

LA NORMALISATION DE L'UNIVERSITE

Annie Vinokur

Professeur émérite de sciences économique
Université de Paris-Ouest-Nanterre

Si la norme est un critère auquel se réfère, implicitement ou explicitement, un jugement de valeur ou une action, le monde de l'université et de la recherche est un vaste et vénérable producteur de normes : de validation de la recherche, de vérité des savoirs à enseigner, de notation des élèves, de progression dans les cursus, de collation des grades, de recrutement, etc. Historiquement structurée sur un modèle corporatif¹, pour défendre sa liberté académique contre les pouvoirs d'Église et d'État, l'université a coutume de produire ses normes collégialement (jugement par les pairs) à l'occasion de débats contradictoires : jurys d'examens et de recrutements, comités de rédaction des revues, jurys de prix scientifiques, etc. Ces normes sont évolutives et souvent implicites eu égard à la multiplicité et à la complexité des critères de jugement auxquels il est fait appel, mais aussi à leur ancienne fonction. Jusqu'au XX^e siècle, les titres que l'université délivre sont principalement des « cartes d'entrée » dans des professions organisées : l'université elle-même et les professions libérales (médecins, avocats,...). Les enseignants sont le plus souvent aussi des praticiens de leur domaine disciplinaire, et chaque profession contrôle non seulement la qualité mais aussi l'effectif de ses membres. Condition nécessaire *et suffisante* d'accès à l'emploi, le titre universitaire circule alors dans un espace professionnel limité mais qui peut géographiquement dépasser largement les frontières nationales².

« Normaliser » l'université consiste à déplacer hors de ses murs le pouvoir de définir et d'imposer ces normes : extériorisation de leur production, explicitation formelle des critères, mise en œuvre de moyens d'amener les universitaires à les adopter sinon à les intérioriser. Ce mouvement commence au XX^e siècle avec l'extension du salariat aux métiers qui nécessitent une formation supérieure. Les nations industrialisées se dotent de systèmes (publics comme en France ou privés comme aux États-Unis³) d'habilitation des établissements et de

¹ Rappelons, avec Adam Smith, que le terme « *universitas* » désignait toute corporation, des forgerons comme des clercs.

² Ex. au XIII^e siècle de la licence qui confère le « *jus ubique docendi* » dans une Europe occidentale où la langue d'enseignement, la division des programmes et les ouvrages de référence sont les mêmes.

³ Dès avant la Première Guerre mondiale, « *the various schools throughout the country, each operating according to its own unique requirements, had to be more closely coordinated with the industries and with each other. The procedures for rating and evaluating students had to be streamlined and standardized, and the information about the "educational products" had to be made more accessible to the consumers of those products, the industries* ». Ce fut la tâche de l'*American Council of Education* et de la *National Association of Corporation Schools*, devenue ensuite l'*American Management Association*. NOBLE, D. F., *America by Design: Science, Technology and the Rise of Corporate Capitalism*, New York, Alfred A. Knopf, 1979, p. 169.

reconnaissance des diplômes, désormais conditions nécessaires *mais non suffisantes* d'accès à l'emploi salarié. Le besoin est double : d'une part de protection et d'information des consommateurs qui ne peuvent juger par eux-mêmes de la qualité du service d'enseignement, d'autre part de normalisation de la qualité de la force de travail dans les négociations collectives sur les marchés du travail. Dans tous les cas, l'espace de ces régulations administrées est celui des marchés nationaux du travail. Ces normes officielles sont alors à la fois des outils de circulation à l'intérieur de chacun de ces espaces, et de protection contre l'extérieur.

Les enjeux de la normalisation changent avec la montée en puissance, à partir des années 1980, du nouveau régime d'accumulation dominé par la finance :

- libérés des obstacles nationaux à leur mobilité, les capitaux concentrés déploient dans l'espace des stratégies d'implantation d'emblée globales qui supposent de disposer d'outils de mesure de la qualité des gisements de main d'œuvre. Les marchés du travail qualifié s'internationalisent, faisant apparaître les diplômes nationaux comme des « obstacles non tarifaires » à la circulation des travailleurs. Libérés également de l'étanchéité des frontières entre public et privé, les capitaux pénètrent dans le secteur jusque là essentiellement socialisé de l'instruction, présenté comme « le marché du siècle ». Le commerce des services d'enseignement se transnationalise.
- les territoires et leurs facteurs immobiles entrent en compétition pour attirer les capitaux par l'offre simultanée d'avantages fiscaux et d'une main d'œuvre peu coûteuse, compétente et immédiatement productive. La « contrainte budgétaire », au moment où l'« économie de la connaissance » acquiert le statut de fer de lance de la compétitivité internationale, justifie des efforts pour rationaliser la production des services publics d'enseignement supérieur.

La normalisation de l'université relève donc de deux logiques liées. La première, marchande, répond au besoin d'équiper les nouveaux marchés internationaux – du travail et des services d'enseignement – en *standards (stand hard)* stables pour faciliter les échanges. La seconde, managériale, répond au besoin de piloter par des *normes prescriptives* la rationalisation du secteur non marchand des services d'enseignement supérieur, ouvrant la voie à la pénétration des capitaux dans le cœur même de la production du service. Cette transition étant en voie d'achèvement, se dessine depuis les années 2010 la perspective d'une *industrialisation* de l'enseignement supérieur qui pose à nouveaux frais la question de la standardisation.

I. LA LOGIQUE MARCHANDE DE LA NORMALISATION

Adopter une convention stable sur les caractéristiques d'un produit sert (i) à faciliter sa circulation et son interopérabilité (ex. les conteneurs doivent avoir des dimensions identiques pour passer d'un mode de transport à un autre), accroître la sécurité et réduire le coût de ses transactions (ex. on peut acheter et vendre à distance), (ii) à homogénéiser⁴ les qualités de la marchandise et en informer les échangistes pour assurer deux des règles du jeu de la concurrence parfaite, ou (iii) au contraire à exclure des concurrents (ex. de l'affaire des

⁴ Pour être considérés comme parfaitement « homogènes », les objets de l'échange doivent être, sinon identiques, du moins réductibles à une échelle quantifiable (ex. : des tomates d'une même variété mais de calibres différents sont homogènes ; des tomates de même calibre mais de variétés différentes ne le sont pas, leurs différences qualitatives n'étant pas quantifiables).

fromages au lait cru). Ce sont donc les échangistes, dans un espace donné, qui créent ces standards, lesquels peuvent être tacites mais nécessitent d'autant plus d'être formalisés par une agence de normalisation ou sanctionnés par des textes à valeur juridique que l'espace de leur utilisation est plus large.

Dans le cas de l'enseignement supérieur nous avons deux « produits » en circulation : sur le marché du travail la qualité du travailleur, sur le marché universitaire la qualité du service d'enseignement. Les efforts de standardisation des deux sont historiquement liés.

I.1. Les tentatives de standardisation des diplômes

Lorsque, à la fin de la Seconde Guerre mondiale, fut signé le GATT⁵ (*General Agreement on Tariffs and Trade*) pour réduire les obstacles tarifaires aux échanges internationaux, on créa parallèlement l'ISO (*International Standard Organisation*) pour éliminer les normes nationales considérées comme des obstacles non tarifaires. L'ISO établit *par consensus* entre les représentants des secteurs demandeurs, et fait ratifier par les États membres, des *standards techniques de produits*, étant entendu qu'en amont de ces consensus se livrent d'âpres luttes, l'adoption de la norme d'un producteur ou d'un pays ayant pour effet d'élargir sa part de marché.

Afin de promouvoir la libre circulation des travailleurs, on aurait pu imaginer une procédure de ce type pour le « produit » *diplôme*, mais les résistances professionnelles et nationales s'y sont toujours opposées. Avec le développement des échanges internationaux de services d'enseignement, la normalisation et la transférabilité des titres scolaires devient également un enjeu de partage du marché pour les établissements diplômants, et de captation des externalités pour les territoires engagés dans la compétition pour attirer/retenir les étudiants et les capitaux. L'homogénéisation des diplômes, qui ferait porter la compétition sur les prix plutôt que sur la qualité n'est pas souhaitée par les producteurs. Indépendamment des résistances idéologiques et culturelles à la réduction de la diversité de l'offre d'éducation, il est dans ces conditions difficilement envisageable de parvenir à des normes internationales "de consensus" sur les certifications, qui permettraient en théorie la construction de marchés transnationaux concurrentiels à la fois du travail et des services d'enseignement. Même dans le cadre de l'Espace éducatif européen, on n'a pu obtenir avec le LMD (Licence-Master-Doctorat) - justifié par l'objectif consensuel de faciliter la mobilité étudiante - qu'une standardisation minimale des niveaux de diplômes⁶. D'où l'idée d'homogénéiser le produit diplôme par la voie indirecte de la standardisation de la qualité du service d'enseignement.

