



AVRIL

2016 *Note socioéconomique*

L'université globalisée

Transformations institutionnelles et internationalisation de l'enseignement supérieur

ERIC MARTIN

chercheur-associé à l'IRIS

Le néolibéralisme ne se limite pas à transformer le rôle de l'État¹, il transforme aussi l'«ADN» interne de l'université² pour répondre à des mutations induites par le capitalisme avancé et l'économie du savoir³. Cela amène une «révolution entrepreneuriale⁴» de l'université dont les orientations sont notamment impulsées par la Banque mondiale et l'Organisation de coopération de développement économiques (OCDE). L'objectif est de réorienter l'université pour en faire non plus une institution indépendante au service du bien commun, mais une organisation modelée sur les autres organisations économiques (entreprises), et pilotée en fonction des mécanismes de régulation⁵ du nouveau «marché» mondial de l'enseignement supérieur globalisé.

Dans la présente note socioéconomique, nous étudions les transformations en cours à l'Université de Montréal (UdM). L'université s'est lancée dans une opération de «transformation institutionnelle» majeure et rapide (un plan d'action doit être déposé d'ici l'automne 2016 et

la mise en œuvre de la transformation doit se mettre en branle en 2017) dont l'objectif est d'opérer une reconfiguration destinée à adapter l'UdM à «l'évolution du système universitaire mondial⁵». Il ne s'agit pas seulement de prendre la mesure des transformations institutionnelles

a Comme le remarque Annie VINOKUR, il s'agit de brancher l'université anciennement collégiale sur des normes provenant de l'extérieur, 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». Voir «La normalisation de l'université», dans Benoit FRYDMAN et Arnaud VAN WAEYENBERGE, *Gouverner par les standards et les indicateurs : De Hume aux rankings*, Bruxelles, Éditions Bruylant, 2014, http://lac.ulb.ac.be/LAC/copinages_files/La_normalisation_de_luniversite-Annie_Vinokur.pdf, p. 2.

engagées par l'UdM. En effet, notre objectif sera de montrer l'articulation entre ces transformations locales et les pressions uniformisatrices, émanant notamment de l'OCDE et de la Banque mondiale, en faveur d'un modèle unique d'universités dites « de classe mondiale », c'est-à-dire en évolution dans un espace global qui se confond avec celui de la mondialisation économique.

Les universités cherchent désormais à s'adapter à un environnement compétitif international. Elles procèdent à des restructurations de leur forme institutionnelle pour devenir plutôt des organisations stratégiquement « agiles » capables de répondre adéquatement aux critères d'évaluation des classements internationaux, aux attentes des « consommateurs^a » d'enseignement exportable et aux besoins en innovation technoscientifique des corporations dans l'« économie du savoir ».

Puisqu'elles viennent remettre en cause la forme, la mission des universités et leur articulation à un système d'éducation national et public, ces transformations devraient normalement faire l'objet d'un débat public. Or, elles sont plutôt présentées comme inéluctables pour les pays qui veulent rester à flot dans la concurrence internationale. Il est pourtant loin d'être certain que la meilleure option pour les universités du Québec soit de se soumettre aux nouvelles régulations issues du processus de mondialisation de l'enseignement supérieur. En fait, il ne s'agit pas simplement de changer le lieu qui produit la norme^b qui viendra réguler l'université, mais aussi de transformer son rôle dans la société pour en faire principalement un stimulateur d'activité économique^c. L'université qui s'est développée dans les sociétés démocratiques modernes

était pensée comme un lieu autonome, collégial et indépendant à l'égard des pouvoirs, où la norme découlait d'une mission liée à l'approfondissement d'un rapport raisonné au monde animé par la quête de vérité. La nouvelle université utilitaire, elle, reçoit plutôt sa norme de manière hétéronome^d, à partir du champ économique et d'un nouvel espace de concurrence mondialisé entre les établissements. Sa fidélité première est moins dirigée vers la vérité que vers l'augmentation de la productivité économique par le développement du savoir et de l'innovation technologique. On emploie toujours le terme université, mais la nouvelle définition qu'on en donne est en rupture avec la conception moderne et révèle un glissement, pour ne pas dire une dénaturation de cette institution.

Nous exposerons d'abord schématiquement le projet de transformation institutionnelle de l'UdM tout en explorant certains des modèles universitaires hors-Québec qui l'inspirent. Dans un deuxième temps, nous dégagerons les logiques ou dynamiques globales qui s'expriment à travers ces modèles particuliers. Nous montrerons ainsi en quoi elles remettent en question l'autonomie, la mission et la culture de service public de l'université institutionnelle pour lui substituer une conception organisationnelle, instrumentale de l'université, elle-même liée à l'extension de la globalisation⁶.

L'université en transformation

Dans les années 1990-2000, les universités ont connu une série de transformations touchant notamment les programmes, le financement et leurs modes de gouvernance interne⁷, auxquelles s'ajoutent maintenant de nouveaux mécanismes d'évaluation et d'accréditation (mécanismes d'assurance-qualité⁸). Dans le contexte d'une économie financiarisée dite « du savoir », une demande émerge pour arrimer plus directement les institutions d'enseignement au marché de l'emploi et aux besoins en innovation des entreprises, comme en fait foi le thème de « l'arrimage école-travail » discuté lors du forum « Un système d'éducation pour le 21^e siècle » organisé par le Parti libéral du Québec (PLQ) en septembre 2015⁹.

Toutefois, l'université a été pensée et organisée suivant un modèle institutionnel et une mission avec laquelle cette nouvelle perspective est peu compatible, notamment à cause de l'autonomie historique relative dont elle jouissait à l'égard du marché et des entreprises privées. Un modèle hétéronome de « régulation

a L'étudiant·e, en effet, est de plus en plus considéré comme une personne qui achète des compétences.

b Une norme est une règle fixant la condition de réalisation d'une opération ou d'une activité. Dans ce cas-ci, il s'agit d'un déplacement du lieu de production de la règle qui encadrera la pratique institutionnelle des universitaires.

c La Banque mondiale considère que le rôle de l'université, pensée comme lieu de production autonome organisée autour de sciences disciplinaires, doit être remplacé par l'adoption d'un nouveau mode de production de la connaissance. Dans le nouveau « mode » de production de la connaissance, la pertinence de l'université et du savoir sera mesurée non plus au sein de la communauté universitaire ou scientifique, mais en termes de contributions à la performance économique nationale. C'est non seulement la définition et l'identité de l'université qui sont remises en question, mais également celles de la science elle-même, puisque les nouveaux critères de validité sont économiques : le savoir est moins pensé suivant l'opposition vrai/faux, et davantage à partir du couple rentable/non rentable. Voir Michael GIBBONS, *Higher Education Relevance in the 21st Century*, Banque mondiale, octobre 1998, 62 p., www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/2000/07/19/000094946_9912220532351/Rendered/PDF/multi_page.pdf.

d Qui reçoit sa loi de l'extérieur, au lieu de la tirer de soi-même (ce qui serait être autonome).

par la demande» tend donc à se substituer au «paradigme institutionnel» dont on constate le «déclin¹⁰». C'est pourquoi on voit apparaître dans les dernières années plusieurs transformations «visant à rendre les institutions d'enseignement supérieur perméables à un nouveau type de normativité¹¹». Ces transformations peuvent être résumées par la transformation de l'institution en «organisation¹²». L'habituelle «autogestion des corps académiques¹³» est alors remplacée par des formes de gouvernance inspirées du mode de fonctionnement des organisations économiques. De plus, l'évaluation et l'accréditation des établissements est progressivement déplacée hors du champ de responsabilité de l'État national pour relever plutôt de mécanismes d'assurance-qualité^a, eux-mêmes connectés aux impératifs de l'enseignement transnational et du «marché de la réputation universitaire¹⁴» mondialisé.

En 2010, l'IRIS avait étudié les transformations dans la gouvernance des universités¹⁵. Nous avons alors analysé le cas de l'UdM puisque cette dernière «se présent[ait] elle-même comme un modèle avant-gardiste¹⁶ en matière de transformation des modes de gouvernance. L'UdM n'avait pas attendu la ratification officielle des projets de loi 38 et 44 visant la réforme de la gouvernance des cégeps et universités. Elle avait plutôt pris sur elle-même de se conformer par avance aux nouvelles formes inspirées de la gouvernance corporative qui favorisaient la présence de partenaires externes dits «indépendants» (c'est-à-dire extérieurs à l'université, mais fréquemment issus du milieu économique) sur les conseils d'administration. Aujourd'hui, le cas de l'UdM retient encore l'attention, cette fois parce que l'université prend une initiative de restructuration pour s'inscrire encore davantage dans la compétitivité mondiale.

Un projet de transformation et de restructuration de l'université

L'UdM engage actuellement une importante opération de révision-restructuration de son «projet académique et [de son] organisation» afin de devenir «une université innovante dans un monde en transformation» et une «université de calibre mondial», voire même «la meilleure université francophone au monde¹⁷».

