d'assurance qualité que l'on trouve en Grande-Bretagne, estimant qu'il faut importer celles-ci au Québec^a.

a Cette intervention s'inscrivait dans le sillage d'une démarche de consultation entamée par le Conseil supérieur de l'éducation à la demande de la ministre de l'Éducation, Line Beauchamp, visant à réviser les mécanismes d'assurance qualité au Québec. Dans une lettre au président du Conseil, M^{me} Beauchamp évoque favorablement l'exemple du processus de Bologne et des mécanismes d'assurance qualité qui y sont associés. Elle indique que le Québec devrait s'inspirer de ce modèle pour

Selon ces auteurs, d'importantes réformes sont en cours dans ce pays pour mettre en place un nouveau cadre de régulation (*regulatory framework*) permettant la constitution d'un marché de l'enseignement supérieur capable d'être sensible (*responsive*) aux attentes des étudiants-clients, des employeurs et des marchés. Ces nouvelles pratiques supposent la constitution d'un « marché de la réputation universitaire » où les informations sur la « qualité » et le rendement (*value for money*) des institutions et programmes deviennent plus importantes que la tradition et les pratiques intellectuelle et scientifique. La « qualité » désigne en fait un indicateur basé sur la réputation communicationnelle (fondée sur un marketing soutenu, une gestion optimale des risques et un effort continu de satisfaction de la clientèle) des universités.

Ces mécanismes d'assurance qualité apparaissent quand les entreprises, réalisant que « l'innovation reposant sur les savoirs nouveaux devenait une arme de premier plan pour [...] le développement de leur marché national et international[,] instrumentalisèrent la recherche et le développement pour obtenir des biens et services nouveaux [...] à vendre³⁴ ». Avec le concours des États, les entreprises vont donc, dans l'après-guerre, favoriser la massification de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire l'augmentation du nombre d'étudiant-e-s, puis, plus tard, l'« internationalisation » des universités, phénomène qui désigne le projet de constituer un marché mondial de l'enseignement où les établissements se livrent une concurrence pour attirer les étudiantes internationales et s'accaparer un maximum de financement.

Comme les « économies émergentes » n'ont souvent pas les infrastructures nécessaires pour former une force de travail qualifiée permettant de produire des marchandises à « haute valeur ajoutée », les universités du Nord s'engagent dans des activités de commercialisation internationale et d'exportation outre-mer de leurs contenus de cours dans ces nouveaux « marchés » du savoir. Les auteurs citent positivement l'exemple de l'Australie, qui a mis en place une « politique nationale favorisant le développement international [d'une] industrie de l'enseignement supérieur ». Ces transformations tendent à faire de l'enseignement supérieur une activité commerciale comme les autres, et un appendice de la entreprise. C'est dans ce contexte qu'apparaissent des mécanismes pour évaluer, surveiller et contrôler les pratiques universitaires, pour en mesurer les retombées économiques et pour s'assurer de leur conformité avec les objectifs économiques des entreprises.

Selon Lacroix et Maheu, des universités qui s'estimaient « sous-financées » et qui étaient « à la recherche d'une plus grande réputation » adhèrent au nouveau rôle commercial

que les universités, « acteurs de premier plan dans la chaîne du processus d'innovation », soient en mesure d'être compétitives, crédibles et attrayantes, afin d'attirer et de former une main-d'œuvre qualifiée.

de l'université, estimant qu'un afflux d'étudiant-e-s internationaux payant des frais de scolarité élevés pourrait augmenter leurs ressources. Les universités gagnent doublement, prétendent-ils, dans la mesure où cette pratique augmente aussi le « prestige », la « réputation » et la « visibilité internationale » des établissements, ce qui leur permet d'augmenter leur « positionnement concurrentiel ». Lacroix et Maheu évoquent un « marché de la réputation universitaire s'étendant internationalement », lequel produit un besoin croissant en information sur la « qualité » des universités. L'émergence des processus d'assurance qualité, notamment ceux que l'on retrouve dans le processus de Bologne, doit ainsi être comprise comme la mise en place d'une condition essentielle pour que soit constitué un marché mondial où les universités se font concurrence, au plan réputationnel, dans le but d'attirer les étudiant-e-s internationaux, les travailleurs qualifiés et les contrats de recherche.

L'attractivité des universités dépend de leur réputation, de leur capacité à se positionner publicitairement sur le « marché ». Les mécanismes internes d'évaluation des pratiques visent à adapter en continu l'université aux tendances du marché. Les organismes externes que sont les agences^a d'assurance qualité servent quant à eux à accréditer les « fournisseurs » légitimes et à les distinguer des mauvais. Ils servent aussi à installer des incitatifs disciplinaires afin de favoriser la mise en place de mécanismes d'assurance qualité dans les universités et l'harmonisation des pratiques dites de « qualité », c'est-à-dire ce qui correspond aux attentes des étudiant-e-s en tant que futurs « employables » et aux objectifs actuels des entreprises et des marchés. L'assurance qualité est donc une « incitation à atteindre performance et qualité supérieures », c'est-à-dire à se placer en conformité avec ce que l'industrie estime être utile à un moment précis. Par exemple, une université sera considérée « de bonne qualité » si ses professeurs et centres de recherches sont « productifs » et ont une réputation prestigieuse, c'est-à-dire une plus grande valeur d'attractivité sur le « marché de la réputation universitaire ». C'est pourquoi des incitatifs sont mis en place en vue d'une « constante amélioration de la production académique ». La réputation du corps professoral devient à son tour un critère pour augmenter le « quantum de fonds de recherche » qu'obtiendra l'université.

L'émergence des processus d'assurance qualité, notamment ceux que l'on retrouve dans le processus de Bologne, doit ainsi être comprise comme la mise en place d'une condition essentielle pour que soit constitué un marché mondial où les universités se font concurrence, au plan réputationnel, dans le but d'attirer les étudiant-e-s internationaux, les travailleurs qualifiés et les contrats de recherche.

Selon Lacroix et Maheu, la « réputation et le prestige », c'est-à-dire la perception liée au nom d'une université, « deviennent un facteur important de développement institutionnel ». Le contrôle communicationnel de la marque devient donc une priorité pour les universités. Il ne faut pas s'étonner, dans ce contexte, de voir apparaître des classements internationaux qui prétendent hiérarchiser les meilleurs noms dans le marché de la réputation universitaire. La prolifération de nouveaux indicateurs fournissant de l'information sur la performance des universités est destinée à attirer les bailleurs de fonds, les étudiant-e-s étrangers, les entreprises et les universités étrangères qui voudraient « développer des partenariats structurants » avec d'autres universités. Les auteurs estiment que le Québec doit s'adapter à ce nouveau contexte international et développer de nouveaux mécanismes d'assurance qualité. Le modèle qu'ils favorisent est celui de la Grande-Bretagne, où existe depuis 1997 la Quality Assurance Agency (QAA).

Celle-ci peut retirer son imprimatur à une « institution récalcitrante » et même aller jusqu'à la « coupure de ses subventions publiques » s'il est jugé que son « rendement » n'est pas conforme aux objectifs de « qualité » et de performance. Maheu et Lacroix évoquent aussi le Research Assessment Exercise^b, une évaluation faite

tous les cinq ans qui détermine les ressources financières et le « financement institutionnel de la recherche » auxquels a droit un établissement. À cela s'ajoutent d'autres indicateurs statistiques de même que des sondages de satisfaction menés auprès des étudiant-e-s.