I.2. L'assurance qualité de processus

La procédure ISO de standardisation technique de produit est-elle applicable au *service d'enseignement*? Elle est employée pour certains services : banque, électricité, communications, *etc.* Elle est en revanche inutilisable lorsque le service est coproduit par le fournisseur et l'acheteur : santé, éducation, services juridiques, *etc.* Dans ce cas, la normalisation ne peut porter sur le résultat, mais seulement sur les procédures qui garantissent au consommateur qu'il sera traité selon de « bonnes pratiques ». A été alors convoquée la normalisation ISO 9000, développée dans les années 1980 lorsqu'il est apparu que le

⁵ Devenu l'OMC (Organisation Mondiale du Commerce).

⁶ Standardisation comparable à celle du calibre des tomates, leur variété restant hors champ, ce qui a permis aux instances de l'Union européenne d'affirmer que le projet avait pour but d'homogénéiser tout en respectant la diversité.

problème dans les échanges n'était plus la standardisation (largement réalisée) des produits mais la nécessité pour les donneurs d'ordre de s'assurer sans coûts de transaction⁷ que les livraisons des fournisseurs satisfassent leurs standards.

La série des ISO 9000 établit un standard minimum de *Quality Management System* (QMS) dont les normes sont génériques, *i.e.* « *les mêmes normes peuvent être appliquées à toute organisation, grande ou petite, quel que soit son produit – qui peut être en fait un service – indépendamment du secteur d'activité et que l'organisation soit une entreprise, une administration publique ou un département gouvernemental* ». L'assurance-qualité a pour but « *de démontrer au client sa compétence et son savoir-faire en matière de qualité de l'offre, et de démontrer la maîtrise des processus de réalisation sans pour cela s'attacher à la performance du produit* »⁸. Elle est donc accessible aux établissements d'enseignement supérieur⁹.

Postulant que la qualité du produit est liée à celle du système qualité du producteur, le projet initial de la Déclaration de Bologne (1999) attendait donc l'harmonisation des diplômes principalement d'un processus *bottom up* de « *promotion d'une coopération européenne dans le domaine de l'assurance qualité, en vue de développer des critères et méthodologies comparables* ». Deux problèmes se posent alors :

- Le premier est que la certification assurance qualité de processus ne concerne pas les programmes d'enseignement (dans la démarche ISO c'est au client de spécifier la « performance du produit » qu'il commande), et occulte la question – propre à l'enseignement universitaire – de la qualité de la certification de leurs propres produits (diplômes) par les fournisseurs de services d'enseignement
- Le second est l'incapacité des gouvernements – même au niveau de l'UE – à se mettre d'accord sur la création d'une agence unique de certification qualité (seul point écarté de la Déclaration de Bologne), et *a fortiori* leur incapacité à soumettre à la certification les fournisseurs transnationaux¹⁰. Dans sa « proposition de recommandation » du 12 octobre 2004¹¹, la Commission se borne à préconiser (i) la liberté de choix par les établissements de leur agence de certification-qualité, (ii) la publication d'un registre européen des agences respectant des normes de qualité, qui « *accroîtrait la transparence et la comparabilité en Europe* » et « *faciliterait indirectement la reconnaissance des qualifications au sein de l'Europe et à l'étranger* ».

⁷ « *Avec la compétition globale et la pression sur les prix, il est inefficace pour une société d'envoyer un représentant à l'étranger pour vérifier la qualité de la fabrication avant achat.* » <http://www.iso.org>

⁸ <http://www.iso.org>

⁹ L'université polytechnique de Wolverhampton est la première à avoir obtenu, en 1994, la certification ISO 9001, sollicitée dans le but de devenir « *a market leader in the field of mass higher education, with strong corporate goals but a non-corporate culture* ». DOHERTY, G. D., « ISO 9000 Series and Education : Do they fit in and is it worth it ? », *Quality Assurance in Education*, Vol. 3, No. 3, 1995.

¹⁰ Sous l'égide du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO a été adopté à Riga, le 6 juin 2001, un « Code de bonnes pratiques pour la prestation d'un enseignement transnational », qui recommande transparence et assurance qualité, mais ne porte que sur les accords transnationaux et n'est pas assorti de sanctions. Aussi bien les efforts antérieurs de certains gouvernements nationaux pour imposer des audits de qualité externes à leurs propres établissements d'enseignement supérieur s'étaient-ils heurtés à de fortes oppositions ou à un contournement, les établissements créant leurs propres organismes associatifs d'assurance qualité.

¹¹ Commission européenne : Proposition de recommandation du Conseil et du Parlement européen concernant la poursuite de la coopération européenne visant la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur. Bruxelles, COM (2004) 642 final. 2004/0239 (COD).

Dans la pratique, on constate le foisonnement d'agences d'accréditation de la qualité des processus. Sur ce libre marché d'agences « indépendantes » (des États) que les organisations inter- et supranationales s'efforcent de moraliser, les établissements en compétition viennent acheter et capitaliser les « labels » susceptibles de les différencier dans la concurrence monopolistique sur la qualité (et non sur le prix) qu'ils se livrent¹². Le coût d'acquisition de ces labels contribue également à la concentration en éliminant du marché les établissements ou les programmes de taille trop réduite pour que cet investissement soit rentable. Quant aux fournisseurs transnationaux, les *guidelines* publiés en 2004 par l'OCDE et l'UNESCO sur l'assurance qualité et l'accréditation dans l'enseignement supérieur transfrontières se bornent à recommander aux gouvernements d'établir ou d'encourager « *the establishment of a system of fair, transparent and not administratively burdensome registration or licensure of all higher education providers operating in their territory, including distance higher education* ». Le souci de libéraliser le commerce des services d'enseignement supérieur prédomine sur la préoccupation de la qualité.

I.3. Le *rating* et le *ranking*

À partir de l'absorption du processus de Bologne (conventions intergouvernementales) dans celui de Lisbonne (Commission européenne), l'objectif central affiché n'est plus la circulation des étudiants. Les standards minimaux du LMD une fois acquis, et leur extension extra-européenne en cours, c'est l'objectif de compétition internationale qui prédomine.

Établir sa qualité en capitalisant des labels d'agences d'accréditation est coûteux et peu lisible. Beaucoup plus économique et efficace apparaît alors le recours à l'évaluation et au classement des établissements par des organismes régulateurs, comme le proposait la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur de 1998. Faute d'accord politique, cette fonction peut-elle être remplie par des organismes marchands concurrents ? La question a été débattue dans le cadre national pour les fonctions de *rating* de plusieurs secteurs (risques de crédits, audience des media, qualité des biens de consommation, qualité des collègues aux USA, *etc.*). Les arguments des partisans de la non-intervention des États sont les suivants : (i) la prolifération des agences privées de *rating* a spontanément tendance à se réduire au profit d'un ou de quelques opérateurs, d'abord en raison des économies d'échelle, ensuite du fait que les utilisateurs, privés et publics, préfèrent une source de *rating* unique qui réduit les coûts de transaction ; (ii) même en cas de monopole, il n'y a pas « échec du marché » dans la mesure où le marché du *rating* est « contestable » : s'il n'y a pas de barrière à l'entrée, la menace de la concurrence demeure¹³.

Étant donné la relative facilité et le faible coût de construction des classements des universités, on peut s'interroger sur le processus de leur réduction « spontanée » à un ou quelques opérateurs. Pourquoi, par exemple, le palmarès dit de Shanghai a-t-il été immédiatement et largement diffusé par les institutions européennes, alors que ses critères sont contestés¹⁴, que d'autres classements étaient plus favorables aux universités de l'Union et

¹² cf. Vinokur A. "La qualité de la mesure de la qualité dans l'enseignement supérieur : essai d'analyse économique". *Economie et Société* 2006 n°18

¹³ La tendance à la concentration et au monopole est d'abord avérée au niveau international dans le cas du *rating* des publications scientifiques qui, lui-même, tend à commander celui des enseignants-chercheurs et des universités dans les palmarès.