Pour répondre à des mouvements et à des «tendances qui font émerger de nouveaux enjeux¹⁸», l'université cherche à transformer sa structure interne pour s'adapter

à la «société du savoir», à la numérisation de la diffusion des connaissances (notamment l'émergence des cours en ligne ouverts à tous, connus en anglais sous le vocable «*massive online open courses*» ou son acronyme MOOC^b) et à l'internationalisation/commercialisation^c de l'enseignement supérieur. La transformation institutionnelle vise à développer un nouveau «mode organisationnel», à mettre en place une «gouvernance académique optimisée» permettant «une action forte et agile¹⁹» afin de répondre aux nouvelles tendances ou demandes pesant sur l'université. On exige, d'une part, qu'elle produise des connaissances qui seront jugées «utiles» ou qui trouveront des applications dans l'économie ou la société civile et, d'autre part, qu'elle s'inscrive dans un espace du savoir internationalisé.

b L'irruption des cours en ligne, selon Clayton Christensen, constituerait une technologie ou innovation de rupture (*disruptive*) qui obligerait les universités à «changer leur ADN» et à rompre avec la «tradition». Selon l'auteur, de nouveaux fournisseurs privés apparaissent et contournent le «monopole» qui donnait à l'université la prérogative de l'accréditation et de la diplomation en offrant des formations en ligne non créditées. Certains employeurs comme AT&T ou Google engagent ainsi des individus qui n'ont pas de diplôme, mais qui ont glané des compétences ciblées à partir de vidéos sur Internet. Certains estiment que l'université doit éviter d'être dépassée par cette concurrence technologique et s'impliquer d'elle-même dans les cours en ligne ouverts à tous, d'autant plus que c'est une manière de s'internationaliser beaucoup moins coûteuse que les campus satellites physiques. Voir Clayton CHRISTENSEN et Henry J. EYRING, «The innovative university : Changing the DNA of Higher Education», *Forum for the future of higher education*, 2011, p. 47-53, <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ff1207s.pdf> ou encore Julien BRAULT, «Universités : évoluer ou disparaître», *Les Affaires*, n° 5, 13 février 2016, www.lesaffaires.com/techno/internet/universites--evoluer-ou-disparaître/585258. Voir également la lettre ouverte du San Jose State Department of Philosophy, dans laquelle le corps professoral estime que les «cours en ligne ou hybrides ne sont pas motivés par des considérations pédagogiques, mais par un effort de restructuration du système universitaire aux États-Unis» (nous traduisons). En effet, un·e assistant·e d'enseignement peut aisément remplacer un·e professeur·e dans un cours hybride, et le professeur étant ultimement remplacé par des vidéos dans un cours purement en ligne : «An Open Letter to Professor Michael Sandel From the Philosophy Department at San Jose State U.», *Chronicle of Higher Education*, 2 mai 2013, <http://chronicle.com/article/The-Documents-Open-Letter-From/138937/>.

c «Considérée longtemps [...] comme une action culturelle, l'éducation devient de plus en plus un produit d'exportation. C'est ce recentrage sur le marché qui fournit à l'internationalisation de l'enseignement supérieur ses motifs économiques. Les motivations économiques prennent de plus en plus d'importance et de relief.», OCDE, *Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur*, 1999, 294 p., www.oecd-ilibrary.org/fr/education/qualite-et-internationalisation-de-l-enseignement-superieur_9789264273368-fr, p. 21.

a Le développement des nombreux classements et palmarès internationaux participe également de ce déplacement des modes d'évaluation et d'émulation.

On remarquera la similitude de ce discours avec les défis identifiés par des auteurs étatsuniens (traduction libre) :

Pour plusieurs universités occidentales, ce changement implique davantage de compétition en recherche, des attentes et des normes plus élevées de la part des gouvernements, une évaluation comparative accrue à partir de classements nationaux et internationaux des universités, des changements dans les sources de financement (typiquement, réduction du financement public), des limites à l'augmentation des droits de scolarité et perturbations [« *disruptions* »] liée à l'utilisation accrue de l'informatique, des logiciels et des réseaux. Le grand intérêt à l'égard des cours en ligne ouverts à tous [« *MOOCs* »] est un exemple d'un possible bouleversement²⁰.

Certes, l'UdM, assistée par l'Institut du Nouveau Monde (INM)²¹, organise une consultation^b de la communauté universitaire pour sonder l'opinion de ses membres sur la transformation institutionnelle. Ceci dit, la direction générale de l'opération est tout de même orientée normativement, puisqu'elle affirme clairement la nécessité d'une « adaptation proactive » aux « défis auxquels [l'université] fait face en tant qu'université de

calibre mondial²² ». Or, ces termes renvoient, comme on le verra, à une conception spécifique de ce que devrait devenir l'université pour s'intégrer à l'économie du savoir mondialisée. De plus, le recteur Guy Breton a annoncé que « le *statu quo*²³ est un risque trop grand à prendre²⁴ ».

L'agilité²⁵ stratégique comme adaptation à l'environnement économique globalisé

Le terme « agilité » utilisé dans les documents de l'UdM renvoie au concept d'« agilité stratégique » (*strategic agility*)^c. Ce terme apparaît d'abord dans le monde de l'entreprise au tournant des années 1990 et désigne initialement une capacité d'adapter la chaîne de production de l'industrie à un monde en constant changement. Ce n'est que plus tard que le concept en viendra à remplacer celui de *planification*^d *stratégique*²⁶ pour désigner la capacité d'une organisation qui s'adapte de manière proactive aux changements de son environnement systémique pour survivre.

Ce n'est que plus récemment que le concept a été transposé dans le domaine de l'enseignement supérieur, et ce, pour plusieurs raisons. La montée de l'économie du savoir suppose que la survie économique des entreprises et des économies nationales repose de plus en plus sur leur rôle d'*innovation* au plan de la connaissance et de la technologie. L'université devient alors un élément important de la stratégie économique comme source de main-d'œuvre et d'innovation créative : elle doit dorénavant produire des « idées profitables [...] qui peuvent être exploitées économiquement et générer de la plus-value²⁷ » (traduction libre). Ceci entraîne en retour la reconfiguration de l'activité universitaire en fonction des « conditions du marché »

a Le concept de technologie de rupture (*disruptive technology*) a été popularisé en 1995 par Clayton M. Christensen. Il renvoie à la capacité des entreprises à être constamment à l'affût, à anticiper et à développer de nouvelles technologies susceptibles de bouleverser les marchés et les standards en place (par exemple, le iPhone *versus* les téléphones cellulaires classiques). Voir Clayton M. Christensen et Joseph L. BOWER, « Disruptive Technologies : Catching the Wave », *Harvard Business Review*, vol. 73, n° 1, janvier-février 1995, p. 43-53, <https://hbr.org/1995/01/disruptive-technologies-catching-the-wave>. Ce concept populaire dans l'univers des entreprises informatiques en démarrage (*startups*) est aussi utilisé dans le monde universitaire pour qualifier une gouvernance qui, en rupture avec l'autogestion du corps professoral ou la co-gestion, donne le pouvoir à l'administration de flexibiliser ses organisations pour adopter les nouvelles tendances. Par exemple, la présidente d'un établissement étatsunien a reçu récemment le prix du meilleur « *disruptive leadership* » de la part du milieu des affaires d'Albany, capitale de l'état de New York, pour avoir congédié 23 professeur·e·s, dont plusieurs permanents (*tenured*), et fermé 12 programmes. Du point de vue administratif, la virtualisation de l'informatique de l'université est considérée comme une avancée dans les bonnes pratiques économiques. Voir Ellen WEXLER, « Cutting Faculty Jobs Brings President Award », *Inside Higher Ed*, 29 février 2016, www.insidehighered.com/news/2016/02/29/president-wins-award-cutting-tenured-faculty-jobs

b La Banque mondiale suggère en effet d'organiser une « grande campagne de consultation et de communication avec toutes les parties prenantes » pour mieux faire accepter le changement au personnel lorsqu'on cherche à transformer un établissement en « université de classe mondiale ». Banque mondiale et OCDE, *L'enseignement supérieur transnational, un levier pour le développement*, 25 février 2008, 180 p., www.oecd.org/fr/edu/innovation-education/lenseignementsuperieurtransnationalunlevierpourledeveloppement.htm.

c « *Education is changing fast and we must be agile in our response.* » Comme l'illustrent ces propos du ministre des Universités et de la Science de Grande-Bretagne David Willetts (2010-2014), le vocabulaire de l'agilité stratégique importé du monde des affaires s'implante dans l'enseignement supérieur. À noter que dans ce rapport, la Grande-Bretagne considère que l'éducation est une industrie commerciale et un marché en voie de se mondialiser, l'objectif du gouvernement étant de tailler une place significative à la « marque britannique (*“UK brand”*) en exportant de l'enseignement commercialisé dans les « marchés émergents » comme l'Indonésie, la Turquie ou le Brésil. Voir HM GOVERNMENT, *International education : Global growth and prosperity*, Stratégie industrielle, juillet 2013, 60 p., www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/340600/bis-13-1081-international-education-global-growth-and-prosperity-revised.pdf.

d La planification, où la réflexion cherche à anticiper le futur, est remplacée par une volonté d'adaptation aux fluctuations de l'environnement systémique de l'université.