Toujours en Grande-Bretagne, comme le révélait le *White Paper* « Students at the Heart of the System », publié en juin 2011 par le Department for Business, Innovation & Skills, un étudiant qui n'est pas satisfait par la « qualité » ou le rendement de son cours peut déclencher une enquête (*review*) dans son établissement : « Nous mettrons en place un nouveau système de régulation qui protège les standards et la qualité, et qui donne aux étudiants le pouvoir de déclencher des contrôles de la qualité lorsque la situation s'avère préoccupante.³⁵ » Ceci fera en sorte que la satisfaction des clients-étudiants, de même que leurs attentes d'un salaire élevé après diplomation, deviendront plus importantes que

^a L'assurance qualité peut être mise en place par les gouvernements, mais ceux-ci ne sont pas reconnus comme impartiaux dans le jugement de leurs systèmes d'éducation nationaux : il faut donc faire appel à des pouvoirs d'expertise externes, des agences ou des firmes, comme PricewaterhouseCoopers.

^b La saga autour de la fermeture du département de philosophie de l'Université Middlesex parce que la discipline n'était pas jugée assez « rentable » laisse entrevoir les conséquences d'une évaluation au rendement du financement des départements, spécialement critique dans le secteur des humanités. Jonathan Wolff, « Why is Middlesex University philosophy department closing? », *The Guardian*, 17 mai 2010, <http://www.guardian.co.uk/education/2010/may/17/philosophy-closure-middlesex-university>.

la réputation passée des établissements. Soumise à une surveillance constante, notamment à travers les réseaux sociaux, l'université devra s'assurer que les informations qui sont communiquées sur sa réputation, sa capacité à satisfaire les clients et à leur en donner pour leur argent (*value for money*) soient positives :

Une plus grande accessibilité et un meilleur usage de l'information pour les étudiants potentiels sont fondamentaux dans le nouveau système. Les étudiants vont de plus en plus utiliser les outils de communication instantanée du 21^e siècle comme Twitter et Facebook pour partager leur point de vue sur l'expérience étudiante avec leurs amis, leur famille et le reste du monde. Il sera, de manière correspondante, beaucoup plus difficile pour les institutions de s'en remettre à leur réputation passée tout en offrant une expérience d'enseignement médiocre au présent. Des étudiants mieux informés chercheront à être clients d'institutions qui offrent un bon rendement qualité-prix (*value for money*)³⁶.

L'argument de la qualité sert aussi de justificatif pour augmenter les frais de scolarité. Rappelons que, comme l'indique le tableau 1, l'éducation universitaire en Angleterre était gratuite jusqu'en 1998; aujourd'hui, après des hausses successives, les frais de scolarité dépassent les 14 000 \$ par année. L'éducation est ainsi réduite à sa valeur d'échange et à l'état de produit de consommation, et son nouveau prix élevé est censé témoigner de la bonne réputation d'un programme, sa valeur étant arrimée au retour sur investissement qu'il permettrait dans le marché de l'emploi. De manière corollaire, on choisit maintenant de publier les salaires des diplômés comme indicateur de la pertinence d'une formation.

TABLEAU 1 Évolution des frais de scolarité en Grande-Bretagne

Période	Frais de scolarité annuels
Avant 1998	Gratuité scolaire
1998	1 000 £ (1 592 \$)
2004	3 000 £ (4 775 \$)
2012	9 000 £ (14 326 \$)

C'est ce modèle que souhaitent répliquer au Québec Lacroix et Maheu. Un nouveau « conseil supérieur de l'enseignement et de la recherche³ » aurait pour vocation de veiller à ce que le « système universitaire québécois soit constamment à l'avant-garde des développements majeurs mondiaux en matière d'enseignement et de recherches universitaires³⁷ ». Son volet « assurance qualité » combinerait les fonctions de la QAA et du Research Assessment Exercise britannique. Lacroix et Maheu favorisent donc la mise en place au Québec de mécanismes d'assurance qualité, et

^a La mise en place d'un tel conseil a été annoncée par le gouvernement libéral durant la grève étudiante du printemps 2012.

donc de gestion du risque (*risk-based management*^b) calqués sur ceux de l'Angleterre. Or, en définitive, ce qui est appelé « qualité » en Grande-Bretagne relève plutôt a) de la constitution d'un marché concurrentiel arrimant l'enseignement supérieur aux objectifs du champ économique et, b) de la mise en place d'un « marché de la réputation universitaire « basé sur la gestion du risque et le contrôle communicationnel de la marque (*branding*). Adopter les mécanismes d'assurance qualité de la Grande-Bretagne signifie que l'on cherche à importer au Québec le même cadre de régulation normative et les incitatifs visant la « mise en marché »^c des universités. Ainsi, une quantité croissante de ressources seront dirigées vers l'attrait d'étudiant·e·s étrangers parce que ceux-ci sont considérés comme lucratifs pour les universités et l'économie, mais aussi vers le « positionnement concurrentiel des universités », c'est-à-dire la publicité et le marketing, afin de bien paraître à l'international. Or, il y a un monde entre détenir ce qu'on estime être une bonne marque de commerce et le fait de prodiguer une éducation digne d'être dite « de qualité ».

4.1 Le marché international de la réputation universitaire

La mise en place d'un marché international de la réputation universitaire est déjà bien engagée. En effet, les universités qui sont entrées dans la logique du *reputational risk management* dépensent de plus en plus en publicité. Selon le *Times of Higher Education*, les revenus provenant des hausses de frais de scolarité seront dirigés vers les départements de communication-marketing des universités, lesquels connaissent une croissance fulgurante : « Lorsqu'ils considèrent leur choix prioritaire d'un collège, les étudiants et leurs parents valorisent la qualité éducationnelle, la perspective de se trouver un emploi après le collège et l'opportunité de travailler avec des universitaires réputés. En d'autres

^b Au nombre des risques, on trouve, selon le gouvernement britannique, le danger que les étudiants deviennent des terroristes : « Il y a des preuves claires qui démontrent que certains jeunes pourraient être vulnérables à l'influence d'individus ou d'organisations extrémistes durant leur séjour à l'université. Les universités, les communautés universitaires et les groupes étudiants ont un rôle clair et sans équivoque à jouer lorsqu'il s'agit de protéger les jeunes de la radicalisation et du recrutement par des organisations terroristes. Plus tôt ce mois-ci, le gouvernement a publié sa stratégie "Prevent" pour empêcher les personnes d'appuyer ou de se tourner vers le terrorisme. Cette stratégie définit comment le secteur de l'enseignement supérieur, en partenariat avec la police et le gouvernement, peut gérer ce risque tout en protégeant les principes de la liberté académique et de la libre expression. » (Traduction des auteurs)

^c Suivant la distinction établie par le sociologue Christian Laval entre marchandisation de l'éducation, c'est-à-dire privatisation des institutions, et « mise en marché » du secteur de l'éducation, c'est-à-dire introduction des conditions d'établissement d'un « quasi-marché » dans le champ éducatif; les finalités éducatives se trouvent privatisées, c'est-à-dire arrimées aux impératifs de l'accumulation du capital, et ceci, même si la structure institutionnelle demeure « publique ».

termes, ils sont prêts à payer très cher pour ce qu'ils *perçoivent* comme une éducation de qualité. C'est pour cette raison que les collèges ont concentré leurs efforts à communiquer la valeur de l'éducation qu'ils dispensent. Le marketing est devenu une part beaucoup plus importante du budget des institutions³⁸.