¹⁴ Rappelons que ce classement a été établi par une équipe de l'université Jiao Tong pour répondre à une demande du gouvernement chinois, qui voulait disposer d'une évaluation comparative des universités en vue d'établir sur son sol une série d'universités de classe mondiale d'ici à 2020. Il retenait comme critères

qu'il était aisé de construire un classement européen ? On peut formuler l'hypothèse que c'est (i) parce que ce palmarès repose massivement sur les performances quantifiées de la recherche dans les sciences dures, considérée comme déterminante dans le projet affiché de faire de l'Union « l'économie de la connaissance la plus compétitive », (ii) et justement parce que les établissements européens y sont plutôt mal classés ; son effet mimétique de *benchmarking* sur les stratégies de positionnement des établissements et des pays en compétition n'en est en effet que plus intense. C'est ainsi que, à propos de ce palmarès, le président d'une université française, membre du Comité national d'évaluation des universités, écrivait en 2004 : « *Tous les classements sont contestables, et les critères de celui-ci ne portent que sur la recherche, font la part belle aux sciences dures classiques, minorent la technologie et les mathématiques, et font à peu près disparaître les sciences humaines. Certes, on peut considérer que ces classements sont sans importance ou que la qualité de l'enseignement est sans rapport avec celle de la recherche. Mais il faut alors en convaincre les étudiants et les enseignants du monde entier qui sont prêts à étudier ou à travailler dans un autre pays* »¹⁵. L'effet supposé du classement sur les autres agents concernés justifie à lui seul l'alignement sur une seule source de *rating*, et par-là apparaît comme le meilleur moyen d'assurer la convergence de l'ensemble des universités européennes sur les standards linguistiques et scientifiques des universités, toutes anglo-saxonnes, classées en tête. Les palmarès tendent donc à réaliser le « consensus » – inatteignable dans la procédure ISO – sur les standards techniques de produits, et sur leur pondération dans l'évaluation de la qualité des établissements. Cette convergence élargit les parts du marché international de ces standards et des industries qui les produisent ou les diffusent : éditeurs de revues scientifiques et de logiciels, fournisseurs de systèmes informatiques, experts et consultants, agences d'accréditation, médias, etc.

I.4. La standardisation des compétences

Le diplôme n'est toutefois plus la seule, voire la principale, qualification du « produit » échangé sur le marché du travail. Il l'était sur le marché national, administré par les conventions collectives adossées aux diplômes, lorsque la pénurie de personnel qualifié était telle que les firmes se bouscuaient pour « acheter sur pied » des promotions de diplômés qu'elles s'efforçaient de conserver le plus longtemps possible (emploi à vie, rémunération à l'ancienneté ou différée, etc.). Elles pouvaient donc amortir ou rentabiliser l'investissement en formation interne nécessaire pour adapter les jeunes sortants du système scolaire à leurs besoins spécifiques. Désormais, la surproduction mondiale de diplômés et l'affaiblissement du pouvoir syndical permettent aux employeurs de négocier individuellement les salaires sur le marché international du travail et d'exiger une main d'œuvre présentant à l'embauche les qualités spécifiques (compétences) nécessaires pour être immédiatement productive sans frais.

« *Une compétence est une capacité à réaliser une action donnée selon des critères d'efficacité et de qualité. Elle renvoie à un "savoir-agir" qui mobilise des savoirs et des savoir-faire sur la base de comportements. Cette compétence s'appuie sur les ressources apportées par la personne et par l'organisation dans laquelle la compétence s'exerce* »¹⁶. Les compétences ne sont donc pas directement observables ; ce sont des capacités qui ne peuvent qu'être

principaux: le nombre de prix Nobel et de médailles *Fields* parmi les enseignants-chercheurs et les anciens élèves, le nombre de chercheurs les plus cités dans leur discipline, le nombre d'articles publiés dans *Nature* et *Sciences*, le nombre d'articles indexés dans le SCI (*Science Citation Index*) et le SSCI (*Social Sciences Citation Index*).

¹⁵ Merindol, J.-Y., « Quid du palmarès universitaire ? », *Libération*, 16 septembre 2004.

¹⁶ Centre d'Analyse Stratégique. Note d'analyse n°219. Avril 2011

inférées de la performance dans l'action. Elles ne sont mesurables que dans le contexte spécifique où elles sont mises en œuvre. Dans le contexte scolaire, dont c'est une des fonctions, c'est par exemple le cas de l'aptitude d'un élève à résoudre un problème ou à rédiger sans fautes. Mais dans les situations de travail ou d'activité informelle, les capacités diverses et évolutives sont reconnues directement, sur le tas, comme valeurs d'usage. C'est seulement dans la mesure où les compétences seraient amenées à circuler à *la place* des diplômes dans l'ensemble des espaces scolaires et professionnels qu'elles appelleraient un système de mesure normé et certifié.

On peut certes imaginer la construction d'un système international de standardisation des compétences¹⁷. Mais, à ce stade, l'objectif est moins d'assurer la transparence du marché que (i) d'imposer à l'enseignement supérieur une culture de résultats définis par les besoins rapidement évolutifs de l'économie, (ii) de réduire les coûts de formation et d'embauche des entreprises en renvoyant à l'institution scolaire la production des compétences jugées immédiatement productives (ii) d'affaiblir le pouvoir diplômant de l'enseignement supérieur en le diluant dans l'enseignement « tertiaire ». Ce qui peut être tenté plus directement par d'autres moyens, par exemple :

- *La procédure PISA.*

À la suite du programme PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) qui mesurait les compétences (aptitudes à utiliser leurs connaissances dans la vie courante) des élèves de quinze ans, l'OCDE propose maintenant un PISA de l'enseignement supérieur qui « *could provide member governments with a powerful instrument to judge the effectiveness and international competitiveness of their higher education institutions, systems and policies in the light of other countries' performance, in ways that better reflect the multiple aims and contributions of tertiary education to society* ». Dans le panel d'experts qui le prépare figurent des représentants des multinationales américaines du *testing*. Le même projet apparaît aux États-Unis dans le rapport *Spellings*¹⁸ qui recommande d'appliquer dans l'enseignement supérieur les principes de la loi *No Child Left Behind*.

- *Le European Credit Transfer System (ECTS) et le projet Tuning.*

Proposés pour faciliter la mobilité des étudiants dans l'Espace Educatif Européen, ces « euro-crédits » se présentent comme une sorte de monnaie sans banque centrale. Le standard de

¹⁷ Cf. sous la plume d'un directeur de l'Institut International de Planification de l'Education de l'UNESCO : « *la certification des compétences par un système international constitue une véritable chance pour l'éducation si la course à l'excellence se traduit effectivement par une amélioration de la qualité de l'éducation et de la transparence dans l'évaluation des compétences. Cette amélioration ne pourra s'effectuer que si les compétences acquises au sein de l'école et des différentes formes d'éducation informelle répondent le plus exactement possible aux nécessités du marché. Or, les capacités nécessaires seront de plus en plus de l'ordre du non-cognitif (épanouissement personnel et autonomie, capacité de participation et d'intégration). Ce sont autant d'aptitudes qui sont difficilement quantifiables et standardisables. Il faut donc chercher le moyen de standardiser et évaluer non seulement les compétences cognitives mais aussi celles qui ne le sont pas. L'échec dans cette mission risquerait d'entraîner deux conséquences : d'une part tout système de certification deviendrait inefficace, puisqu'il ne répondrait pas aux exigences du marché qui a besoin d'une source d'information sûre sur laquelle fonder les critères de recrutement ; d'autre part le réductionnisme du système d'évaluation des aptitudes a toutes les chances de se répercuter sur la qualité de l'éducation qui tendrait à limiter son action à l'apprentissage du savoir* » (Hallak J., *Éducation et globalisation*. IIEP Contribution n°26 p.19.IIPE (UNESCO). Paris 1998 <http://www.voced.edu.au/content/ngv31811>).