(*market terms*²⁸). D'où l'insistance non seulement sur les idées qui peuvent se traduire par une utilité économique mesurable, mais aussi le discours insistant sur l'« impact », les partenariats, le transfert de connaissances ou les entreprises dérivées développées dans la nouvelle université devenue incubateur d'innovation²⁹ internationale.

L'université structurée autour des disciplines et des programmes subit ainsi des pressions en vue de sa reconfiguration stratégique : les États exigent à la fois davantage de reddition de comptes et des répercussions mesurables en matière d'innovation technico-économique. D'une part, les entreprises « externalisent » la recherche-développement pour s'en remettre à des processus dits d'innovation libre ou ouverte (*open innovation*) dans un contexte de mondialisation : la recherche-développement se fait moins dans la firme qu'à travers des réseaux internationaux de production de savoir, qui comprennent notamment les institutions d'enseignement. Conséquemment, les universités subissent des pressions systémiques afin de modifier leurs structures organisationnelles pour devenir réactives et répondre aux demandes extérieures³⁰.

D'autre part, puisque les formations sont de plus en plus axées sur des compétences particulières, la rapidité des transformations économiques et technologiques dans le marché du travail fait en sorte que ces compétences deviennent rapidement obsolètes et doivent être renouvelées régulièrement. C'est ce qui explique l'insistance avec laquelle on valorise à nouveaux frais la formation continue ou l'éducation permanente « tout au long de la vie » (*lifelong learning*³¹)^a. L'université subit alors une pression pour qu'elle révise sans cesse les compétences qu'elle transmet afin qu'elles s'arriment aux besoins étroits du marché du travail en constant changement, ce qui favorise en retour son devenir-« agile ». On n'apprend pas tout au long de la vie pour élargir sa culture mais pour remplacer des compétences acquises antérieurement et maintenant devenues obsolètes.

Il faut aussi prendre en compte la réduction du financement public. D'après l'OCDE, la part moyenne du financement public des établissements d'enseignement tertiaire a régressé entre 2000 et 2012 : elle est passée de 68,8 % en 2000 à 64,9 % en 2005, pour régresser à nouveau légèrement en 2012 en s'établissant à 64,5 %. Le rapport explique cette baisse par « une tendance qui s'observe

dans certains pays européens, à savoir des variations significatives des frais de scolarité et une plus grande participation des entreprises au financement des établissements d'enseignement tertiaire³² ». Au Canada, en 2012-2013, les universités canadiennes étaient financées à 51 % par les fonds publics et à 49 % par des fonds privés, dont 24 % en droits de scolarité assumés par les ménages. Au Québec, les proportions se répartissaient comme suit : 65 % en fonds publics, 35 % de financement privé dont 15 % en frais de scolarité. Notons que la proportion des frais de scolarité est passée de 11 % à 15 % entre 2000 et 2013 du fait des politiques de hausse de droits de scolarité des dernières années³³. Les politiques budgétaires des gouvernements encouragent la diversification des sources de financement, et les recteurs appellent à imiter le modèle canadien et à augmenter la part des revenus provenant de sources privées, notamment les droits de scolarité³⁴.

La réduction du financement public et la dépendance accrue envers les revenus privés créent une pression sur l'université qui cherche à accaparer de nouveaux flux de revenu, et ce, non seulement localement, mais aussi internationalement. Elle en vient à se concevoir davantage comme une organisation internationale « autonome dans un environnement concurrentiel » devant opérer de plus en plus « comme une entreprise privée en compétition avec d'autres universités pour les parts de marché » (traduction libre) dans le contexte mondial^{35b}. On comprend mieux l'usage croissant du terme « agile », qui renvoie à la capacité d'être proactif en anticipant les changements et en contournant les obstacles représentés par « la tradition, la bureaucratie et les formes de régulation³⁶ » (traduction libre). Ainsi, l'université en vient à se définir à partir d'une métaphore issue du monde des affaires et suivant laquelle la capacité adaptative et la survie organisationnelle deviennent plus importantes que la tradition et la mission académique universitaires. Suivant cette conception, l'université se présente de moins en moins comme un lieu d'enseignement et davantage comme une organisation autoportante voulant reproduire sa structure et tendant vers l'autofinancement.

Cette tendance à concevoir l'université non plus comme une institution publique, mais plutôt comme une organisation autofinancée inspirée du secteur privé se

a La formation continue est offerte à l'Université de Montréal depuis les années 1950. Il faut distinguer les « cours du soir » de l'époque, permettant à des adultes d'obtenir des qualifications malgré la vie active, de la nouvelle insistance sur la formation continue comme moyen de recycler le stock de compétences d'un « capital humain » dépassé par l'évolution rapide de la technologie et de l'économie.

b L'Université d'Akron, en Ohio, offre un exemple de cette nouvelle mentalité. Elle espère ouvrir une série de campus satellites à travers le monde. Cela dit, la nouvelle tendance est plutôt à délaisser les investissements physiques pour aller vers l'offre de cours numériques (*MOOCs*). Voir Ellen WEXLER, « U of Akron Aims for the World », *Inside Higher Ed*, 18 février 2016, www.insidehighered.com/news/2016/02/18/university-akron-struggling-regional-hopes-expand-worldwide.

manifeste dans le cas de l'École supérieure de gestion de l'UQAM (ESG-UQAM) qui a manifesté publiquement sa demande de décentralisation, voire de sécession. Ce cas « a beaucoup à voir avec la concurrence internationale accrue et les transformations technologiques qui secouent le monde de l'éducation supérieure³⁷ ». L'ESG souhaite « la décentralisation des revenus, de sorte qu'on pourrait garder les revenus que l'école génère », la péréquation actuelle étant assimilée à une « taxe de l'UQAM » sur la future organisation indépendante que serait l'ESG³⁸. Le même vocabulaire de l'agilité (qu'on retrouve aussi à HEC Paris^a) est employé pour justifier l'adaptabilité croissante à l'environnement systémique concurrentiel de l'économie et de la technologie³⁹.

Dans les faits, comme l'ont montré Dardot et Laval⁴⁰, l'agilité ou l'autonomie revendiquée par les universités doit être comprise comme une nouvelle forme de rationalité et d'organisation des conduites des acteurs dans l'université, régulation qui s'appuie sur une liberté apparente, mais plonge celle-ci au cœur d'un environnement contraignant qui oblige la prétendue « liberté » à s'adapter dans les faits à ces contraintes environnementales ou systémiques sur lesquelles elle n'a pas de prise. Le terme « agile » peut ainsi être compris comme adaptation proactive aux contraintes du nouveau marché mondial de l'enseignement supérieur ou « marché mondial de la réputation universitaire », suivant l'expression employée par Lacroix et Maheu⁴¹.

Les classements internationaux et le marché mondial de la réputation universitaire

Parmi les mécanismes d'évaluation et de performance employés pour stimuler l'adaptation organisationnelle des universités, il faut souligner l'importance qui est aujourd'hui accordée aux classements internationaux et aux palmarès. En effet, ces classements ont une valeur scientifique plus que discutable et tendent le plus souvent à favoriser les universités étasuniennes⁴². Soulignons par exemple les changements fréquents et arbitraires dans les barèmes, qui conduisent à une volatilité des classe-

ments et qui empêchent toute continuité longitudinale. Soulignons également le poids important accordé dans le classement du *Times Higher Education* aux « citations » en recherche, qui est de 30 %. Cet indicateur évalue le nombre de fois qu'une publication est citée, prétendant mesurer son « influence ». Il s'agit d'un indicateur essentiellement communicationnel, qui dit peu de choses sur la valeur scientifique du contenu. En effet, une étude donnée pourrait être énormément citée à cause d'un effet de mode, sans pour autant représenter la qualité de l'établissement où elle a été produite. De même pour les sondages qui évaluent la « perception » subjective et arbitraire de gestionnaires académiques ou d'employeurs.