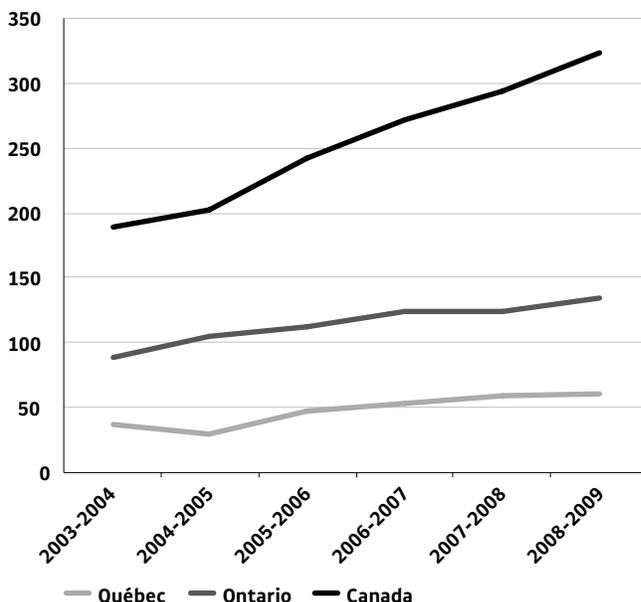
C'est le scénario qui se produit aux États-Unis, et que tendent à reproduire les universités britanniques. Un rapport publié en juillet 2012 par le Sénat américain révèle que les universités américaines à but lucratif dépensent une moyenne de 22,7 % de leur revenu en marketing et recrutement, ce qui dépasse de 5 points de pourcentage leurs investissements en enseignement. Le vice-chancelier adjoint de l'Université Bournemouth, Tim McIntyre-Bhatty, estime que les universités britanniques en arriveront au même stade d'ici un an. La compétition sur le marché de la réputation universitaire fait que des sommes de plus en plus importantes sont dirigées vers le marketing. De plus, à cause des réductions de subventions, les universités doivent augmenter leurs revenus si elles souhaitent ériger les nouveaux bâtiments qui lui donneront une allure attrayante et une bonne réputation. Le vice-chancelier adjoint de l'Université Exeter, Mark Overtor, reconnaît que cette tendance à investir de plus en plus dans le marketing et le béton est « une conséquence du régime qui a introduit les frais de scolarité » en Angleterre. « Ce n'est pas de notre faute si nous nous comportons en acteurs économiques sensibles » aux contraintes des nouveaux modes de financement, affirmait-il³⁹.

La mise en place des mécanismes d'assurance qualité dans le réseau universitaire participe de la logique publicitaire évoquée plus haut, laquelle, loin d'améliorer la qualité de l'enseignement, favorise plutôt l'augmentation des dépenses bureaucratiques induites par la mise en compétition des institutions d'enseignement et la nécessité d'embaucher du personnel dont la fonction est d'appliquer les mesures d'évaluation et de contrôle. Les travaux d'Isabelle Bruno sur les tendances contemporaines de la marchandisation des systèmes d'enseignement supérieur révèlent qu'« [u]n cercle vertueux serait ainsi enclenché, les universités étant poussées par des clients plus sérieux et plus exigeants à améliorer sans relâche la qualité des services dispensés. Il s'avère cependant que ce n'est pas la qualité de l'enseignement, mais bien plutôt la défense de l'image de marque elle-même qui motive de nombreuses dépenses de marketing, de publicité, de lobbying et de prestige, telles que le recrutement de stars sur le marché international des enseignants-chercheurs et des présidents d'université⁴⁰. » La mise en place de cette logique publicitaire induite par la mise en concurrence des universités pour attirer de la clientèle explique notamment pourquoi aux États-Unis, « la dépense d'instruction par élève a augmenté de 17 % entre 1960 et 2001,

celle d'administration de 54 %. La bureaucratie progresse au détriment de l'enseignement et de la recherche⁴¹. »

Cette tendance se vérifie au Québec. En effet, le journal *La Presse* révélait en mars 2012 que les dépenses publicitaires des universités « ont fait un bond de 19 % depuis 2005-2006 », pour un total de 80 M\$ sur 5 ans dans le but de mettre en valeur l'image de marque de leur établissement et d'augmenter leur réputation⁴². De plus, tel que l'illustre le graphique suivant, les budgets de relations extérieures^a des universités sont en croissance au Québec et au Canada.

GRAPHIQUE 2 Dépenses des universités en relations extérieures au Québec, en Ontario et au Canada de 2003 à 2009 en M\$



Le discours sur le sous-financement cherche à montrer que le Québec doit dégager davantage de ressources pour rejoindre la « moyenne canadienne » du financement universitaire. Or, rejoindre la moyenne canadienne signifie aussi épouser l'augmentation soutenue des dépenses de publicité qui a cours en Ontario et dans le reste du Canada. En effet, comme l'indique le tableau 2, dans le budget provincial 2011-2012, le *Plan de financement des universités équilibré et équilibré*. Pour donner au Québec les moyens de ses ambitions prévoit que sur les nouveaux 530 M\$ injectés en éducation, de 10 % à 20 % des ressources supplémentaires

a La fonction « Relations extérieures » comprend « toutes les activités menées par l'établissement à l'appui des relations extérieures sur une base suivie : campagnes de souscription, développement, association des anciens, relations publiques, information du public ou communications externes, etc. Les coûts administratifs connexes attribuables au bureau du ou des vice-recteurs, ou de leurs équivalents, responsables d'une ou de plusieurs de ces activités doivent être inclus dans cette fonction. » Voir Statistique Canada, *Information financière des universités et collèges 2008-2009*. Brochure explicative, 2009.

seront utilisées afin «d'améliorer le positionnement concurrentiel des établissements universitaires sur les scènes canadienne et internationale».

En vertu du plan de financement, un établissement qui veut obtenir des ressources supplémentaires doit cependant signer une entente de partenariat l'obligeant à se conformer aux nouvelles orientations gouvernementales. En effet, pour

bénéficier des revenus consentis pour le «positionnement concurrentiel des universités sur les scènes canadienne et internationale», une université indiquerait le nombre de «professeurs et de chercheurs de calibre international recrutés, le nombre d'étudiantes et étudiants étrangers recrutés, ainsi que le nombre et l'importance des projets réalisés avec des collaborations nationales et internationales dans les pôles d'excellence»⁴³.

Le gouvernement cherche ainsi à rendre les universités plus «compétitives» sur la scène internationale, mais aussi à augmenter le recrutement de professeurs et d'étudiant·e·s postdoctoraux réputés, de même que le nombre d'étudiant·e·s étrangers. Il suit en cela une tendance déjà amorcée dans le reste du monde, de même qu'au Canada, où le gouvernement Harper s'enorgueillissait récemment des retombées économiques croissantes engendrées par les étudiant·e·s internationaux. Dans le rapport «Attirer les meilleurs étudiants au Canada⁴⁴», l'internationalisation de l'éducation est présentée par le ministre du Commerce international Ed Fast comme un levier servant d'abord la compétitivité économique du Canada.

TABEAU 2 Utilisation des nouvelles sommes recueillies par l'augmentation des frais de scolarité

Utilisation	% du 530 M\$
Amélioration des conditions d'enseignement et des services aux étudiants	50 à 60 %
Recherche	15 à 25 %
Positionnement concurrentiel des établissements universitaires sur les scènes canadienne et internationale	10 à 20 %
Gestion et gouvernance (salaire des administrateurs et de certains membres de conseil d'administration)	5 à 15 %

Source : Québec. Ministère des Finances, *Budget 2011-2012. Un plan de financement des universités équitable et équilibré. Pour donner au Québec les moyens de ses ambitions*, Gouvernement du Québec, 2011, 58 p.

Dans un deuxième rapport intitulé «L'éducation internationale : un moteur-clé de la prospérité future du Canada», le Comité consultatif sur la Stratégie du Canada en matière d'éducation internationale^a recommande l'augmentation du

nombre d'étudiant·e·s étrangers dans les prochaines années. Le comité estime que le Canada est attrayant pour ces étudiant·e·s puisque «[l']image de marque du Canada repose sur une offre de services d'une haute qualité constante et une réputation d'excellence dans l'ensemble du secteur de l'éducation. Le Canada propose aux étudiants internationaux un cadre d'apprentissage sûr et multiculturel, où ils peuvent choisir d'étudier en anglais ou en français⁴⁵.» Dans son rapport, le comité recommande de doubler le nombre d'étudiant·e·s internationaux d'ici 10 ans.