¹⁸ SPELLING, M., *A Test of Leadership : Charting the Future for the US Higher Education*, Washington DC, US Dept of Education, 2006.

l'ECTS est défini par le nombre théorique d'heures de travail étudiant nécessaire pour l'acquérir (25-30h). Les agents émetteurs ne sont pas définis, et le pouvoir libérateur de l'euro-crédit est limité à son aire d'acceptation volontaire par les autres émetteurs. Ce qui suppose évidemment que les spécifications des ECTS ne soient pas limitées à un quantum d'heures de travail indifférencié. La tâche de les qualifier a été confiée à un panel d'universités européennes dans le projet *Tuning* qui, depuis 2000, développe au niveau des disciplines des « points de référence (*benchmarks*) exprimés en termes d'acquis de l'apprentissage et de compétences », sur l'hypothèse que « *le langage des compétences peut être utile pour exprimer la comparabilité en termes de performance des diplômés* »¹⁹.

D'abord conçus pour la circulation, les euro-crédits tendent désormais, dans ce projet, à fonctionner comme instruments d'accumulation, comme des sortes de briques destinées à la construction de programmes établis sur la base de produits « compétences ». Pour identifier ces compétences il est fait appel à l'avis de panels d'employeurs, d'anciens diplômés et accessoirement d'universitaires. Apparaissent donc, au côté des compétences cognitives dites « instrumentales » (connaissances de base disciplinaires et génériques), les compétences « relationnelles » (confiance en soi, aptitude au travail en équipe, appréciation de la multiculturalité, engagement social,...) et « systémiques » (capacité à mettre les connaissances en pratique, *leadership*, esprit d'initiative, volonté de réussir,...) qui, dans le discours dominant, conditionnent l'« employabilité ». À partir de là, le projet *Tuning* entreprend de décliner le découpage et l'assemblage des programmes en euro-crédits, et cherche à établir les standards de notation des étudiants nécessaires à l'établissement de leurs équivalences. À noter que :

- ✓ La mesure en heures homogènes de travail étudiant détache le crédit de l'université et de ses conditions de production. L'enseignant s'efface devant l'apprenant. Le crédit peut ainsi être émis par tout fournisseur de services d'enseignement, de formation ou d'occasion d'apprentissage, ce qui ouvre le droit de battre cette monnaie aux fournisseurs transfrontaliers (*e-learning*), aux entreprises (stages, certifications internes d'entreprises), aux ONG, etc.
- ✓ Le découpage en petites unités favorise la « granularisation » des savoirs demandée par les fournisseurs de *Learning Management Systems* (LMS)²⁰
- ✓ Capitalisables sans limite de temps, les euro-crédits sont un instrument de fusion de l'enseignement supérieur avec la formation « tout au long de la vie » dans l'enseignement « tertiaire », élargissant ainsi le marché pour ces mêmes fournisseurs.

Toutefois la transformation de l'université dans l'optique de la production de compétences passe principalement par la mutation de sa gouvernance.

II. LA LOGIQUE MANAGERIALE DE LA NORMALISATION

L'expansion du capitalisme procède, depuis ses origines, de la destruction ou de la subordination des modes de production non capitalistes. La subordination prévaut chaque fois

¹⁹ Tuning: Educational Structures in Europe. *Contribution des universités au processus de Bologne. Une introduction*. Socrates-Tempus 2007. p.26.

²⁰ Un LMS est une plateforme informatique de gestion à distance des apprentissages : hébergement des cours et contenus multimédias, offre d'outils pédagogiques d'évaluation, d'interaction entre apprenants et enseignants ou tuteurs, de gestion de forums de discussion, etc.

que l'industrialisation directe s'avère, à un moment donné, techniquement irréalisable ou insuffisamment rentable. C'est actuellement le cas pour l'université qui, depuis le milieu du siècle dernier, relevait dans la plupart des pays d'une forme de production non capitaliste particulière : la production non marchande socialisée. Mais se dessine depuis quelques années la possibilité d'une industrialisation de l'enseignement supérieur/tertiaire, avec la pénétration des capitaux dans le cœur même de la production des services d'enseignement et la montée en charge des technologies de l'information et de la communication appliquées à l'éducation (TICE).

II.1. la subordination de l'enseignement supérieur et le Nouveau management public

Pour éclairer les enjeux des efforts actuels de subordination de l'enseignement supérieur, un parallèle peut être tenté avec la restructuration, dans les années d'après-guerre, de la paysannerie française qui relevait de la petite production marchande familiale. Pour l'accumulation du capital dans le cadre national, l'enjeu était double. D'une part, en aval, il fallait produire une nourriture à bon marché pour abaisser le coût de reproduction de la force de travail. De l'autre, en amont, il s'agissait de rentabiliser les capitaux investis dans l'industrie agroalimentaire. Pour des raisons techniques (la complexité des tâches) et économiques (la rémunération du capital), l'industrialisation d'une grande partie de la production agricole n'était pas envisageable²¹. La solution adoptée, qui a permis un accroissement très rapide de la productivité agricole (jusqu'à 6% par an), a été la suivante : maintien de l'indépendance juridique de la petite exploitation, mais transformée de fait en atelier de sous-traitance, sous contrainte à la fois des prix du marché et des standards et normes (i) des industries d'amont (semences, engrais, machines agricoles) et d'aval (standards de produits pour les industries de transformation et le transport), (ii) des organismes publics et professionnels (crédit, gestion foncière, recherche et vulgarisation, *etc.*). Sur des exploitations remembrées à la taille correspondant aux nouveaux moyens de production et à la capacité de travail de l'agriculteur et de sa famille, ces derniers ont été stabilisés par l'endettement et par une rémunération voisine du salaire minimum de l'industrie.

L'université traditionnelle n'est pas, non plus, directement industrialisable. Dans un secteur à forte intensité de main d'œuvre très qualifiée, et où les coûts d'infrastructure sont très élevés, les gains de productivité à espérer – et donc les taux de profit – sont trop faibles. Lui aussi est soumis à une double pression. En aval, celle des capitaux mobiles auxquels il faut offrir, sous contrainte budgétaire, à la fois (i) une main d'œuvre plus employable et moins coûteuse que celle des compétiteurs et (ii) des innovations brevetables. En amont, celle des capitaux qui pénètrent dans le secteur des services d'enseignement, mais à la périphérie de l'enseignement présentiel et de la recherche fondamentale : édition scientifique, logiciels, équipements, enseignement en ligne, conception de programmes, *testing*, gestion des établissements, *branding*, conseil et expertise, prêts aux étudiants, assurance-qualité et accréditation, filiales commerciales, *joint ventures* et réseaux franchisés des universités « entrepreneuriales » publiques et privées, *etc.* Ces diverses activités nécessitent, pour être rentables, le concours des ressources publiques, directement (contrats de fourniture, subventions, partenariats public-privé, défiscalisation) ou indirectement (formation des enseignants-chercheurs et apport gratuit de leur production scientifique, rémunération de base d'enseignants employés à la vacance, bases de données, équipements collectifs, *etc.*). L'enjeu de la rationalisation du secteur est donc de maintenir le cœur non directement rentable de l'enseignement supérieur

²¹ Dans les années 1960, l'Institut National de la Recherche Agronomique (INRA) avait calculé qu'industrialiser l'élevage bovin quadruplerait le prix du beefsteak à la consommation.

dans la sphère non marchande (publique ou privée), d'abaisser son coût et d'accroître sa productivité en le soumettant à la fois aux signaux des marchés et aux normes prescriptives des industries périphériques et des agences publiques. Ce qui suppose non seulement une redistribution des pouvoirs de décision, mais aussi une modification des valeurs et des comportements universitaires au moins aussi radicale que celle qui a permis de transformer des paysans indépendants en sous-traitants productivistes sur leurs propres terres.