L'actuel vice-recteur associé à la recherche, à la découverte, à la création et à l'innovation de l'UdM, Frédéric Bouchard, soulignait lui-même en 2011 ne pas « défendre la méthodologie de ces *rankings* ni la pertinence intellectuelle de s'y plier⁴³ ». Il ajoutait que « la plupart de ces classements ont des lacunes méthodologiques fondamentales qui les rendent scientifiquement inutiles⁴⁴ ». M. Bouchard défendait malgré tout la nécessité *stratégique* de s'y plier « à cause de leur effet psychologique sur les étudiants et donateurs⁴⁵ ». Le recteur Guy Breton⁴⁶ a récemment cité le Global Employability University Ranking, qui prétend mesurer principalement « où il faut étudier pour obtenir un emploi⁴⁷ » (traduction libre). Ce classement mesure principalement la perception de la marque (*branding*) ou la valeur réputationnelle d'une université dans le « marché global de l'éducation » et « ne prend en compte aucun critère pédagogique⁴⁸ » (traduction libre), puisque sa méthodologie consiste principalement à sonder environ 4 600 personnes responsables du recrutement ou membres de la direction d'entreprises sur leurs perceptions quant à l'employabilité des diplômés produits par telle ou telle université. Ces classements ont un effet prescriptif qui induit une forme d'émulation et de conformisme dans les établissements⁴⁹. De plus, ces dispositifs participent du relâchement des liens de l'université avec sa communauté d'origine et favorisent plutôt sa réorientation comme acteur multinational dans un marché mondial de la réputation universitaire où l'éducation elle-même est vue comme un produit exportable et commercialisable^b auprès d'étudiant·e·s ou de « marchés » étrangers⁵⁰.

a HEC Paris a changé sa structure juridique récemment pour avoir plus d'indépendance financière et se « rapproche[r] singulièrement des entreprises privées » dans son mode de fonctionnement, dans le but d'obtenir une « autonomie qui donnera tellement plus de flexibilité à leur gestion et d'agilité à leur management [...] de nouveaux investisseurs vont pouvoir entrer au capital de ces quasi-entreprises privées ». Patrick ARNOUX, « Les *business schools* françaises dans le grand bain du capitalisme », *Le Nouvel Économiste*, 29 février 2016, www.lenouveleconomiste.fr/les-business-schools-francaises-dans-le-grand-bain-du-capitalisme-29938/.

b Suivant Annie VINOKUR, on peut comprendre le gouvernement par indicateurs ou normes internationales comme une volonté de normaliser ou de standardiser le secteur de l'enseignement. Voir Vinokur, *ibid.*

Les étudiant·e·s étrangers, un « marché » en expansion

C'est de ces dynamiques qu'émerge le discours insistant sur l'importance de prendre en compte la « diversification » des profils de la population étudiante, l'insistance sur la mobilité et le recrutement d'étudiant·e·s internationaux ou encore la volonté d'offrir une bonne « expérience étudiante⁵¹ » (*student experience*), l'équivalent de l'expérience-client dans le secteur commercial^a. Le but ultime devient alors de répondre aux attentes des consommateurs et consommatrices de contenu éducatif. Les vocables d'« excellence », de « qualité » et de « réputation » sont aussi liés à cette préoccupation croissante pour ce qu'on appelle, comme pour un produit commercial, la marque (*branding*) universitaire. Cela signifie également que l'éducation est de moins en moins conçue comme un bien public dispensé par une institution ou un service publics, mais de plus en plus comme un bien de consommation individuel et privé. Les étudiant·e·s étrangers sont de plus en plus considérés comme un « marché » à conquérir et une source de revenu pouvant croître davantage que les « bassins traditionnels de recrutement⁵² » au sein de la population du pays d'origine de l'université et générer des retombées économiques⁵³ (une « exportation » éducative).

En Grande-Bretagne, par exemple, les « exportations » éducatives sont évaluées à 17,5 G£ (33,2 G\$) et les droits de scolarité des étudiant·e·s étrangers à 3,9 G£ (7,4 G\$) pour 2011-2012, en plus des 6,3 G£ (12 G\$) de dépenses de subsistance. L'éducation supérieure est ainsi considérée

a Les stratégies mobilisant le concept d'« expérience étudiante » font partie de l'internationalisation de l'enseignement supérieur et visent à permettre aux établissements de se démarquer et de retenir l'attention des futur·e·s étudiant·e·s. Elles comprennent l'organisation d'« activités touristique[s], culturelle[s], sportive[s], et de loisirs ». Marie-Pierre Busson, « L'expérience étudiante », nouvelle stratégie de recrutement international », Analyse des impacts de la mondialisation sur l'éducation au Québec, Rapport 11, Laboratoire d'étude sur les politiques publiques et la mondialisation (LEPPM), École nationale d'administration publique (ENAP), novembre 2011, 17 p., www.leppm.enap.ca/leppm/docs/Rapports_education/Rapport%2011_education_final_nov11.pdf.

Le directeur du programme MBA pour gestionnaires de l'Université Concordia a même fait appel à une entreprise de marketing olfactif pour contrôler l'ambiance olfactive sur le campus, diffusant une odeur de thé blanc et de figues fraîches en classe, un peu comme le ferait un commerce ou un hôtel : « Dans ma tête, je dirige un Ritz-Carlton », a expliqué le nouveau directeur du programme, Jordan Lebel. Benoîte Labrosse, « Flairer l'odeur de la réussite universitaire », *Le Devoir*, 8 septembre 2014, www.ledevoir.com/societe/education/417825/flairer-l-odeur-de-la-reussite-academique.

comme un secteur économique dont il faut encourager la croissance dans le marché mondialisé⁵⁴. Ainsi, la restriction du financement public et les compressions budgétaires dans les universités britanniques se marient non seulement à des hausses de droits de scolarité pour la population locale (jusqu'à 9 000 £ par an pour un total de 17 100 \$ canadiens), mais aussi à une volonté de capitaliser sur les droits de scolarité versés par les étudiant·e·s étrangers. Québec a récemment lui aussi proposé aux universités de compenser les compressions au moyen d'une hausse des droits de scolarité des étudiant·e·s étrangers⁵⁵. Le désengagement public vient ainsi nourrir la réorientation des universités vers les flux de revenus issus du « marché » mondial universitaire.

Même le recrutement du corps professoral fait maintenant l'objet d'un marché⁵⁶ qui tend vers un système à deux vitesses entre chercheur·e·s-vedettes et « enseignant·e·s » tout court. L'Université Shanghai Jai Tong, en Chine, engagée depuis 1996 dans une restructuration majeure pour se conformer au modèle dit des *universités de recherche de classe mondiale*, a mis en place de nouvelles procédures de recrutement : l'obtention d'un poste par les professeur·e·s-chercheur·e·s s'obtient après six ans de mentorat et deux évaluations par un comité international. Les promotions et les salaires sont évalués aux trois ans à partir d'indicateurs de performance. Certains professeur·e·s à contrat ne font que de l'enseignement^b. Ceux qui ne font que de la recherche doivent composer une partie de leur propre salaire à partir des subventions de recherche. Les professeur·e·s qui obtiennent la permanence (*tenure*) combinent ces deux activités. Les salaires ont augmenté de 60 %, et l'université a triplé ses revenus de recherche. L'objectif est de reproduire le modèle « nord-américain ». D'ici 2018, le système des professeur·e·s à contrat disparaîtra : les membres du corps professoral qui ne correspondent pas au nouveau modèle devront quitter ou pourraient être relocalisés dans des emplois non enseignants. L'université valorise une *culture d'innovation* et la formation de « citoyens globaux et compétents » (traduction libre)⁵⁷. Le nouveau modèle professoral de l'université globalisée est un « professeur d'un type spécial [...] international dans sa conscience aussi bien que dans son travail » (traduction libre)⁵⁸. Ces changements menacent la liberté académique des professeur·e·s, puisque leur embauche et leur permanence sont de

b À l'UdM, le recteur Breton a évoqué la possibilité d'une différenciation accrue des types de professeur·e·s : « Nous souhaiterions pouvoir dire : les *stars* de l'enseignement vont faire plus d'enseignement et moins de recherche. Et les *stars* de la recherche, l'inverse. Mais nous sommes limités à cause des conventions collectives. J'apprécierais avoir plus de souplesse. » Francis VAILLES, « La bataille de Guy Breton », *La Presse*, 2 février 2015, <http://affaires.lapresse.ca/opinions/chroniques/francis-vailles/201410/25/01-4812661-la-bataille-de-guy-breton.php>.

plus en plus mesurées à l'aune de critères de performance eux-mêmes liés à l'émergence d'une compétitivité internationalisée en recherche.

La restructuration universitaire au Manitoba

L'UdM s'inspire notamment de l'Université du Manitoba, qui s'est elle aussi engagée dans une opération de transformation de ses structures pour répondre à des défis « globaux ». Le président et vice-chancelier, David T. Barnard, dans une lettre adressée à la communauté universitaire, appelle à simplifier la structure de l'université, jugée trop lourde et rigide. Barnard disait vouloir « identifier les options viables pour réduire le nombre de facultés et d'écoles du total actuel de 20 vers un nombre plus proche de la moyenne nationale de 13 d'ici 2017⁵⁹ » (traduction libre). Le recteur souhaite notamment concentrer les efforts de l'université pour développer le secteur des sciences de la santé et des biotechnologies.

En 2014, l'université a lancé une campagne visant à recueillir 500 M\$ en dons privés afin de « positionner cette province à l'avant-plan sur la scène mondiale⁶⁰ » (traduction libre). Au même moment où l'on cherche à augmenter les dons privés, des réductions budgétaires dans de nombreuses facultés ont été mises en place et se sont notamment traduites par une augmentation de la charge d'enseignement du corps professoral dans la faculté des Arts⁶¹.

L'Université du Manitoba cherche également à mettre en place des indicateurs de performance en recherche, notamment un indicateur de performance électronique : un logiciel nommé SciVal. Selon le personnel enseignant, cette situation met non seulement en péril les conditions de travail, mais « la liberté académique des membres pourrait être menacée en vertu de ces indicateurs de performance quantitatifs beaucoup plus axés sur la compétition⁶² » (traduction libre). Les professeur·e·s craignent notamment des pressions s'ils et elles veulent mener des recherches qui ne cadrent pas avec les priorités stratégiques de l'université.