GRAPHIQUE 3 Classement des universités selon la réputation (2012)

RANG	UNIVERSITÉ	PAYS	RÉSULTAT TOTAL
1	Université Harvard	États-Unis	100,0
2	Massachusetts Institute of Technology (MIT)	États-Unis	87,2
3	Université Cambridge	Royaume-Uni	80,7
4	Université Stanford	États-Unis	72,1
5	Université de Californie, Berkeley	États-Unis	71,6
6	Université Oxford	Royaume-Uni	71,2
7	Université Princeton	États-Unis	37,9
8	Université de Tokyo	Japon	35,6
9	Université de Californie, Los Angeles	États-Unis	33,8
10	Université Yale	États-Unis	32,4

Source : « World Reputation Rankings », *Times Higher Education*, 2012, <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2012/reputation-ranking>.

À l'Université de Montréal, on vise une augmentation de 20 % des étudiant·e·s étrangers d'ici 2015, plutôt qu'une augmentation de 50 % sur 10 ans, jugée trop rapide selon le porte-parole de l'UdM, Mathieu Filion : «Dans notre cas, nous risquerions de désavantager des étudiants québécois si nous offrions autant de place aux étrangers.» Le même porte-parole explique que les étudiant·e·s étrangers ne rapportent pas plus de revenus aux universités : «On ne peut pas vraiment dire que les étudiant·e·s étrangers apportent véritablement plus de revenus à notre université, même si les frais de scolarité sont plus élevés. Pour nous, la véritable richesse vient des échanges culturels qu'entraîne la venue

de Transat A.T., ancien premier vice-président et directeur général pour le Québec de la Banque Scotia, et M^{me} Jacynthe Côté, présidente-directrice générale, Rio Tinto Alcan.

^a Siègent notamment sur ce comité André Bisson, directeur principal

d'étudiants étrangers.⁴⁶ » On constate que l'augmentation des étudiant-e-s étrangers ne bénéficie pas économiquement aux universités, qui en tirent peu de revenus nets, et qu'elle a bien peu à voir avec la qualité de l'enseignement, étant motivée essentiellement par une logique de mimétisme publicitaire et réputationnel. Les mesures d'attractivité dirigées envers les étudiant-e-s internationaux et mises en place sous prétexte d'améliorer la qualité conduisent en fait à une dégradation de la qualité de l'enseignement. En Australie, par exemple, les étudiant-e-s internationaux performant de piètre façon, notamment ceux qui viennent de milieux où la langue première n'est pas l'anglais et qui ont sans surprise des difficultés supplémentaires à suivre les cours⁴⁷.

Ainsi en va-t-il de l'Université McGill, qui a contourné les règles de l'État québécois en instaurant un MBA au coût de 30 000 \$, et qui se targue ensuite de briller dans les classements internationaux qui la placent dans les « 20 meilleures universités du monde », en s'appuyant sur le classement international des universités QS (Quacquarelli Symonds)^a – tel que présenté dans le graphique 3. La méthodologie de ce type de classement est cependant douteuse, puisque les critères ne mesurent pas la qualité de l'enseignement, mais la perception de l'institution dans le marché de la réputation universitaire. Par exemple, le classement QS est fondé sur six facteurs : la « réputation » académique (40 %), la « réputation » parmi les employeurs (10 %), le rapport étudiants/professeur (20 %), le nombre de citations par membre du corps professoral (20 %), la proportion de membres internationaux au sein du corps professoral (5 %) et la proportion d'étudiants étrangers (5 %). Ces classements mesurent en fait la capacité de l'université à se faire connaître et à se positionner de manière publicitaire. C'est la valeur réputationnelle de l'université qui est en cause, et non la valeur académique de l'enseignement qui y est dispensé. Le recours au prestige associé à la dimension internationale n'ajoute pas à la « qualité », mais sert de détour pour éliminer les ancrages nationaux des établissements d'enseignement (par exemple, HEC qui offre maintenant des programmes en anglais) et pour les rendre perméables aux objectifs du champ économique.

Par exemple, le nouveau recteur de l'Université Concordia, l'Américain Alan Shepard, considère que le Québec serait « progressiste » s'il reconnaissait que la valeur d'un programme est d'abord déterminée non pas par son contenu mais par son prix, s'appuyant sur l'exemple du MBA de McGill :

Tout comme la principale de McGill, Heather Monroe-Blum, qui a avancé ce principe pour défendre son MBA à

plus de 30 000 \$, M. Shepard croit qu'il existe un lien entre le prix élevé d'un programme et sa valeur. « Les professeurs de marketing vous le diront. Plusieurs ont fait des études là-dessus. Il y a une corrélation, mais elle n'est pas directe », souligne-t-il. [...] « Je me concentre sur la qualité et la réputation de Concordia. Je veux que les étudiants y vivent une expérience supérieure, qui fasse réellement une différence dans leur vie⁴⁸. »

Cet exemple montre bien comment le contenu éducationnel est remplacé par le prix, la réputation et l'expérience étudiante comme mesures de la « qualité » prétendue de l'éducation.

a Quacquarelli Symonds (QS) est une firme de consultants en éducation et un réseau international qui cherche à stimuler la mobilité internationale tout en conseillant les gens sur leur choix de carrière. Ils produisent également un classement des universités. Voir <http://www.qs.com/>.

Chapitre 5

La qualité, pour quoi faire ? La réforme de la gouvernance et l'assurance qualité dans les cégeps

Les centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT)^a sont aussi actifs sur le plan de l'innovation technoscientifique et du transfert des connaissances dans les entreprises. Les CCTT ont mené plus de 1150 projets auprès de 3400 organisations dont 65 % étaient des entreprises, et ils ont généré 280 nouveaux produits et 10 brevets, notamment dans le secteur des biotechnologies. Le scientifique en chef Rémi Quirion a souligné la participation des cégeps à la recherche et à l'économie : « La recherche collégiale est un important vecteur de développement socioéconomique⁴⁹. » Les cégeps ne sont donc pas épargnés par la logique de recherche à visée commerciale qui caractérise les universités.

Dans les faits, les transformations observées récemment dans les universités sont entamées depuis longtemps dans les collèges québécois. En effet, les cégeps sont considérés depuis leur origine comme des « moteurs de développement économique », et comptent au sein de leur conseil d'administration des représentant·e·s issus du milieu « socio-économique ». L'actuelle loi sur les cégeps comporte une disposition qui a été ajoutée à la loi originale de 1967 et qui stipule que le conseil doit compter « deux personnes nommées par le ministre et choisies au sein des entreprises de la région œuvrant dans les secteurs d'activités économiques correspondant aux programmes d'études techniques mis en œuvre par le collège ». Le nombre de professeurs siégeant au conseil a été réduit de quatre à deux. L'arrimage des collèges aux objectifs des entreprises privées se confirme encore davantage lorsqu'on observe les modifications que le projet de loi 44^b sur la gouvernance des cégeps comptait faire subir à la mission des établissements collégiaux. Les modifications envisagées visaient à ajouter la recherche appliquée à visée commerciale et le transfert de connaissances au bénéfice du secteur privé à la mission des collèges :

a Le mandat des CCTT et du Réseau Trans-tech « est d'exercer, dans un domaine particulier, des activités de recherche appliquée, d'aide technique à l'entreprise et d'information afin de contribuer à l'élaboration et à la réalisation de projets d'innovation technologique, à l'implantation de technologies nouvelles et à leur diffusion. Ces centres assurent aux entreprises, petites, moyennes ou grandes, une assistance utile à diverses étapes d'un processus de changement sur le plan technologique. » <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cctt/cctt.asp>

b Le projet de loi a, pour l'heure, été suspendu. Mais l'esprit et l'intention qui l'animaient sont toujours effectifs.