La mise en œuvre de ce projet relève du Nouveau Management Public (NMP), doctrine politique néolibérale selon laquelle le marché doit être le principe d'organisation et de régulation de l'État comme de la société. L'État doit donc (i) se conduire comme un acteur du marché, décider sur la base de calculs coûts-avantages, (ii) fabriquer le citoyen libre entrepreneur de lui-même sous contrainte des signaux du marché (iii) construire, soutenir et nourrir les marchés. Ce qui implique :

- Qu'il n'ait plus le monopole du bien commun, auquel tous les agents publics et privés doivent pouvoir concourir par la voie de la libre association (conventions, partenariats, réseaux) quels que soient leurs statuts (publics ou privés) et leurs niveaux (du supra à l'infranational). L'horizontalité du contrat, décalque non marchand de l'échange marchand, se substitue au débat politique et à la verticalité des rapports d'autorité et de subsidiarité. Toutes les parties prenantes (*stakeholders*) de l'enseignement supérieur doivent pouvoir ainsi participer au pilotage de l'université. Les conflits autour de ce sujet socialement sensible se dissolvent alors dans l'opacité de la décision en réseau.
- Qu'il se dégage de ses fonctions régulatrices et sociales, privatise (non comme « moins d'Etat » mais comme technique de gouvernement), délègue ou sous-traite les fonctions de production et de contrôle des services publics, pilote à distance (*skipper* et non plus *rameur*)
- Qu'il s'efforce de détruire les obstacles au libre jeu des intérêts individuels (syndicats par exemple) et surtout de contraindre les agents à la rationalité économique, *i.e.* au calcul fondé sur les prix ou, à défaut dans les secteurs non marchands, sur leurs substituts : les indicateurs chiffrés. Ce qui suppose de passer de la société de *discipline* à la société de *contrôle*, *i.e.* du gouvernement à la *gouvernance*.

Dans l'espace marchand, « *c'est par leur liberté même que les individus néo-libéraux sont contrôlés* »²². C'est ainsi par exemple que la libération du prix des études et leur financement par l'emprunt ne sont pas seulement un moyen de réduire les dépenses publiques et de nourrir les profits financiers, mais participent aussi – et peut-être surtout - d'un projet pédagogique de fabrication du sujet « rationnel » : libre de décider du domaine, de la durée et de l'établissement de ses études, l'étudiant est contraint dans ses choix de confronter le taux d'intérêt des prêts au taux de rendement potentiel de ses études sur le marché du travail²³.

²² « *Le citoyen néo-libéral type est celui qui choisit stratégiquement, pour lui-même, entre les différentes options sociales, politiques et économiques ; non celui qui oeuvre avec d'autres à modifier ou à rendre possibles ces options. Dans un contexte néo-libéral pleinement réalisé, les citoyens seraient tout sauf préoccupés du bien public* » (Brown Wendy: « néo-libéralisme et fin de la démocratie ». *Vacarme* n°29 automne 2004. <http://www.vacarme.org/article1375.html>)

²³ Les théories de l'investissement en capital humain comme « du signal » s'efforcent même de démontrer la possibilité de supprimer toute sélection académique au profit d'une auto-sélection financière, l'étudiant rationnel arrêtant ses études lorsqu'il estime que, compte tenu de ses capacités, le coût d'un investissement supplémentaire en capital humain ou en acquisition de signaux de qualité est supérieur à son rendement marginal.

Hors marché, l'utilisation de la liberté de l'agent aux fins de son contrôle emprunte le principe de l'« agence » à la *corporate governance* qui a permis aux fonds de pension anglo-saxons, actionnaires des entreprises, de renverser à partir des années 1980 la tendance à la baisse de leurs dividendes. Le problème du *principal* (l'actionnaire), qui ne dispose d'aucun pouvoir direct dans l'entreprise, est d'amener *l'agent* (la direction) à privilégier la satisfaction des intérêts du principal sur les siens propres. Pour cela, le principal fixe à l'agent des objectifs de résultats en lui laissant la liberté des moyens de les atteindre, établit un système d'incitations (récompenses et punitions en fonction des performances), et délègue à un contrôleur extérieur la fonction de s'assurer de la transparence et de la fiabilité de l'organisation de l'agent (assurance-qualité, audits, *etc.*). Transposé dans le pilotage des universités publiques, ce principe (obligation de résultats + méfiance) remplace celui (obligation de moyens + confiance) du modèle administré. Il suppose :

- L'autonomie de gestion de l'établissement sur le modèle de l'entreprise. Libre d'entreprendre des activités commerciales pour compenser une baisse des ressources publiques et affronter la compétition, l'université « entrepreneuriale » est contrainte de répondre à la demande évolutive des *stakeholders*, clients et financeurs. Libérés des normes administratives d'affectation de ses ressources, en particulier celles relatives au statut des personnels (rémunération et sécurité de l'emploi), ses dirigeants sont contraints au calcul économique dans leurs décisions
- La fixation à l'établissement d'objectifs de résultats quantifiés : cardinaux (taux de sélection et de rétention, taux d'insertion et de rendement des études des diplômés, taux d'attraction des enseignants et étudiants étrangers, nombre de brevets déposés, nombre de publications pondérées par des critères bibliométriques ou d'impact, intensité de la participation à des réseaux ou des relations avec l'environnement économique, *etc.*) ou ordinaux (rang dans les classements)²⁴
- Un système d'incitations à la réalisation des objectifs : financement soumis à conditionnalités, rémunération à la performance, *etc.*
- Un appareillage de contrôle par des agences indépendantes d'évaluation et d'assurance-qualité.

Une fois les établissements publics restructurés aux normes managériales, il est envisageable de les extérioriser de la sphère budgétaire (établissements *non-state* ou privés), le concours de l'Etat prenant dès lors la forme de subventions ou de commandes discrétionnaires comme dans le cas jusqu'ici des établissements privés. Ils rejoignent alors ce qui apparaît non seulement comme la norme prescriptive des organisations internationales (le secteur éducatif figure dans la « 3^e vague » des privatisations de la Banque Mondiale) mais de plus en plus comme la norme statistique.

La conquête du « marché du siècle » par les capitaux concentrés peut alors prendre la forme du rachat d'établissements de statut juridique privé²⁵, à but lucratif ou non, désormais commercialisables comme les autres entreprises sur le marché mondial. Les multinationales de l'*edu-business* et des capitaux financiers structurent le plus souvent les chaînes

²⁴ Indicateurs extraits du « projet de performance pour les universités » de la Loi Organique des Lois de Finances (LOLF) française de 2007.

²⁵ Ex. en Angleterre et en France du rachat depuis 2010 d'établissements de statuts para-publics ou associatifs (écoles d'ingénieurs, métiers de la santé, de la gestion *etc.*) par des multinationales de l'industrie de l'enseignement (Career education, Laureate, Duke Street *etc.*) appuyées sur des groupes financiers.

d'universités ainsi constituées sous une holding financière et prestataire de services qui génère des économies de rationalisation et d'échelle : centralisation des stratégies en matière de gestion, de fiscalité, d'accréditation, de levée de fonds, de publicité, communication et lobbying, etc. Mais, les possibilités de gains de productivité dans le supérieur présentiel (*brick & mortar*) étant – à qualité constante – limitées, les actionnaires se bornent à prélever une rente dont le montant est principalement fonction de l'accès aux fonds publics et de l'élasticité de la demande. Le modèle ne permet donc de réduire ni le coût du service ni l'endettement étudiant.

II.2. Vers une normalisation industrielle de l'enseignement supérieur

Aussi bien les pouvoirs publics que les firmes de l'*edu-business* sont à la recherche de moyens de réduire le coût de production des services d'enseignement supérieur. Depuis les années 1990 la montée en charge des TICE ouvre, avec l'enseignement virtuel, la double possibilité de gains de productivité et d'économies d'échelle.