En effet, vu les pressions visant à mesurer l'impact en recherche sur la société pour chaque dollar dépensé, ces mécanismes introduisent non seulement de la surveillance et du contrôle, mais modifient le comportement des professeur·e·s, si bien que certain·e·s les qualifient de « dangereux⁶³ » (traduction libre). En effet, la recherche qui sert l'approfondissement du savoir ou de la science n'est pas nécessairement celle qui se traduit en impacts mesurables immédiats dans le champ technico-économique. À l'inverse, il est loin d'être certain que laisser la recherche être déterminée par la demande dans l'industrie servira le bien commun, comme on le voit par exemple avec la priorisation

de la recherche appliquée au détriment du financement de la recherche fondamentale.

France : regroupements, fusions et pôles de compétitivité de recherche

La transformation en cours à l'UdM s'inspire non seulement de mouvements en Amérique du Nord, mais de plusieurs initiatives étrangères visant à inscrire les universités, l'enseignement et la recherche dans l'espace de concurrence qui s'ouvre à l'échelle mondiale. En France, ce sont les regroupements sous forme de communautés d'universités et d'établissements (COMUE^a) et les initiatives d'excellence (IDEX^b) en recherche dans le cadre du programme Investissements d'avenir (PIA).

L'objectif des IDEX (700-950 millions d'euros de dotation par enveloppe attribuée) est de financer des pôles pluridisciplinaires de recherche de calibre mondial. Elles visent principalement à consolider dix grandes universités de recherche de calibre mondial, une situation qui se fait bien souvent au détriment^c des universités

a « Les COMUE sont des établissements publics assurant le rapprochement et la coordination des établissements d'enseignement supérieur et de recherche d'un même territoire académique ou inter académique », MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (France), « Établissements d'enseignement supérieur et de recherche », Site Web d'*Enseignement supérieur et recherche*, www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid94756/les-regroupements-universitaires-et-scientifiques-une-coordination-territoriale-pour-un-projet-partage.html#Que_sont_les_Communautes_d_universites_et_d_etablissements_COMUE.

b « Dans un contexte international de plus en plus compétitif, l'action IDEX/I-SITE, (*sic*) se veut structurante et intégratrice pour les acteurs de l'enseignement supérieur et de la recherche français, en soutenant une dynamique de l'excellence sous toutes ses formes. En associant plus fortement les acteurs de l'enseignement supérieur et de la recherche à leur environnement socio-économique, il s'agit également de contribuer à l'amélioration de notre compétitivité économique et de notre capacité d'innovation. *In fine*, l'objectif demeure de conforter dans la durée une dynamique de transformation et de structuration qui fasse évoluer le morcellement excessif hérité du passé entre universités, grandes écoles et organismes de recherche et soutienne l'émergence d'un nouveau paysage universitaire, rassemblant au sein d'universités compétitives des forces de recherche et de formation aujourd'hui trop dispersées et trop peu visibles. » AGENCE NATIONALE DE LA RECHERCHE, « PIA 2 : Ouverture de l'appel à projets IDEX / I-SITE », 29 septembre 2014, www.agence-nationale-recherche.fr/informations/actualites/detail/pia-2-ouverture-de-lappel-a-projets-idex-i-site/.

c Un nouveau programme, « I-SITE », a été créé pour les plus petits établissements. Cela dit, il insiste encore davantage sur les partenariats avec le monde industriel et l'évaluation de la « capacité à développer des partenariats forts et particulièrement efficaces

de petite ou de moyenne taille⁶⁴. Il faut aussi souligner que, bien que le contexte budgétaire soit difficile dans beaucoup d'universités, seules les initiatives retenues pour leur « excellence » reçoivent ce financement. Plusieurs universités investissent de nombreux efforts dans des démarches administratives complexes pour en sortir au final perdantes. Elles doivent également financer une partie des « frais de site » (4-8 %), ce qui fait qu'elles ne peuvent pas toutes « se payer l'IDEX »⁶⁵. De plus, l'IDEX crée une disparité entre les domaines, si bien que dans certaines disciplines, on entreprend de grands projets avec de grands moyens alors que sur l'autre versant « on gèle des postes »⁶⁶. Un bon exemple de ce que peut être une stratégie de recherche en partenariat avec l'industrie est Mines ParisTech, qui signe 600 contrats par année avec des partenaires industriels. Les salaires de 150 des 424 professeur·e·s sont payés exclusivement à même des contrats de recherche. Le directeur de recherche estime la situation bénéfique puisqu'il « n'y a pas de risque que notre recherche ne devienne trop académique, trop éloignée de la vraie vie, trop loin d'une application dans le futur proche⁶⁷ » (traduction libre). Cette conception, qui réduit la pertinence du savoir à ses applications immédiatement utilitaires, oublie commodément que le savoir peut aussi se construire dans une mise à distance ou un écart à l'égard de ce qui se pratique dans la sphère des échanges ou dans la société civile.

L'objectif des COMUE est notamment de créer des pôles de compétitivité capables de se projeter à l'international et de développer des cours en ligne ouvert à toutes⁶⁸. L'objectif est de créer, en rassemblant dans une même organisation le maximum de disciplines, une université complète multidisciplinaire :

l'université complète, qui réunit tous les savoirs sous un même toit [...]. Celle-ci est présentée comme un modèle efficace, international et historique. Un modèle efficace tout d'abord parce qu'il est affirmé, qu'il permettra le développement de la pluridisciplinarité dans les cursus et les projets de recherche, et que la pluridisciplinarité permettra de répondre aux attentes de la société. [...] Le modèle de l'université complète est ensuite présenté comme international car il est justifié par les établissements étrangers avec lesquels les trois universités ont développé des accords de coopération [...]⁶⁹.

Les COMUE permettent aussi de combiner les ressources dans le but de porter les candidatures et de faire

concours pour obtenir le financement IDEX. Dès leur création par la loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche de juillet 2013 (dite loi ESR ou Fioraso), les COMUE sont dénoncées⁷⁰ comme un levier permettant une gestion plus centralisatrice : « sous l'apparence de liberté que semblent laisser ces options, se cache ce que certains estiment être une ferme reprise en main des universités par le ministère. Car les rapprochements sont désormais obligatoires, et limités à une trentaine sur tout le territoire. Un schéma idéal pour une gestion plus centralisée.⁷¹ » Plusieurs universités se trouvent regroupées sous un seul conseil de direction, ce qui crée à toutes fins pratiques un nouveau super-établissement avec sa propre couche d'administration.

Il ne s'agit pas seulement de centralisation imposée, mais également de rationalisation : « le ministère souhaite ardemment que les regroupements aient pour effet de mettre fin à certains doublons, et conduisent à rationaliser les structures. Avec des économies à la clé⁷² ». Certains établissements universitaires (notamment Strasbourg, La Lorraine, Aix-Marseille et Bordeaux⁷³) et écoles de commerce ont opté pour la fusion pure et simple⁷⁴. Plus encore, « la fusion semble être devenue le mot d'ordre des Initiatives d'excellence (IDEX)⁷⁵ ». En effet, les critères des IDEX sur la gouvernance favorisent la fusion d'établissements, et ceux qui ont échoué au concours « copient les projets victorieux » au deuxième tour et « font de la fusion un de leurs objectifs, par isomorphisme mimétique⁷⁶ ». Cette dynamique centralisatrice suscite de nombreuses critiques. L'assemblée du personnel de l'université de Strasbourg a demandé un moratoire sur les regroupements, écorchant au passage les COMUE. Même chose du côté du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (CNESER), qui a lui aussi appelé à un moratoire quant aux regroupements universitaires⁷⁷. En substance, les COMUE et les IDEX, comme mécanismes de centralisation et d'attribution sélective du financement en fonction de la performance en recherche, constituent les stratégies de la France pour s'inscrire dans le jeu de la mondialisation universitaire.

Le financement basé sur la performance au Royaume-Uni

En Grande-Bretagne, sous le règne de Margaret Thatcher (1979-1989), on a imposé aux établissements une cure d'austérité. Inspiré par les théories du *public choice* et du *new public management*, l'État a également réorienté son mode d'intervention. En effet, on blâmait, entre autres choses, le déclin économique britannique des années 1970 sur « le manque de liens entre l'université et

avec le monde économique». Camille STROMBONI, « Saison 2 des IDEX : la course aux millions relancée pour les universités », *EducPros.fr*, 2 juillet 2014, <http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/universites-les-nouveautes-de-la-saison-2-des-investissements-d-avenir.html>.

les applications techniques et industrielles en raison d'une idéologie universitaire hostile au milieu des affaires⁷⁸. L'objectif était de rogner l'autonomie historique du corps enseignant (en tant que corporation de métier) pour lui imposer plutôt une logique de compétition et de rentabilité et le rendre ainsi moins « hostile » et plus perméable aux exigences du monde des affaires. On a ainsi mis en place plusieurs mesures de financement fondé sur le rendement (*performance-based funding* ou PBF) pour qu'il soit attribué en fonction d'une évaluation des résultats :

élévation des bourses, élévation des droits prélevés sur les étudiants étrangers, suppression de postes en fonction de l'évolution des effectifs dans les diverses disciplines ou des priorités accordées aux différents domaines, attribution de crédits en fonction des performances mesurées à travers des procédures d'évaluation beaucoup plus strictes (mise en place du *Research Assessment Exercise* en 1985). Cette évaluation de la performance des établissements et des enseignants sert à justifier le traitement différentiel des universités et des départements, bien loin de la vision de l'État-providence universitaire égalitaire des décennies antérieures laissant une large place à l'autogestion des corps académiques⁷⁹.