Loi 44 : LOI SUR LES COLLÈGES D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL ET PROFESSIONNEL

1. L'intitulé du chapitre I de la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel (L.R.Q., chapitre C-29) est remplacé par le suivant : « INSTITUTION ET MISSION D'UN COLLÈGE ». 2. L'article 2 de cette loi est modifié par le remplacement des mots « ayant pour fin de dispenser l'enseignement général et professionnel de niveau collégial » par « dont la mission est principalement de dispenser une formation préuniversitaire et technique, tant à l'enseignement régulier qu'à la formation continue. Font également partie de leur mission la recherche appliquée et le transfert de connaissances ainsi que les services à la collectivité ».

De plus, des mécanismes d'assurance qualité ont été mis en place dans le réseau collégial en 1993 à la suite de l'adoption de la Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) (Loi 83). Cette loi crée la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial et accorde à cette dernière le mandat d'évaluer pour tous les cégeps « la qualité de la mise en œuvre de leurs programmes d'études, leurs politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages et leur application ainsi que leurs politiques institutionnelles d'évaluation des programmes et leur application⁵⁰ ». La création de la Commission de l'enseignement collégial découle de la réforme de l'enseignement collégial initiée dans les années 1990. Celle-ci aura pour effet de modifier en profondeur la nature de la gouvernance des institutions d'enseignement collégial en y introduisant les principes inspirés du nouveau management tels que les indicateurs de performance. En vertu de cette loi, les cégeps doivent formuler une politique sur l'évaluation des programmes (PIEP), et une autre sur l'évaluation des apprentissages (PIEA), qui sont évaluées par la Commission. À la suite de la « réforme Robillard », les cégeps ont été appelés à revoir leur pédagogie pour adopter l'approche par compétences, et à revoir l'ensemble de leurs programmes pour en assurer la « pertinence » sur le marché du travail.

5.1 La PIEP : marchandisation de l'éducation et augmentation de la bureaucratie collégiale

Le cadre de référence produit par la CEEC fournit les critères à partir desquels sera évaluée la qualité des programmes d'études au niveau collégial. Selon ce cadre : « Ces données et ces indicateurs portent, par exemple, sur les inscriptions, les cheminements scolaires, la réussite, la perception des professeurs et des étudiants à l'égard du programme, *le placement sur le marché du travail, l'appréciation des employeurs*, l'admission à l'université ou la réussite des études universitaires⁵¹. » On remarque que la plupart des critères d'évaluation de la qualité sont d'ordre économique – comme le taux de placement sur le marché du travail et l'appréciation des employeurs – et non d'ordre académique. Suivant les travaux de Sandrine Garcia sur la mise en place des mécanismes

d'assurance qualité en Europe, on peut avancer l'hypothèse que «l'assurance qualité, dans le contexte actuel, ouvre le champ universitaire à des critères économiques d'évaluation de la qualité⁵²». En effet, dans les «critères de qualité scientifique» européens, on n'en trouve «que deux qui soient "académiques"». Cette inféodation aux critères économiques est déjà présente dans les collèges du Québec et colonise de plus en plus les universités québécoises.

En effet, la mise en place des mécanismes d'assurance qualité en éducation vient consolider la mise en marché déjà entamée du système d'enseignement supérieur, collégial et universitaire. Il ne faut cependant pas croire qu'il s'agit de faire reposer l'essentiel du financement sur les entreprises privées ou de privatiser les établissements comme le voudrait une analyse superficielle de la question de la marchandisation du système d'enseignement^a.

Bien que les tendances actuelles montrent effectivement une diminution de la part de l'investissement public en éducation au détriment d'autres sources privées, la majorité du financement de l'éducation demeure et demeurera public. Cependant, on assiste et on continuera d'assister dans les prochaines années à une privatisation des finalités et des objectifs du système d'enseignement supérieur. Cela signifie que les entreprises cherchent au moyen d'un effet de levier à obtenir, à partir d'investissements minimaux, le maximum de rendement (que ce soit sous la forme de recherches appliquées ou d'une formation directement adaptée à leurs besoins de main-d'œuvre à court terme). Le processus de marchandisation du système d'enseignement ne signifie pas principalement en modifier la structure juridique de propriété, mais vise d'abord à détourner le sens et le contenu de l'éducation aux fins strictement utilitaires imposées par la logique marchande. De plus, la mise en place des mécanismes d'assurance qualité déplace le pouvoir de la détermination des critères de qualité des départements vers la bureaucratie, limitant d'autant l'autorité du corps enseignant et lui substituant un pouvoir local des administrations.

Le processus de marchandisation du système d'enseignement ne signifie pas principalement en modifier la structure juridique de propriété, mais vise d'abord à détourner le sens et le contenu de l'éducation aux fins strictement utilitaires imposées par la logique marchande.

5.2 PIEA et la logique des compétences

À la politique institutionnelle d'évaluation des programmes (PIEP), dont la finalité repose principalement sur une vision utilitariste de l'éducation, s'ajoute la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA), qui vise à transformer le contenu de l'enseignement afin qu'il réponde davantage aux besoins des entreprises privées. C'est pourquoi on peut lire dans le bulletin d'information de la Fédération des cégeps que «les établissements pourraient élaborer eux-mêmes une partie des compétences de leurs programmes techniques, pour les adapter plus rapidement à la réalité des différents secteurs économiques», et qu'«[e]n formation continue, les cégeps veulent également harmoniser davantage leur offre de services aux besoins des individus et des entreprises⁵³».

Le moyen par lequel s'effectue cet arrimage entre le besoin à court terme des entreprises et le contenu de la formation passe par l'introduction de la pédagogie par compétences au sein des systèmes d'enseignement supérieur. Par exemple, la Politique institutionnelle de gestion et d'évaluation des programmes (PIGEP), du Collège Lionel-Groulx soutient que «[l]e Collège a le devoir d'assurer l'amélioration continue de la qualité de la formation offerte aux étudiantes et aux étudiants. *Il désire offrir une formation adaptée aux besoins des étudiantes et des étudiants et répondant aux attentes des universités et du milieu du travail.* Ainsi, la politique vise à assurer l'efficacité et la rigueur des processus de gestion des programmes. Elle permet aussi la compréhension juste de la gestion des programmes et la concertation entre les divers intervenants. De plus, elle favorise la mise en œuvre et l'évaluation par le Collège de ses programmes. *Cette politique favorise également l'application de l'approche programme dans le cadre de programmes développés par compétences et formulés par objectifs et standards⁵⁴.*» L'évaluation et la pertinence des programmes sont déterminées par des critères utilitaristes, mais la chose va plus loin, puisque c'est le contenu lui-même qui se trouve réorienté en fonction des mêmes critères à travers l'instrument des «compétences».

Comme le démontrent les travaux de Laval et ses collaborateurs, cette introduction de la logique des compétences au sein des institutions d'enseignement entraîne trois conséquences importantes⁵⁵ :

1. Élargir bien au-delà des connaissances acquises dans les institutions scolaires la base de l'évaluation réelle du salarié. Au savoir *stricto sensu*, l'évaluation de la force de travail doit ajouter le «savoir-faire» et le «savoir être».
2. Demander au salarié une implication subjective et une mobilisation personnelle au-delà des règles du métier et

^a Alain Dubuc soutenait dans l'une de ses chroniques de *La Presse* qu'«[a]vec les hausses, la contribution des étudiants au financement des universités passera de 12,7 % à 16,9 % au total. Le changement est trop modeste pour qu'on puisse y voir une bascule vers une logique marchande. Car le financement de nos universités restera très largement public.» Alain Dubuc, «Quelle marchandisation», *La Presse*, 11 avril 2012. En ligne : <http://www.lapresse.ca/debats/chroniques/alain-dubuc/201204/10/01-4514034-quelle-marchandisation.php>

des prescriptions explicites liées à la tâche pour lui faire intérioriser l'obligation de résultats.

3. Faire porter sur le salarié lui-même la responsabilité et l'entretien de son employabilité par la remise constante au niveau de son portefeuille de compétences; l'individu doit agir comme un entrepreneur de lui-même.