Le paysage de l'apprentissage en ligne dans l'enseignement supérieur/tertiaire est mal connu, car rapidement évolutif et échappant largement à la connaissance et au contrôle des Etats. Jusqu'aux années récentes les nouvelles technologies de la communication ont été principalement utilisées

- (i) dans les universités traditionnelles, en pédagogie hybride (*blended learning*)²⁶ dans le présentiel, avec des résultats très positifs sur la qualité et le taux de réussite mais sans gains en termes de coût de production
- (ii) dans les universités qui ont une tradition d'enseignement à distance et habilitées à délivrer à ce titre les mêmes diplômes à des publics inscrits à l'université (et payant ses frais d'inscription) mais dans l'impossibilité d'y suivre les cours pour des raisons de distance, santé, travail etc. Le passage à l'enseignement en ligne implique un investissement initial en conception, le recours à une plateforme de LMS, la correction des devoirs et le suivi personnalisé par l'équipe pédagogique de l'université, la gestion de groupes et forums virtuels, l'organisation des examens et la délivrance des diplômes dans les mêmes conditions qu'aux étudiants en présentiel. L'investissement, coûteux, ne peut générer d'économies d'échelle que si l'effectif d'étudiants est suffisamment élevé, i.e. s'il est centralisé ou mutualisé en consortiums au niveau national ou régional (ex. de l'Open U en Grande Bretagne ou de la dizaine d'universités virtuelles en Australie) et si son recrutement peut s'étendre à l'international sans baisse de qualité du service (certifié par des agences d'accréditation reconnues) pour ne pas nuire à la réputation de la maison-mère. La rentabilité peut alors être assurée moins par la compression des coûts que par le volume des frais d'inscription.
- (iii) hors universités pour des publics adultes : formation continue de leurs salariés par les entreprises, préparation par des organismes divers - universitaires, professionnels ou commerciaux - à des compétences spécifiques sanctionnées non par des diplômes mais par des *certificats*²⁷. Enfin, l'usage de la dénomination

²⁶ Ex : la diffusion en ligne du cours magistral et de documents pédagogiques permet de libérer le temps de face-à-face avec le professeur pour l'approfondissement, la discussion et les applications.

²⁷ Pionnière dans les années 1990, la formation dans les industries des technologies de l'information : « *an educational and training enterprise that is transnational and competency-based, confers certifications not*

« université » n'étant pas réglementé, sont apparues sur le marché à la fin des années 1990 nombre d'« universités virtuelles » *for-profit* surfant sur la vague du online et profitant de l'absence d'agences d'accréditation et de l'impossibilité du contrôle des Etats sur l'internet.

Un seuil est franchi au début de la décennie 2010 avec les MOOC (massive online open courses) apparus aux Etats-Unis en réponse à des préoccupations économiques et politiques immédiates :

- La poursuite de la hausse des frais de scolarité et la baisse des rendements des études entraîne la chute des inscriptions dans les établissements *for profit* tirant à 80% leur chiffre d'affaire des prêts subventionnés aux étudiants, et cela malgré des discounts allant jusqu'à 45% du prix de la scolarité affiché²⁸. Les profits du secteur s'effondrent²⁹, et la demande se replie sur les *community colleges* et les universités publiques (+ 53% en 2011) qui sont, elles, dans l'incapacité d'y répondre en période de forte contraction des financements publics. Les files d'attente s'allongent.
- Le financement des études par l'emprunt est de plus en plus mal supporté (cf. le mouvement « Occupy Student Debt Campaign ») et la bulle de la dette étudiante menace d'exploser.

Il était tentant d'apporter aux deux problèmes une solution technique. Au même moment la technologie de l'informatique en nuage (*cloud computing*) permet de construire des plateformes capables de desservir un nombre de participants beaucoup plus important que les LMS. Trois plateformes de MOOC sont créées en 2011-12 : EdX (*non profit*, l'investissement initial de \$60 M étant couvert par Harvard et le MIT sur leurs fonds propres), Udacity et Coursera, toutes deux *for profit*, fondées par des groupes d'universités prestigieuses et financées par des firmes de capital-risque. A l'origine ces plateformes proposent aux universités de rendre accessibles *gratuitement* à tous ceux qui le désirent (open) leurs cours et le matériel pédagogique associé, éventuellement scénarisés et mis en forme en séquences brèves (10') séparées par des tests d'auto-évaluation à correction automatique. Elles fournissent également aux participants les outils de gestion de forums et d'évaluation par les pairs, ainsi que la possibilité – moyennant un paiement modeste - de recevoir des certificats au nom de la plateforme (et non de l'université³⁰). Le soutien et l'aide aux apprenants reposent exclusivement sur l'interaction *peer-to-peer*, i.e. sur le travail gratuit des communautés de participants.

La fonction de production du service, entièrement en ligne, est taylorienne : centralisation de la conception et des méthodes, substitution de capital au travail, parcellisation des tâches,

degrees, and exists beyond governments notice or control ». Adelman Clifford (2000): A parallel Universe: Certification in the Information Technology Guild. *Change*. Vol 32. n°3 (May/June)

²⁸ <http://chronicle.com/article/Small-Private-Colleges-Lose/139091/>

²⁹ Fain P. More Selective For-Profits. Nov 11.2011.

<http://www.insidehighered.com/news/2011/11/11/enrollments-tumble-profit-colleges>

³⁰ "The major MOOC providers issue some form of non-credit certificates -- a "statement of accomplishment" in Coursera's case. But those documents are signed by individual professors without the seal of their employer. In fact, the fine lines on the quasi-credentials typically include multiple disclaimers that distance their recipients from the universities where MOOC professors work" (Fain P. Establishment opens doors for MOOCs 14.11.2012 <http://www.insidehighered.com/news/2012/11/14/gates-foundation-and-ace-go-big-mooc-related-grants>

standardisation du produit³¹. Les gains de productivité apparaissent considérables, de même que les économies d'échelle : les coûts fixes étant élevés et les frais variables pratiquement nuls³², le coût marginal est insignifiant et le coût moyen d'autant plus faible que le nombre des inscrits est important. Le modèle financier est du type « à deux versants » : d'un côté la gratuité du produit d'appel et de l'autre la promesse de ressources qui proviendraient des *premiums* (comme la certification payante ou des services annexes), des contrats avec les fournisseurs de manuels en ligne, de la publicité, de la vente aux entreprises d'information sur les participants³³, du placement des étudiants, etc.). Pour les universités qui souhaitent confier leurs cours à une plateforme le coût d'entrée est élevé (le coût moyen d'hébergement sur une plateforme *for profit* américaine était en 2012 de \$50.000 par cours), contre la promesse d'une fraction des revenus nets (20% en moyenne chez Coursera à la même date).

Malgré les critiques formulées à l'égard d'un modèle pédagogique hiérarchique, calqué sur celui du cours magistral et indifférent à la diversité des publics, le succès de la formule est immédiat : créée à l'automne 2011, Coursera annonce 3,2 millions d'inscrits (dont 60% d'étrangers) en avril 2013, 700.000 de plus qu'à la mi-février de la même année³⁴. Le buzz d'une « révolution pédagogique » s'étend à l'international, porté à la fois par le prestige des universités émettrices et par une campagne publicitaire mettant en avant les vertus de la standardisation qui réaliserait enfin le rêve d'apporter au plus faible coût le meilleur du savoir aux plus démunis du monde³⁵. A la recherche de prestige, d'image de marque et de parts potentielles du marché mondial, les établissements qui en ont les moyens financiers se précipitent sur ce nouveau marché et les plateformes se multiplient dans le monde³⁶.

Mais dès le début 2013 le *business model* des premières plateformes for-profit s'avère incapable de répondre aux attentes des investisseurs : le taux d'abandon est de 90% et les rendements financiers trop faibles pour des capitaux court-termistes. Les plateformes se

³¹ C'était déjà un élément du projet développé à partir de la Première Guerre mondiale aux États-Unis dans le cadre de la *Personnel Research Federation*, créée pour « standardiser les ressources humaines de la même manière que les ressources matérielles ».

³² Si l'on omet l'entretien des infrastructures techniques locales des réseaux d'internet, qui ne relève pas des plateformes.