La conséquence est non seulement la rupture avec les idées d'égalité, d'indépendance à l'égard de l'économie, d'autogestion ou de collégialité académique, mais également l'introduction d'une dynamique inégalitaire entre établissements. Cela entraîne aujourd'hui la concentration du financement en recherche dans un groupe restreint de grandes universités au détriment des institutions moins grandes qui n'ont pas la « masse critique⁸⁰ » pour faire le poids (traduction libre). Les 24 plus grandes universités, incluant Oxford et Cambridge, regroupées dans le *Russell Group*, défendent la nécessité d'un tel « financement public concentré⁸¹ » en disant qu'il s'agit du seul moyen d'être compétitif à l'échelle internationale, insistant pour que le gouvernement ne cherche pas à financer les universités de manière égalitaire (traduction libre). Les universités du *Russell Group* accaparent ainsi 71 % du financement en recherche⁸².

Plusieurs ont relevé que les procédures d'évaluation constituaient des « mécanismes complexes et onéreux [...] compliqués, lourds et intrusifs⁸³ » (traduction libre). Par exemple, le *Research Excellence Framework* (REF) de 2014 a coûté 250 M£ (475 M\$), soit 4 000 £ (7 605 \$) par chercheur pour lequel il a fallu monter un dossier⁸⁴. De plus, participer à ces évaluations représente un :

risque considérable pour les participants qui peuvent perdre leur réputation et leur part de la cagnotte de 1.6 G£ (3G\$) de financement de recherche lié à la qualité. [...] Ces exercices ont toujours été controversés et certains ont considéré qu'ils étaient injustes, coûteux et exigeaient

Tableau 1

Les dix universités les mieux classées du *Research Excellence Framework* (REF)

1	Institute of Cancer Research
2	Imperial College London
3	London School of Economics
4	University of Oxford
5	University of Cambridge
6	King's College London
7	University of Warwick
8	London School of Hygiene and Tropical Medicine
9	University of Bristol
10	Queen Mary University of London

SOURCE Paul JUMP, « Winners and losers in Hefce funding allocations », *Times Higher Education*, 26 mars 2015, www.timeshighereducation.com/news/winners-and-losers-in-hefce-funding-allocations/2019306.article.

beaucoup de temps. La validité de la tentative d'évaluer la valeur de l'éducation [...] a aussi fait l'objet de larges débats. [...] des décisions internes agressives ont été prises pour savoir quels collègues seraient sélectionnés [...] et lesquels seraient exclus. Les contrats de travail ont fréquemment été révisés pour refléter ces impératifs, et les collègues qu'on ne soumettait pas au REF étaient placés sur des contrats d'enseignement seulement.⁸⁵ (traduction libre)

Le même processus est maintenant mis en place en ce qui concerne l'évaluation du rendement de l'enseignement, avec le *Teaching Excellence Framework* (TEF) introduit en novembre 2015 dans un livre vert intitulé *Fulfilling our Potential: Teaching Excellence, Social Mobility and Student Choice*⁸⁶. Ce nouveau mécanisme d'évaluation se traduira vraisemblablement en un projet de loi (et un livre blanc) qui sera déposé d'ici mai 2015. Le livre vert permet aux universités offrant le meilleur rendement d'augmenter les droits de scolarité au-delà du plafond de 9 000 £ et facilite l'accréditation de nouvelles universités privées⁸⁷. L'objectif avoué est d'offrir aux étudiant·e·s un rapport qualité-prix (*value for money*), question d'en avoir pour son argent, sous la forme d'un bon retour sur investissement, au moment venu de choisir une université⁸⁸. La conséquence sera bien évidemment de canaliser les flux d'étudiant·e·s vers les établissements bien cotés et de les éloigner de ceux qui ne le seront pas, contribuant ainsi à la mise en place d'un système à deux vitesses, notamment en termes géographiques, puisque les universités régionales seraient défavorisées au profit des universités urbaines⁸⁹.

Tableau 2

Critères de « qualité » dans l'évaluation de la recherche

4 étoiles	Qualité « leader » à l'échelle mondiale classant les travaux parmi les meilleurs au monde en matière d'originalité, de portée et de rigueur
3 étoiles	Qualité d'une excellence reconnue à l'échelle mondiale en matière d'originalité, de portée et de rigueur, mais qui n'atteint pas les plus hautes normes d'excellence
2 étoiles	Qualité reconnue à l'échelle mondiale en matière d'originalité, de portée et de rigueur
1 étoile	Qualité reconnue à l'échelle nationale en matière d'originalité, de portée et de rigueur
Non classé	Qualité qui ne rencontre pas les normes des travaux reconnus à l'échelle nationale. Ou des travaux qui ne satisfont pas la définition de recherche publiée aux fins de la présente évaluation

SOURCES REF 2014, « Assessment criteria and level definitions », 12 décembre 2014, www.ref.ac.uk/panels/assessmentcriteriaandleveldefinitions/.

La nouvelle mesure est déjà dénoncée comme bureaucratique et coûteuse, en plus de forcer les universitaires à consacrer temps et ressources à des évaluations plutôt qu'à leur tâche principale. Le vice-chancelier de l'université de Sheffield a quant à lui qualifié ces nouvelles mesures de « système de contrôle centralisé⁹⁰ » (traduction libre). Cette dynamique comporte également plusieurs risques inquiétants : inégalités entre départements, situation difficile pour les universités régionales, pénalisation des étudiant·e·s provenant de classes défavorisées incapables de payer les droits en hausse des universités les plus « excellentes », inflation artificielle et traficotage des notes pour améliorer la réputation, risque de se concentrer uniquement sur des critères comme l'employabilité ou le salaire envisagé des diplômé·e·s, etc.⁹¹

L'accent mis sur les domaines jugés utiles à court terme entraînera un déséquilibre au sein de l'institution. En effet, les départements de sciences fondamentales ou les domaines à orientation plus théorique (p. ex. la philosophie, la sociologie, les mathématiques, la physique) sont moins susceptibles de livrer à court terme des « produits » de formation attrayants pour le marché de l'emploi que ne le sont les départements de sciences appliquées ou les formations professionnelles (p. ex. la biochimie, la médecine, la pharmacie, l'éducation). De plus, le gouvernement s'apprête à faire un appel d'offres pour sous-traiter, potentiellement à des firmes privées, le processus d'assurance-qualité en éducation⁹². Cela signifie que l'évaluation des universités, condition de leur financement, pourra être confiée en partie à des entreprises privées.

Le transfert technologique : de l'université à l'entreprise

Le Royaume-Uni n'est pas uniquement un pionnier en matière d'évaluation du rendement de la recherche et de l'enseignement (il a notamment été question de rémunération aux résultats des professeur·e·s), il s'est également lancé dans une accélération des partenariats université-industrie. De 2012 à 2014, les sommes impliquées dans des partenariats qui visent la connectivité université-industrie sont passées de 300 M£ à 3,9 G£⁹³.

Ce genre d'initiative se retrouve également aux États-Unis. Par exemple, l'Université Duke est le deuxième plus important établissement en termes de revenus de recherche provenant de l'industrie selon les classements en innovation du *Times Higher Education*⁹⁴. En 2010, elle a fondé le *Duke Innovation & Entrepreneurship Initiative* pour transférer à la société les connaissances développées à l'université et obtenir des répercussions économiques et/ou sociales à travers des formes de recherche répondant aux tendances du marché (*market-driven research*)⁹⁵. Il s'agit aussi de développer un esprit entrepreneurial chez les étudiant·e·s et de les aider à démarrer leur propre entreprise ou « *startup* ». L'initiative a notamment été financée par un don privé de David M. Rubenstein⁹⁶, dirigeant du Carlyle Group.

L'objectif est de prendre les idées développées à l'université pour les traduire en innovations économiques ou sociales. Selon le directeur du projet, le milieu universitaire a la « responsabilité d'utiliser l'argent des contribuables pour régler des problèmes sociaux d'une façon qui ait un impact réel sur la vie des gens plutôt que de nous contenter de publier dans des revues scientifiques⁹⁷ » (traduction libre). Des formules rhétoriques de ce genre présentent comme un service rendu à la société des transformations qui relèvent paradoxalement d'un démantèlement de la culture de service public de l'institution et son remplacement par une culture de réactivité à la demande industrielle ; cela fera en sorte de miner l'autonomie qui permet véritablement à l'université de remplir sa fonction sociale : sous prétexte que l'université doit devenir davantage « utile », on s'assure qu'elle ne puisse plus assumer les conditions de sa véritable utilité constitutive.