Ainsi, la logique des compétences participe d'une transformation fondamentale qui redéfinit les modalités de l'apprentissage et ses finalités. Suivant cette logique, on passe de la formation professionnelle à la professionnalisation des formations. Alors que la formation professionnelle vise à former des individus aptes à maîtriser une série de savoirs et de savoir-faire propres à un métier spécifique, par exemple les normes du travail bien fait propres à chaque métier, le modèle de la professionnalisation « vise avant tout à développer des compétences et des attitudes directement transférables à toute l'organisation flexible du travail⁵⁶ ».

Comme le démontrent les mêmes auteurs, la logique des compétences détruit l'ensemble des connaissances qui étaient propres à la culture d'un métier. Elle reformate le savoir dans le but de transmettre aux individus des aptitudes de bases et des « compétences transversales », dites communes à tous les emplois. Au premier chef, ce sont des aptitudes à l'adaptation et à la polyvalence qui sont valorisées au détriment du savoir-faire traditionnel, dans le but d'amener les individus à être capables d'opérer un « recyclage permanent de leur capacité productive ». La professionnalisation des formations tend à disqualifier les fonctions traditionnellement dévolues à la formation professionnelle, pour les remplacer par la soi-disant « éducation tout au long de la vie », qui se caractérise par une collaboration étroite entre les entreprises et les institutions d'enseignement. Les grands perdants d'une telle logique sont les étudiant·e·s puisqu'ils reçoivent une formation purement formelle et arrimée à des objectifs à court terme qui les rendront vite obsolètes aux yeux du marché.

L'exemple de la formation dans l'industrie du jeu vidéo

L'industrie du jeu vidéo au Québec est un exemple frappant de ce passage de la formation professionnelle à la professionnalisation de la formation, induite par la logique des compétences au sein des institutions d'enseignement post secondaire. L'offre de programme dans l'industrie du jeu vidéo a littéralement explosé depuis dix ans au Québec, tant dans les cégeps que les universités⁵⁷. Le gouvernement du Québec estime que l'industrie du jeu vidéo, qui regroupe 82 entreprises au Québec, « devrait compter entre 9 000 et 9 200 personnes d'ici le 31 décembre 2012, une hausse d'environ 15 % par rapport à 2011⁵⁸ ». Or, l'industrie du jeu vidéo jouit de généreuses subventions tant en ce qui concerne l'embauche de main-d'œuvre que sa formation. L'industrie du jeu vidéo est financée via un crédit d'impôt de 37,5 % sur le coût de la main-d'œuvre, en plus de certaines subventions directes accordés par le gouvernement du Québec aux entreprises^a. À la suite de la fermeture du Campus Ubisoft en 2010, l'Alliance numérique de Montréal, un regroupement d'entreprises du jeu vidéo au Québec, a demandé au gouvernement du Québec de créer un centre de formation continue au coût de 1 M\$ par année. Or, les travailleurs du secteur du jeu vidéo connaissent des conditions de travail précaires, en dépit du fait que l'industrie souffre d'un manque de main-d'œuvre. La précarité est la norme dans ce secteur : « Plusieurs des jeunes professionnels qui arrivent actuellement des cégeps et des universités ne réussissent pourtant pas à obtenir d'emploi permanent, car les contrats d'embauche sont conçus de manière à les en empêcher.⁵⁹ » Selon le sociologue Guy Rocher, la professionnalisation des formations néglige la culture générale qui serait beaucoup plus bénéfique à long terme aux étudiants et à la société en général, « Pour le moment, c'est l'utilitarisme qui l'emporte sur l'humanisme, mais ça peut changer si les étudiant·e·s s'imposent⁶⁰. »

a Warner Brothers (7,5 M\$ pour 300 employés), THQ (3,1 M\$ pour 400 employés) et Square Enix (2 M\$ pour 350 employés). Vincent Brousseau-Pouliot, « Ubisoft : moins d'emplois que prévu au Québec », *La Presse*, 2 novembre 2011, <http://affaires.lapresse.ca/economie/technologie/201111/01/01-4463556-ubisoft-moins-demplois-que-prevu-au-quebec.php>

Conclusion

Au Québec, en 2012, le débat médiatique sur le système d'enseignement supérieur a porté principalement sur la hausse des frais de scolarité et sur la prétendue « mauvaise gestion » des établissements. Or, le réel enjeu ne porte pas sur une quelconque « mauvaise gestion » du système d'enseignement postsecondaire, et ceci, malgré les lois qui prétendent encadrer le coût des dépenses bureaucratiques et publicitaires, comme le Plan de réduction du personnel et des dépenses de nature administrative, au palier collégial. Comme nous l'avons démontré, à partir de l'exemple des universités britanniques et américaines, les augmentations de dépenses en publicité et en bureaucratie découlent inévitablement de l'imposition d'une rationalité économique au sein d'institutions dont la finalité était traditionnellement étrangère à cette logique. En conséquence, les dépenses en personnel bureaucratique, en salaires de recteurs apparentés à ceux de PDG de grandes entreprises, et en marketing ne pourront que continuer d'augmenter tant et aussi longtemps que les collèges et universités du Québec chercheront à jouer le jeu du développement économique, de la « concurrence internationale », de « l'économie du savoir », bref, tant que les universités chercheront à calquer la forme d'organisation propre aux entreprises. La « qualité » de l'enseignement et l'autonomie professionnelle des enseignants diminueront aussi à mesure que le clientélisme étudiant et corporatif deviendra la norme. L'introduction de l'assurance qualité, au cégep comme à l'université, mène à une soumission de la pratique éducationnelle à une nouvelle normativité qui opère la mise en marché du secteur.

D'un point de vue académique, cette logique ne peut que mener à la médiocrité. D'un point de vue économique et social, il y a également lieu de se demander si cette logique peut véritablement se reproduire longtemps et si elle sert véritablement l'amélioration des conditions de vie socio-économiques de la majorité.

Comme l'explique le philosophe Cornelius Castoriadis, la destruction de la norme professionnelle et son remplacement par une norme opportuniste de marché brisera le cycle de la transmission de la connaissance, et mettra ultimement en péril les capacités de reproduction du système économique lui-même. Ceux qui pensaient sauver le capitalisme au moyen de l'économie du savoir risquent de perdre tant sur le plan du savoir que sur le plan de l'économie :

Qu'est-ce qui, dans la logique du capitalisme (ou de l'individualisme démocratique contemporain), interdit à un inspecteur des impôts de recevoir des pots-de-vin ? Pourquoi un enseignant devrait-il s'embêter à apprendre quelque chose s'il peut s'arranger avec son inspecteur ? Un mathématicien de premier ordre, professeur en faculté, gagne peut-être 16 000 francs par mois et produit des jeunes mathématiciens. Parmi ceux-ci, ceux qui savent ce qui se passe dans la vie (c'est-à-dire presque tous) ne continueront pas à faire des mathématiques ; ils feront de l'informatique et entreront dans une firme avec un salaire au départ de peut-être 30 000 francs. Qui donc ; à la génération suivante, deviendra professeur de mathématiques ? D'après la logique du système, à peu près personne. On dira : il y aura toujours de doux cinglés, qui aiment une belle démonstration plus qu'un salaire élevé. Mais je dis que, précisément, d'après les normes du système, de telles personnes ne doivent pas exister ; leur survivance est une anomalie systémique – de même que celle d'ouvriers consciencieux, de juges intègres, de bureaucrates wébériens, etc. Mais combien de temps un système peut-il se reproduire uniquement en fonction d'anomalies systémiques⁶⁷ ?