³³ La participation aux forums doit en particulier fournir aux entreprises des informations sur les compétences relationnelles et systémiques des apprenants

³⁴ <http://www.insidehighered.com/news/2013/04/08/coursera-begins-make-money>

³⁵ « *The hue and cry about the "McDonaldization" of education should make us reach for our critical faculties. First, despite their ubiquity, McDonald's restaurants account for only a tiny proportion of the food that people eat. Second McDonald's is successful because people like their food. Third, their secret is to offer a limited range of dishes as commodities that have the same look, taste and quality everywhere. Commoditization.. is a key process for bringing prosperity to ordinary people by giving them greater freedom and wider choice. Products that were once hand crafted and expensive become standardized, mass produced and inexpensive.. (However) commoditizing education needs not mean commercializing education.. We can imagine a future in which teachers and institutions make their courseware and learning materials freely available on the web.* ».
John Daniel: "Higher education for sale. Education today". *The Newsletter of UNESCO's Education Sector* . oct-dec 2002 http://www.unesco.org/education/education_today/today03.pdf

³⁶ Ex. en Angleterre la création de FutureLearn (plateforme où l'Open U est majoritaire) en décembre 2012. En France, où l'École Polytechnique est le premier établissement à signer avec Coursera début 2013, Orange se propose d'héberger une plateforme de MOOC dans la perspective d'élargir sa part de marché du haut débit. En avril 2013 la European Association of Distance Teaching Universities, soutenue par la Commission Européenne, crée la plateforme OpenupEd, qui prévoit que "All courses may lead to recognition such as a completion certificate or a credit certificate that may count towards a degree. In the latter case, students have to pay for the certificate, with the cost ranging from €25 to €400 (£20 to £340), depending on the hours of study involved and the institution" ("Euro Mooc opens up for business". 29.04.2013 <http://www.timeshighereducation.co.uk/news/euro-mooc-opens-up-for-business/2003545.article>)

tourment alors vers une nouvelle clientèle, celle des universités. (i) Le projet de loi SB520, actuellement (juin 2013) en discussion au Sénat de l'Etat de Californie, prévoit d'obliger les établissements publics affligés de files d'attente à financer l'acquisition, par les étudiants qu'ils ne peuvent accueillir, de certificats des fournisseurs en ligne recommandés par l'American Council of Education (ACE)³⁷, et à accepter ces certificats en équivalence de crédits universitaires³⁸. Ce qui revient à garantir aux fournisseurs *for profit* un marché subventionné sur les fonds publics des universités que l'Etat réduit sans cesse, et à légitimer officiellement l'enseignement en ligne *low cost* dans l'université³⁹. (ii) Pour les établissements *for-profit* en mal de candidats, offrir à l'entrée un cours en MOOC et en reconnaître le certificat comme crédit académique en fait un produit d'appel. (iii) Enfin les plateformes peuvent revenir sur l'ambition initiale des MOOC d'être un substitut gratuit de l'enseignement universitaire classique pour les vendre aux universités comme simples outils pédagogiques à « adapter » en pédagogie hybride⁴⁰. Même si des blogs américains affirment que la « bulle MOOC » se serait déjà dégonflée, ces récents développements mettent en évidence les raisons qui laissent à penser que la standardisation industrielle a des chances de trouver sa place dans l'architecture de l'enseignement supérieur :

- Nombre d'enseignants-chercheurs n'éprouvent pas un goût immodéré pour l'enseignement en premier cycle et le travail de remédiation qu'il implique ; certaines universités extérioriseraient volontiers ce niveau d'enseignement vers les MOOC, peu coûteux et qui pourraient remplir les fonctions de filtrage des meilleurs éléments pour leur recrutement dans le cycle supérieur. Est occulté le fait que c'est surtout à l'entrée à l'université que les étudiants, encore peu autonomes, ont le plus besoin de l'enseignement présentiel⁴¹. Il n'est pas exclu que, en période d'excédent de diplômés sur le marché mondial et de montée de la crainte des dangers sociaux et politiques de l'« excès de savoirs », les MOOC et leur taux d'abandon élevé puissent servir au traitement économique de la demande d'études des surnuméraires.
- L'extension du modèle permettrait une nouvelle division du travail universitaire : d'un côté les universités de prestige qui n'utilisent les TICE que de manière instrumentale et commercialisent leurs cours sur les plateformes de MOOC sans reconnaître les

³⁷ ACE est une association de présidents d'universités, dont la fonction ici n'est pas d'accréditer des fournisseurs, mais de conseiller les établissements sur l'équivalence des crédits d'autres établissements et sur la qualité des portefeuilles de compétences présentés par les étudiants en vue des procédures de validation des acquis.

³⁸ "With rapidly developing innovation in online course delivery models, California's public institutions of higher education have a unique opportunity to meet critical demands and reduce time-to-degree by providing students with access to high-quality, alternative, online pathways to successfully complete and obtain credit for the most impacted lower division courses" .(Senate bill SB-520 feb 2013).

³⁹ Cf. "Paved with good intentions" in Meranze M. & Newfield C. Remaking the University. April 7 2013. <http://utotherescue.blogspot.fr/2013/04/paved-with-good-intentions.html>

⁴⁰ Dr.Thrun, fondateur de Udacity, affirmait fin 2012 dans The Economist que "dans 50 ans il ne restera plus que 10 universités dans le monde". Mais le 24 juin 2013, à l'occasion de l'accord de Udacity avec Georgia Tech U., il écrit : « I believe that online education will not replace face to face education..The belief that education can be replaced by a computer program is a myth.. We are planning for 3 hours of personalized face time per student per course...We project the majority of tuition revenue to come from non-degree seeking students" <http://blog.udacity.com/2013/06/sebastian-thrun-thoughts-and-financial.html>

⁴¹ "Dr. Qayoumi (president de San Jose State University) favors the blended model for upper-level courses, but fully online courses like Udacity's for lower-level classes, which could be expanded to serve many more students at low cost. Traditional teaching will be disappearing in five to seven years, he predicts, as more professors come to realize that lectures are not the best route to student engagement, and cash-strapped universities continue to seek cheaper instruction."(Rivard. Free to Profit. April 8,2013). <http://www.insidehighered.com/news/2013/04/08/coursera-begins-make-money>

certificats correspondants, de l'autre les universités de second rang amenées soit à disparaître soit à réduire drastiquement leurs coûts en achetant ces cours et en substituant largement aux enseignants-chercheurs des assistants vacataires chargés du tutorat.

L'enjeu central de l'entrée des MOOC dans l'université est donc celui de l'intégration des certificats dans le processus de collation des grades, qui en principe relève de la décision de chaque université. Les plateformes n'étant pas accréditées (et les agences d'accréditation n'assurant pas la certification des contenus), il est fait jusqu'ici appel pour évaluer les certificats en vue de leur validation à des organismes non certifiés mais qui ont une expérience reconnue soit dans le transfert de crédits entre universités (e.g. l'ACE aux Etats Unis⁴²) soit dans l'enseignement en ligne (l'Open U en Grande-Bretagne). Mais il s'agit là de solutions nationales et limitées aux établissements universitaires. Or la demande de « titres » d'acquisition de compétences hors établissements d'enseignement en vue de leur reconnaissance par l'université et/ou par le marché du travail global monte rapidement.

L'industrie for-profit des services d'enseignement envisage la question dans le cadre d'une nouvelle architecture des apprentissages. L'Institute for Public Policy Research (IPPR), *think-tank* proche du gouvernement britannique, a publié en mars 2013 un rapport⁴³ rédigé par trois employés de Pearson (leader mondial de l'edu-business). Dans sa préface, Lawrence Summers⁴⁴ écrit : *“a new phase of competitive intensity is emerging as the concept of the traditional university itself comes under pressure and the various functions it serves are unbundled and increasingly supplied, perhaps better, by providers that are not universities at all. Think tanks conduct research, private providers offer degrees, Thiel Fellowships have more prestige than top university qualifications⁴⁵, and Massive Open Online Courses (MOOCs) can take the best instructors global. Choosing among these resources and combining them as appropriate, many of those served by traditional universities may be able to better serve their objectives”*. Selon ce rapport, les universités d'élite seront assez fortes pour rester ce qu'elles sont, mais les autres devront affronter une forte concurrence sur un marché élargi. Au centre de ce marché est l'apprenant-roi preneur de risques⁴⁶, qui veut (doit) pouvoir ne suivre à l'université que les matières qui l'intéressent, profiter du foisonnement des startups éducatives, incubateurs, réseaux d'apprentissage *peer-to-peer* etc., et surtout de toutes les occasions d'acquérir des compétences sur le tas (« *skip college and go to work* »). Mais comment valoriser ce portefeuille de compétences ? (i) par des grades universitaires, sous condition que l'université n'en ait plus le monopole, que tous les fournisseurs puissent avoir le droit de les conférer, et que tous acceptent de valider les compétences acquises ailleurs. Il ne sera pas nécessaire de les contrôler, la « marque » du fournisseur prévalant sur le niveau du grade sur les marchés de l'enseignement et du travail ; (ii) par l'auto-évaluation,

⁴² Fain P. “Establishment Opens Door for MOOCs”. <http://www.insidehighered.com/news/2012/11/14/gates-foundation-and-ace-go-big-mooc-related-grants>. November 14, 2012

⁴³ *Avalanche is coming ; Higher education and the revolution ahead*. IPPR March 11 2013 <http://www.ippr.org/publication/55/10432/an-avalanche-is-coming-higher-education-and-the-revolution-ahead>

⁴⁴ professeur émérite à Harvard et ancien conseiller économique du Président Obama

⁴⁵ Thiel sélectionne 20 jeunes de moins de 20 ans dotés d'un talent exceptionnel pour les nouvelles technologies, les installe dans la Silicon Valley où il les met en contact avec le monde de la finance et de la high-tech, et leur donne \$100.000 pour mener à bien un projet, sous condition d'abandonner leurs études. Cette expérience est largement utilisée dans les campagnes de dénigrement de l'université, (e.g. dans Le Monde du 2 juin 2013 la pleine page consacrée à « No diplôme valley » avec en sous titre une citation de P.Thiel : « *dans quelques temps, passer quatre ans dans une salle de classe avec la gueule de bois sera considéré comme un produit de luxe démodé* »).