L'Université Duke a généré un nouveau traitement pour une maladie musculaire ou encore produit une nouvelle caméra à haute définition (« gigapixel ») qui améliorera la couverture des événements sportifs à la télévision⁹⁸. Profitant d'un programme financé par les fondateurs de la compagnie de jouets Melissa&Doug dans le but d'encourager les étudiant·e·s à se lancer en affaires, un étudiant a fondé BioMetrix, une entreprise qui produit des capteurs

corporels pour l'entraînement des athlètes. Le programme met les étudiant·e·s en lien avec des sociétés de capital de risque pour les aider à convertir les recherches scientifiques en entreprises dérivées ou *spin-offs*.

L'université offre aussi un programme d'été *Duke in Silicon Valley*, « l'un des environnements les plus entrepreneuriaux de la planète⁹⁹ ». Le programme s'appuie sur les théories de la *disruptive innovation* de Clay Christensen et inclut des visites de *startups* « bien connues¹⁰⁰ » comme Facebook et LinkedIn (traduction libre). L'initiative de Duke « réinvente le rôle de l'université dans la société moderne, en s'éloignant d'une institution dont le travail culmine par la création d'idées, et en nous dirigeant plutôt vers une institution dont le travail commence avec ces idées¹⁰¹ » pour les convertir en initiatives entrepreneuriales (traduction libre), ce type d'impact étant présenté comme la nouvelle mesure de la pertinence du travail universitaire. En réunissant plusieurs universités, on peut aussi chercher à créer un « écosystème entrepreneurial », c'est-à-dire une grappe d'innovation (*innovation cluster*) en partenariat avec des industries locales. L'objectif est d'exposer les étudiant·e·s à une expérience entrepreneuriale pour les inciter à produire de la recherche de calibre mondial¹⁰². L'université devient ainsi le centre de pôles infranationaux ou régionaux qui cherchent à s'inscrire dans la compétitivité globale en recherche.

Suivant Slaughter et Rhoades, on remarque un glissement : l'université ne cherche plus à publier des articles scientifiques ou à faire de la recherche fondamentale, mais à développer de la science appliquée en lien avec les priorités de l'industrie, ce que les auteurs appellent de l'« entrepreneurialisme éducatif » ou encore, du « capitalisme universitaire » (traductions libres) marqué par un souci plus affairiste et court-termiste que par des valeurs universitaires¹⁰³. Une récente étude a montré que la recherche qui mène à des percées dans le lucratif secteur de la biotechnologie est menée davantage dans les universités ou les instituts de recherche que dans les entreprises¹⁰⁴. On comprend ainsi mieux l'importance du maillage et du transfert technologique université-entreprise, particulièrement dans le contexte d'après-crise où les firmes cherchent à externaliser leurs coûts en recherche-développement. Cela soulève cependant des questionnements sur l'indépendance et l'autonomie réelle des « universités de calibre mondial ». En effet, en guise d'exemple, les biotechnologies soulèvent quantité de problèmes éthiques : peut-on manipuler la vie, faut-il améliorer technologiquement l'humain ? Comment l'université conçue d'abord comme incubateur de *startups* ou catalyseur d'activité économique pourra-t-elle éviter les nombreuses dérives éthiques qui la guettent ?

Les transformations institutionnelles en cours visent à rendre l'université réactive à l'environnement systémique technico-économique et conduisent à une mise en boucle, voire une interpénétration ou indifférenciation des deux champs (savoir et économie). Or, une fois que l'université moderne, qui se définit, dans son identité constitutive, comme un lieu de recul réflexif à l'égard des pratiques sociales, y sera entièrement immergée, il faut se demander quel lieu de surplomb ou d'extériorité demeurera. Resterait-il un endroit dont le rôle ne sera pas seulement d'accélérer la marche du système d'innovation globalisé de l'économie du savoir¹⁰⁵ ou du marché mondial universitaire, mais d'en penser les problèmes et les contradictions qui, comme nous l'avons montré, sont multiples ?

Les universités québécoises et la mondialisation hégémonique de l'université néolibérale

La restructuration « organisationnelle » de l'UdM est un bon exemple de traduction locale des pressions internationales qui contraignent un établissement à répondre à un « mouvement normatif, lui aussi assez général, qui fait que l'international, ou plus exactement ce qui n'est pas national, est systématiquement valorisé¹⁰⁶ ». Cette approche est en rupture avec l'institution traditionnelle ou historique liée à l'État-nation. Toutefois, les modifications « organisationnelles » engagées pour obtenir reconnaissance et légitimité dans les classements animés par une rationalité économique et faisant la promotion de l'université utilitaire pourraient signifier la perte de l'aspect institutionnel fondé sur « l'héritage éducatif et les intérêts démocratiques¹⁰⁷ » (traduction libre). Ainsi, en s'adaptant aux exigences de l'économie du savoir et du marché mondial de la réputation universitaire, elle risque inmanquablement de s'éloigner de l'éducation conçue comme lieu de réflexion indépendant et libre à l'égard des potentielles vellétés d'instrumentalisation par le pouvoir politique ou économique, c'est-à-dire conçue comme bien commun ou en tant que service public.

Ces transformations sont favorisées notamment par le recul du financement public qui pousse les universités dans les bras de la nouvelle régulation globalisée et marchande. En retour, les universités sont de plus en plus conduites à se représenter comme des organisations détachées de leur communauté politique d'origine ou dénationalisées : « Les universités d'élite qui ont "goûté" au marché pourraient bien être tentées de diminuer leur dépendance financière vis-à-vis de l'État et de rejeter toute forme de responsabilité face au gouvernement¹⁰⁸ ». L'ensemble de ces mutations révèle « l'émergence d'un

modèle globalisé» de régulation des établissements d'enseignement supérieur^a, et en réaction, «l'université, comme l'entreprise, commence à se voir en stratège sur la scène planétaire¹⁰⁹». L'université est ainsi conduite à s'organiser comme une entreprise et à penser sa loyauté d'abord envers les acteurs privés (étudiants-clients, corporations, marchés étrangers) dont elle devrait dorénavant tirer son financement... si du moins elle a la taille et les ressources de participer à ce grand jeu.

Ce système est en effet inégalitaire, non seulement parce que les universités d'élite prennent le pas sur les universités de plus petite taille ou se détournent de leur responsabilité publique à l'égard de leur communauté d'origine, mais parce que le système universitaire globalisé a un centre qui impose de manière hégémonique son modèle universitaire, intellectuel, culturel, scientifique, technique et économique à l'ensemble des établissements :

Le pouvoir universitaire mondial s'exerce, d'une part, par la centralité, la force et le prestige des institutions et du système national dominants; d'autre part, par l'influence et le contrôle sur les politiques et les priorités des autres institutions, et par le formatage du champ mondial et des termes de la concurrence (notamment la définition des fins et de la « qualité » des universités)¹¹⁰.

Ce sont, sans surprise, les universités étatsuniennes et britanniques (qui dominent la plupart des classements internationaux^b) qui ont non seulement un ascendant linguistique en raison de l'anglais, qui s'impose comme *lingua franca* académique, mais érigent aussi en modèle normatif leur conception instrumentale de l'université.

L'OCDE et la Banque mondiale font la promotion de l'«établissement d'universités compétitives au niveau mondial» ou «d'élite¹¹¹», c'est-à-dire qui correspondent au modèle anglo-étatsunien d'université utilitaire^c. Sous l'effet de cette promotion, les universités du reste du monde se détournent de leur mission fondatrice pour chercher à se conformer au modèle hégémonique de la nouvelle université néolibérale. Les classements sont des outils d'émulation et de diffusion qui poussent les universités à s'adapter au modèle normatif véhiculé par ces organisations, un engouement étrange, puisque de l'aveu même de la Banque mondiale, bien que « tout le monde [veuille une université

de calibre mondial], personne ne sait ce que c'est¹¹²». Tout le monde se bouscule ainsi au portillon pour se conformer au plus vite au modèle de l'université dite de calibre mondial, c'est-à-dire s'adapter avec empressement à un modèle pourtant en rupture avec le paradigme institutionnel de l'université et animé par une logique marchande. En effet, l'OCDE et la Banque mondiale sont engagées dans la transnationalisation ou internationalisation d'un enseignement supérieur dénationalisé, normalisé, commercialisé^d ou libéralisé. Il s'agit, comme ils disent, «d'ouvrir l'enseignement supérieur aux acteurs du secteur privé», notamment sous les auspices d'accords de libre-échange sur les services comme l'Accord général sur le commerce des services (AGCS), l'Accord économique et commercial global (AÉCG) ou autres¹¹³.

Ce processus d'américanisation, de mondialisation et de commercialisation de l'enseignement universitaire avait déjà été identifié par le professeur de l'Université de Montréal Bill Readings dans l'ouvrage posthume *Dans les ruines de l'université*, publié en 1997. Ce dernier soulignait les transformations du rôle de l'université et des normes à l'aune desquelles on disait dorénavant qu'elle devait être jugée. Readings soulignait d'une part que l'université ne se rapporterait dorénavant plus à l'État-nation, mais serait appelée à se soumettre à «l'imposition généralisée de rapports d'argent en lieu et place de la notion d'identité nationale¹¹⁴». Le déclin de l'État-nation avait selon lui comme corollaire celui de la culture nationale; l'université allait ainsi progressivement se déraciner et se brancher plutôt sur les flux monétaires de la mondialisation pour devenir une «organisation bureaucratique transnationale¹¹⁵».