Lexique

Actifs intangibles ou immatériels

Contrairement à la propriété physique, l'actif intangible repose sur l'attribution d'une valeur mesurable en fonction de l'anticipation de sa capacité à récolter des profits futurs — donc sur une valeur monétaire subjective imputée à l'entreprise. Un fabricant de voitures, par exemple, possède des actifs matériels (des voitures, des bâtiments, des machines). Sa valeur immatérielle repose toutefois sur des projections et spéculations qui tentent d'anticiper sa capacité à récolter des profits ultérieurs (ventes anticipées, clientèle projetée, etc.). Mieux connus sous le nom de *goodwill*, les actifs immatériels (ou intangibles) réfèrent, entre autres, à la recherche et développement des entreprises, leur marque de commerce, leur « capital humain » que l'on retrouve au sein des entreprises.

Capital humain

Élaborée par les économistes Theodor Schultz (1974) et Gary Becker (1964), la théorie du capital humain soutient que le savoir-faire constitue un capital, soit une source de revenus potentiels pour l'État ou l'entreprise. L'éducation devient ainsi une dépense d'investissement essentielle au développement économique; une plus-value y est recherchée. Les « ressources humaines qualifiées » sont conceptualisées comme un capital, en tant qu'investissement orienté vers le domaine du savoir.

Économie du savoir

Selon l'OCDE : « Les économies de l'OCDE s'appuient de plus en plus sur le savoir et l'information. Le savoir est désormais reconnu comme un moteur de productivité et de la croissance économique. En conséquence, un intérêt nouveau est porté au rôle de l'information, de la technologie et de l'apprentissage dans la performance économique. Le terme d'« économie fondée sur le savoir » découle de la pleine reconnaissance du rôle joué par le savoir et la technologie dans les économies modernes de l'OCDE^a. »

Économie financiarisée / Financiarisation

« La financiarisation est au sens strict le recours au financement et en particulier à l'endettement, de la part des agents économiques. Nouvelle configuration du capitalisme contemporain globalisé, qui se caractérise par une nette prédominance de la sphère financière — elle-même dominée par la spéculation — sur le secteur productif. La sphère financière domine le secteur industriel en ce sens que son développement est sans commune mesure avec la progression de la production des biens et services^b. »

Gouvernance actionnariale

Selon ce modèle, « la firme appartient à ses actionnaires qui se trouvent dans la position de principal par rapport à l'agent constitué par les dirigeants. Ces derniers sont par là sous surveillance afin que leurs comportements s'exercent au profit des actionnaires^c. »

Gouvernance d'entreprise/entrepreneuriale

« L'ensemble du dispositif institutionnel et comportemental concernant ces dirigeants, depuis la structuration de leurs missions et leur nomination, jusqu'au contrôle de leurs actions et aux décisions de régulation les concernant^d. »

Privatisation

Le fait de transférer un service public vers le secteur privé.

Produits dérivés

Il s'agit de contrats négociés en Bourse ou de gré à gré dont la valeur est basé sur un autre actif, d'où le nom de produit dérivé.

^a <http://www.oecd.org/fr/sti/politiquesscientifiquesettechnologiques/leconomiefondeesurlesavoir.htm>

^b ATTAC-Québec, *La Bourse ou la vie : Dérive et excroissance des marchés financiers*, Montréal, Éditions MultiMondes, 2010, 208 p.

^c Rolan Pérez, « La gouvernance de l'entreprise », *Sciences humaines*, n° 44, 2004. http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id_dossier_web=13&id_article=13554.

^d *Ibid.*

Titrisation

Il s'agit d'une technique financière qui transforme des actifs «illiquides» en titres liquides (comme les obligations). La notion d'illiquidité réfère à l'absence de marchés efficaces, alors qu'un actif est considéré liquide lorsqu'il existe un marché efficace qui permet à l'investisseur d'investir ou de désinvestir à tout moment dans cet actif. La titrisation permet à une entreprise financière, industrielle ou commerciale de lever des capitaux en émettant des obligations sur la base des flux financiers futurs. L'investisseur peut ainsi acquérir des obligations non pas sur la base de la capacité de remboursement de l'entreprise qui a créé les actifs, mais exclusivement sur la base des flux financiers futurs des actifs qui garantissent le remboursement des obligations.

Valorisation

Augmentation de la valeur. Une entreprise *crée de la valeur* dans la mesure où elle produit une marchandise vendable avec du travail pour la rémunération duquel elle met en circulation (crée, distribue) du pouvoir d'achat. Si son activité n'augmente pas la quantité d'argent en circulation, elle ne crée pas de valeur. Si son activité détruit de l'emploi, elle détruit de la valeur.

Notes

- 1 MARTIN, Michaela, et Antony STELLA. *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*, Paris, UNESCO, Institut international de planification de l'éducation, 2007, p. 38.
- 2 MISPELBLOM, Frederick. *Au-delà de la qualité. Démarches qualité, conditions de travail et politiques du bonheur*, Paris, Syros, 1995, cité par Sandrine GARCIA. « L'Europe du savoir contre l'Europe des banques ? La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 1-2, n^{os} 166-167, mars 2007, p. 80-93.
- 3 MARTIN, Eric, et Maxime OUELLET. *La gouvernance des universités dans l'économie du savoir*, Rapport de recherche, Montréal, Institut de recherche et d'informations socio-économiques (IRIS), 24 novembre 2010, 32 p.
- 4 COMMISSION-JEUNESSE DU PLQ. « Le principal cheval de bataille des jeunes libéraux devient une mesure du gouvernement », *CNW Telbec*, 5 avril 2012, <http://www.newswire.ca/en/story/951341/le-principal-cheval-de-bataille-des-jeunes-liberaux-devient-une-mesure-du-gouvernement>.
- 5 BRUNO, Isabelle, Pierre CLÉMENT et Christian LAVAL. *La grande mutation. Néolibéralisme et éducation en Europe*, Paris, Syllepse, 2010, p. 86.
- 6 *Loc. cit.*
- 7 NOËL, André. « La mobilisation étudiante est mondiale », *La Presse*, 7 avril 2012, <http://www.lapresse.ca/actualites/quebec-canada/education/201204/06/01-4513276-la-mobilisation-etudiante-est-mondiale.php>.
- 8 LÉVESQUE, Claude. « Endettement étudiant : une bombe à retardement aux États-Unis », *Le Devoir*, 14 mai 2012, <http://www.ledevoir.com/international/etats-unis/350033/endettement-etudiant-une-bombe-a-retardement-aux-etats-unis>.
- 9 CBC NEWS. « Student debt biggest stress, BMO poll finds », *CBC*, 17 août 2012, <http://www.cbc.ca/news/business/story/2012/08/17/student-debt-survey.html>.
- 10 QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). *L'avenir des universités et leur contribution au développement du Québec*, Document d'appui à la réflexion, Rencontres des partenaires en éducation, novembre 2010, p. 59.
- 11 HURTEAU, Philippe, et Eric MARTIN. *Financement des universités : vers l'américanisation du modèle québécois*, Montréal, IRIS, octobre 2008, 28 p.
- 12 LÉVESQUE, *op. cit.*
- 13 VEBLEN, Thorstein. *Les ingénieurs et le capitalisme*, Paris, Gordon & Breach, 1971, p. 132-150.
- 14 KEYNES, John Maynard. *Théorie générale de l'emploi, de l'intérêt et de la monnaie*, Paris, Éditions Payot, 1968 [1942], 407 p.
- 15 ORLÉAN, André. « L'individu, le marché et l'opinion : réflexions sur le capitalisme patrimonial », *Esprit*, novembre 2000, p. 51-75.
- 16 *Ibid.*
- 17 SINCLAIR, Timothy J. *The New Masters of Capital : American Bond Rating Agencies and the Politics of Creditworthiness*, Ithaca, Cornell University Press, 2005, 186 p.
- 18 LIPUMA, Edward, et Benjamin LEE. « Financial derivatives and the rise of circulation », *Economy and Society*, 2005, vol. 34, n^o 3, p. 404-427.
- 19 MOUHOUD, El Mouhoub, et Dominique PLIHON. *Le savoir et la finance. Liaisons dangereuses au cœur du capitalisme*, Paris, La Découverte, 2009, p. 127.
- 20 HERMET, Guy. « Un régime à pluralisme limité ? À propos de la gouvernance démocratique », *Revue française de science politique*, vol. 54, n^o 1, 2004, p. 158-178.
- 21 *Ibid.*
- 22 HIGHER EDUCATION FUNDING COUNCIL FOR ENGLAND (HEFCE). *Risk management in higher education. A guide to good practice, prepared for HEFCE by PricewaterhouseCoopers*, février 2005, p. 1-40.
- 23 POWER, Michael. *The Risk Management of Everything : Rethinking the politics of uncertainty*, London, Demos, 2004, 73 p.
- 24 *Ibid.*
- 25 ESPELAND, Wendy N., et Michael SAUDER. « Rankings and Reactivity : How Public Measures Recreate Social Worlds », *American Journal of Sociology*, vol. 113, n^o 1, juillet 2007, 40 p.
- 26 JASCHIK, Scott. « Inside Higher Ed : Disappearing Liberal Arts Colleges », *Times Higher Education*, 15 octobre 2012, <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storycode=421497>. Traduction des auteurs.
- 27 HEFCE, *op. cit.*
- 28 POWER, Michael, Tobias SCHEYTT, Kim SOIN et Kerstin SAHLIN. « Reputational Risk as a Logic of Organizing in Late Modernity », *Organization Studies*, vol. 30, n^{os} 2-3, février/mars 2009, p. 315. Traduction des auteurs.
- 29 LAVAL, Christian, Francis VERGNE, Pierre CLÉMENT, et Guy DREUX. *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La Découverte, 2011, p. 88.
- 30 BRUNO et autres, *op. cit.*
- 31 Pour une critique de la place des mécanismes d'assurance qualité et du processus de Bologne, voir MARTIN, Eric, et Maxime OUELLET. « La gouvernance des universités dans l'économie du savoir », dans CHARLIER, Jean-Émile, et autres. *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur*, Louvain-la-Neuve, Harmattan-Academia, 2012, de même que l'ensemble de l'ouvrage.
- 32 ASSOCIATION DES UNIVERSITÉS ET COLLÈGES DU CANADA (AUCC). « Déclaration de l'AUCC : Les universités canadiennes et le processus de Bologne », *AUCC*, juin 2008, http://www.aucc.ca/_pdf/francais/statements/2008/bologna_process_06_20_f.pdf.
- 33 LACROIX, Robert, et Louis MAHEU. *Les universités québécoises et l'assurance qualité*, Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO), février 2012, 30 p.
- 34 *Ibid.*
- 35 DEPARTMENT FOR BUSINESS, INNOVATION & SKILLS (BIS). « Higher Education : Students at the Heart of the System », *BIS*, juin 2011, p. 6, <http://www.bis.gov.uk/assets/biscore/higher-education/docs/h/11-944-higher-education-students-at-heart-of-system.pdf>. Traduction des auteurs.
- 36 *Ibid.*, p. 32. Traduction des auteurs.