⁴⁶ “The traditional degree, at both undergraduate and masters level, will lose its lustre, and in fact may come to be seen as a sign of risk-aversion.” (p.35)

ou l'évaluation par les pairs⁴⁷ ou par les entreprises ; (iii) par la constitution d'un portefeuille de compétences dont la publicité peut relever des réseaux sociaux ou des entreprises apparues sur le marché pour évaluer les acquis extra-scolaires (ex de LearningCounts.org ou des « badges » de Mozilla⁴⁸) ; (iv) par des tests administrés par les firmes du testing⁴⁹. L'Etat sera libéré de ses fonctions de régulateur, mais invité à financer également tous les fournisseurs, non-profit ou for-profit, nationaux ou étrangers selon les règles de l'OMC : « *Any national government has an interest in ensuring its labour force is well-qualified, but does it also have an interest in supporting its own universities as opposed to those elsewhere? If so – and the case is easily made – how is this different from offering subsidies that in other sectors of the economy would clash with WTO rules?* »(p.62).

On voit par là que pour une industrie déçue par la chute des profits en présentiel et la faible rentabilité des MOOC, l'enjeu se déplace vers l'exportation, i.e. vers les accords de libre-échange de services, où le problème est désormais celui de l'élimination des obstacles non tarifaires que sont les règles et normes nationales. La prochaine négociation du Partenariat Transatlantique sur le Commerce et l'Investissement (PTCI) en fournit l'occasion, et il n'est pas exclu que la précipitation avec laquelle les MOOC ont été lancés à grande échelle, sans validation préalable de leurs modèles pédagogique et financier, ait à voir avec sa proximité.

L'Union européenne abrite en effet le dernier bastion de taille des pays qui considèrent l'enseignement supérieur comme un bien public et le financent massivement sur fonds budgétaires⁵⁰. Bien qu'exportatrice nette de services d'enseignement, elle a, à une époque, refusé catégoriquement de présenter la moindre offre en matière d'éducation au titre de l'Accord Général sur le Commerce des Services (AGCS). Mais les rapports de pouvoir ont changé et la Commission européenne, chargée des négociations du PTCI, s'est alignée sur les positions de l'OCDE et de la Banque Mondiale. Publique ou privée, l'éducation est d'abord un service commercial qui doit être soumis au principe du traitement national de l'OMC. Elle rentre dans le processus multinational de marchandage des traités de libre échange où la règle n'est pas la réciprocité sur un même bien ou service, mais la compensation globale⁵¹. Dans ce type de négociation à huis-clos, où les ministères de l'éducation ne sont guère représentés⁵²,

⁴⁷ « *Peer- and self-assessment have shown an 'overwhelming evidence for being as accurate as teacher assessment with a 0.88 correlation at a Princeton Study. With the right quality assurance mechanisms in place, such assessments could substitute formalised assessment'* »(p.46)

⁴⁸ « *Get recognition for learning that happens anywhere. Share it on the places that matter* ». Introducing Open Badges. https://blog.mozilla.org/blog/2013/03/14/open_badges/

⁴⁹ L'université du Wisconsin aurait annoncé la création d'un diplôme qu'il est possible d'obtenir exclusivement via des tests de compétences en ligne (Pearson)

⁵⁰ Il y a quelques années, la conférence organisée à Vancouver par Eduventures (principale firme de recherche et consulting de l'industrie de l'enseignement) comportait un atelier sur le thème : comment faire sauter le « verrou » des systèmes éducatifs européens.

⁵¹ « *Certains pays prennent des engagements dans l'éducation, non parce qu'ils s'intéressent au commerce de services d'éducation, mais au commerce dans d'autres secteurs ; ces pays considèrent l'enseignement supérieur comme un secteur de « magouillage », c'est-à-dire qu'ils prennent des engagements dans l'éducation pour avoir accès à d'autres secteurs clés, comme l'agriculture et les textiles. Il est à noter que les services, éducatifs et autres, ne sont pas négociés de façon indépendante ou un à un, mais en lien avec tous les secteurs couverts par le cycle de négociations. Cette méthode du « tout en un » implique que les offres relatives à un secteur dépendent du niveau de libéralisation existant dans d'autres secteurs* ». Jandhyala B.G. Tilak : Marchandisation de l'enseignement supérieur: l'impact de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS) . Unesco IPEP. Principes de la planification de l'éducation N°95. (p.81). Paris 2012

⁵² E.g. dans le cycle de Doha, où le *US Department of Commerce*, et le *Department of Trade and Industry* britannique étaient les plus ardents défenseurs de l'application de l'AGCS aux services d'éducation, « ils n'avaient pas le soutien des ministères de l'Éducation, mais celui des organisations multinationales ou

rien n'exclut donc que soient mises sur la table : les réglementations portant sur l'investissement direct étranger par les prestataires de services d'éducation et sur l'enseignement en ligne, les modalités de reconnaissance des certificats et diplômes, les règles d'accréditation et d'assurance-qualité, les politiques nationales portant sur les conditions d'admission des étudiants, les frais de scolarité, le contenu des programmes, les langues d'enseignement, les aides publiques et la fiscalité, etc. Surtout, est au cœur du PTCI l'institution de clauses et de procédures d'arbitrage, dites investisseur-Etat, permettant aux firmes de porter plainte contre les États et les collectivités territoriales qui auraient mis en place des réglementations contraires à leurs intérêts⁵³. C'est le retour de l'Accord multilatéral sur les investissements (AMI), le projet d'un Partenariat économique transatlantique ayant été secrètement élaboré dès 1998 après l'échec de l'AMI⁵⁴.

La normalisation de l'université pourrait s'avérer, *in fine*, sa banalisation dans les procédures d'élaboration des normes industrielles et commerciales de n'importe quel autre secteur d'activité marchande.

transnationales, des grandes universités privées et des grosses entreprises de formation, comme le Sylvan testing system, Apollo, Kaplan et Laureate Education » (ibid. p.101)

⁵³ Cf. sur ce point du mandat de la Commission Européenne, l'avis de la Commission des Affaires européennes du Sénat français, favorable à l'ensemble du projet : « *En matière d'investissement, il est préférable d'éviter le règlement des différends entre les investisseurs et les États par l'arbitrage. La question du recours à un tel mécanisme de règlement des différends entre les investisseurs et les États, prévue actuellement par le mandat, devra être revue. Un tel dispositif est en effet contestable dans sa mise en œuvre, en raison des coûts très élevés qu'il risque de représenter pour les États, comme dans ses implications politiques : le recours à un arbitre privé pour régler un différend entre un État et un investisseur risque de remettre finalement en cause la capacité à légiférer des États.* ». (Rapport n° 577. 15 mai 2013 p.10). cf. également : Thierry Brun. Marché transatlantique UE-Etats-Unis : le mandat explosif de la Commission européenne 11 juin 2013. <http://www.politis.fr/Marche-transatlantique-UE-Etats,22537.html>

⁵⁴ Cf. Christian de Brie. L'AMI nouveau va arriver. *Le Monde Diplomatique*. mai 1999 & Susan George. L'AMI et ses clones. *Transnational Institute*. 1^{er} avril 1999. http://www.tni.org/archives/archives_george_dimitri