- 37 LACROIX et MAHEU, *op. cit.*, p. 26.
- 38 KILEY, Kevin. « The Cost of Values », *Inside Higher Ed*, 8 octobre 2012, <http://www.insidehighered.com/news/2012/10/08/changes-funding-sources-shifting-public-university-admissions>.
- 39 MATTHEWS, David. « British Universities Embrace Marketing », *Times Higher Education*, 7 septembre 2012, <http://www.insidehighered.com/news/2012/09/07/british-universities-turn-marketing>.
- 40 BRUNO, Isabelle. « Pourquoi les droits d'inscription universitaires s'envolent partout », *Le Monde diplomatique*, septembre 2012, p. 5.
- 41 *Ibid.*
- 42 TEISCEIRA-LESSARD, Philippe. « Publicités universitaires : 80 millions en cinq ans », *La Presse*, 14 mars 2012, <http://www.lapresse.ca/actualites/quebec-canada/education/201203/14/01-4505307-publicites-universitaires-80-millions-en-cinq-ans.php>.
- 43 BLAIS, Marie. « Assurance qualité : la réingénierie de l'université québécoise continue », *Revue Vie Économique*, vol. 4, n° 1, août 2012, <http://www.eve.coop/?a=159>.
- 44 « Attirer les meilleurs étudiants au Canada », *Affaires étrangères et Commerce international Canada*, 27 juillet 2012, <http://www.international.gc.ca/commerce/visit-visite/ubc-2012.aspx?lang=fra&view=d>.
- 45 COMITÉ CONSULTATIF SUR LA STRATÉGIE DU CANADA EN MATIÈRE D'ÉDUCATION INTERNATIONALE. « L'éducation internationale : un moteur-clé de la prospérité future du Canada », *Affaires étrangères et Commerce international Canada*, août 2012, p. XI, http://www.international.gc.ca/education/assets/pdfs/ies_report_rapport_sei-fra.pdf.
- 46 CAOUILLE, Nancy. « Les étudiants étrangers, une manne pour le pays », *Le Devoir*, 16 août 2012, <http://www.ledevoir.com/societe/education/356933/les-etudiants-etrangers-une-manne-pour-le-pays>.
- 47 FOSTER, Gigi. « The impact of international students on measured learning and standards in Australian higher education », *Economics of Education Review*, vol. 31, n° 5, octobre 2012, p. 587-600.
- 48 GERVAIS, Lisa-Marie. « Droits de scolarité - Progressiste sur tous les fronts, à une exception », *Le Devoir*, 27 octobre 2012, <http://www.ledevoir.com/societe/education/362566/progressiste-sur-tous-les-fronts-a-une-exception>.
- 49 FÉDÉRATION DES CÉGEPS. « La recherche collégiale au cœur de nos vies », *CNW Telbec*, 25 octobre 2012, <http://www.newswire.ca/en/story/1059175/la-recherche-collegiale-au-c-ur-de-nos-vies>.
- 50 « La Commission », *Commission d'évaluation de l'enseignement collégial*, 25 septembre 2012, <http://www.ceec.gouv.qc.ca/fr/commission/mandat.htm>.
- 51 COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL. *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des programmes d'études : Cadre de référence*, Gouvernement du Québec, octobre 1994, p. 14.
- 52 GARCIA, *op. cit.*, p. 91.
- 53 FÉDÉRATION DES CÉGEPS. « Des leviers pour mieux former », *Perspectives collégiales*, vol. 6, n° 9, juin 2011, p. 2.
- 54 COLLÈGE LIONEL-GROULX. *Politique institutionnelle de gestion et d'évaluation des programmes (PIGEP)*, hiver 2012 (version du 1er février 2012).
- 55 LAVAL, *op. cit.*
- 56 *Ibid.*, p. 95.
- 57 TECHNO COMPÉTENCES. *Répertoire des formations en jeu électronique au Québec*, avril 2012.
- 58 *Ibid.*
- 59 MCKENNA, Alain. « Des emplois nombreux, mais précaires », *La Presse*, 12 mai 2012, p. A18.
- 60 *Ibid.*
- 61 CASTORIADIS, Cornelius. *Figures du pensable*, Paris, Seuil, 1999, p. 176-177.



IRIS

**Institut de recherche
et d'informations
socio-économiques**

L'Institut de recherche et d'informations socio-économiques (IRIS), un institut de recherche indépendant et progressiste, a été fondé à l'automne 2000. Son équipe de chercheur-e-s se positionne sur les grands enjeux socio-économiques de l'heure et offre ses services aux groupes communautaires et aux syndicats pour des projets de recherche spécifiques.

Institut de recherche et d'informations socio-économiques

1710, rue Beaudry, bureau 2.0, Montréal (Québec) H2L 3E7 514 789-2409 ·
www.iris-recherche.qc.ca