Selon Readings, le discours de l'«excellence», un concept polysémique, voire même creux, servirait d'identité de remplacement en lieu et place de la culture nationale déclassée. L'université moderne perdrait de l'indépendance, et on lui demanderait de faire preuve d'une imputabilité croissante et de rendre des comptes sur son rendement mesuré quantitativement à l'international. Le nouvel acteur de cette université mondialisée, commercialisée et postmoderne n'étant plus le corps professoral, mais l'administration¹¹⁶. Or, comme le soulignait déjà Readings, ce genre de transformation, problématique en soi du point de vue de la conception institutionnelle et historique de l'université et de sa mission de service public, l'est encore davantage dans des endroits comme le Québec où

a Les cégeps québécois sont d'ailleurs eux aussi engagés, dans une moindre mesure pour le moment, dans le même mouvement d'«internationalisation».

b L'Université de Tokyo est la seule université non étatsunienne et non britannique parmi les 20 premières du classement Shanghai Jiao Tong.

c Cel dit, même les universités étatsuniennes publiques ou traditionnelles, plus axées sur la communauté locale ou nationale, sont appelées à se reconvertir à ce nouveau modèle performant à l'international.

d En effet, hors des frontières nationales, l'université traite non plus avec le citoyen·ne, mais avec le «consommateur» ou la «consommatrice», l'étudiant·e en situation de mobilité, l'acheteur ou l'acheteuse de cours en ligne ouverts à tou·te·s, et son activité devient une activité d'exportation (suivant le mot de l'OCDE) à but lucratif.

la « nation demeure un enjeu politique important¹¹⁷ ». En effet, d'une part, les collectivités de taille modeste, sur les plans culturel et intellectuel, ne font pas le poids face aux moyens importants déployés pour généraliser à l'échelle du globe un modèle d'université conçue d'abord comme levier de croissance économique.

Ces collectivités plus petites ont ainsi beaucoup à perdre et bien peu à gagner dans cette subordination ou dépossession engendrée par la mondialisation économique de l'université, qui risque de prendre des formes centralisées et inégalitaires. L'augmentation des liens ou collaborations internationales serait-elle vraiment une tendance inexorable du futur? Cela dit, rien ne dit qu'elle doit obligatoirement signifier la généralisation du modèle anglo-américain d'université utilitaire, ni être mise au service de la mondialisation dans sa forme économiciste actuelle, c'est-à-dire mise au service des corporations, qui cherchent à profiter à peu de frais d'innovations financées publiquement, au service du capitalisme de risque ou financiarisé et de la logique générale visant à arrimer la production du savoir aux seuls impératifs de « la croissance » (économique), ce qui entre en confrontation avec la mission fondamentale des universités et avec la liberté académique. En effet,

La Fédération québécoise des professeurs et professeures d'université affirmait, en février 2002, que « la mission fondamentale de l'université réside dans la production et la diffusion des connaissances. Elle s'exerce surtout par la fonction enseignement qui implique des rapports professeur, étudiants et par des activités de recherche librement entreprises. Ces démarches se fondent sur la liberté académique et l'autonomie universitaire et elles impliquent principalement l'apport du corps professoral¹¹⁸.

En 1971, Fernand Dumont, professeur à l'Université Laval, avait fait cette mise en garde contre la tentative de penser les besoins des universités d'ici à partir d'une volonté d'imiter les grandes universités étrangères, particulièrement américaines : « Devant le petit nombre de professeurs dans la plupart de nos départements, faut-il lorgner rageusement du côté d'Harvard¹¹⁹ ». En voulant singer les universités américaines, celles du Québec risquaient d'en devenir une parodie ridicule : « Ou bien nous ferons de nos universités de piètres répétitions ou de ridicules modèles réduits des institutions les plus prestigieuses (ou les plus riches) d'alentour; ou bien nous déciderons que c'est en revenant aux intentions fondamentales de l'apprentissage et pour un pays comme celui-ci que les objectifs doivent être formulés¹²⁰ ». Dumont liait explicitement le mimétisme en recherche à une forme d'hégémonie ou d'impérialisme culturel, et défendait la nécessité pour les universités du Québec de trouver leur propre chemin vers la vérité plutôt que de tenter de chausser les

bottes américaines : « Par exemple, on parle beaucoup de coordination de la recherche dans nos universités. Il faudrait d'abord cesser d'imiter ce qui se fait ailleurs avec des moyens infiniment plus considérables. Les peuples nombreux et riches répandent la culture avec la même abondance que le napalm. Aux petits reviennent les ressources de l'astuce où de nobles paroles ont des chances de s'attacher à ces questions plus profondes auxquelles ne s'attardent guères les grandes manœuvres et les grands équipages¹²¹. ».

En somme, pour Dumont, il valait mieux éviter de chercher à imiter les Harvard, Stanford et autres, sous peine d'échouer et d'en devenir de pâles parodies; il était préférable de penser d'abord l'université à partir de son ancrage comme service public dans une communauté culturelle et politique concrète, société qui, tout comme l'université, faut-il le répéter, ne saurait se réduire, malgré l'importance de la bonne administration des questions matérielles, à des priorités ou des relations d'ordre marchand.

Conclusion

Dans cette note, nous avons montré, à partir du cas de l'Université de Montréal, que les universités subissent des pressions internationales qui les amènent à réorganiser leur structure pour augmenter leur compétitivité dans le « marché mondial » de l'enseignement supérieur internationalisé. Les universités disent vouloir devenir « agiles », c'est-à-dire capables de s'adapter aux fluctuations du nouvel environnement global, signe que leur mode de régulation a changé. En effet, plutôt que d'être régulée comme une institution autonome ou comme composante d'un système d'éducation national articulé à un État-nation, les universités se voient comme des organisations déracinées et des acteurs globaux dans l'espace de la mondialisation économique.

Cela induit, comme nous l'avons vu, plusieurs transformations :

- L'université est présentée non plus comme une institution ou un bien public, mais comme une organisation commerciale et concurrentielle qui se doit d'être multidisciplinaire et agile stratégiquement afin de pouvoir s'adapter aux nouvelles tendances mondiales.
- Ses dirigeants cherchent à s'adapter aux mutations induites par des technologies de rupture comme les cours en ligne ouverts à tous (MOOC).
- Les classements internationaux servent d'outil d'émulation normative pour favoriser les transformations institutionnelles.
- Les étudiant·e·s étrangers sont dorénavant vus comme une part de marché à conquérir ou de potentiels

consommateurs et consommatrices pour une exportation de savoir lucrative.

- L'autogestion des corps enseignants est remplacée par des mesures de recrutement, de surveillance et d'évaluation du rendement qui mesurent la capacité de s'intégrer à la dynamique de recherche et d'innovation internationalisée, ce qui soulève des craintes quant à la liberté académique et l'indépendance de la recherche.
- Plusieurs établissements ont été amenés à procéder à des rationalisations, des fermetures de facultés, des mises à pieds, des centralisations ou des fusions.
- En France et au Royaume-Uni, le financement est de plus concentré dans un groupe d'universités prestigieuses au détriment des établissements de petite taille ou des universités régionales.
- Un maillage de plus en plus serré avec l'industrie, notamment à travers le transfert de connaissances, soulève des questions sur l'indépendance de la recherche, de plus en plus pilotée par des priorités économiques à court terme.
- Les universités qui opèrent ces transformations cherchent à s'inscrire dans le mouvement d'internationalisation ou de transnationalisation de l'enseignement supérieur, de même qu'à être reconnues comme des « universités de renommée mondiale », un modèle normatif véhiculé notamment par l'OCDE et la Banque mondiale.
- Ce modèle signifie lui-même la généralisation hégémonique du modèle d'université utilitaire dont la pertinence se mesure en termes de répercussions économiques ou d'utilité sociale mesurable, ce qui est en rupture avec le modèle d'université autonome axée sur le libre développement du savoir.
- L'université y est plutôt pensée comme une organisation devant s'inscrire dans l'espace de la mondialisation économique pour former un capital humain employable et produire des connaissances monétisables.

En 1962, dans *Capitalism and Freedom*, l'économiste néolibéral Milton Friedman prônait la dénationalisation de l'enseignement supérieur. Friedman voulait remplacer l'éducation publique par un marché de fournisseurs privés qui se concurrenceraient. L'individu pourrait alors choisir l'établissement de son choix et payer le coût total de sa formation (au moyen d'un emprunt bancaire à rembourser plus tard s'il n'a pas les moyens, et donc en s'endettant). Comme le notait l'IRIS en 2008, « l'argument de Friedman est que la nationalisation, c'est-à-dire le financement direct par l'État, de l'industrie de l'éducation est injustifiable¹²² ».

Certes, les universités du Québec et du monde n'ont pas intégré complètement cette vision idéologique. Cependant, il est difficile de ne pas penser que c'est la vision de

Friedman qui anime, en arrière-plan, la tendance actuelle à la constitution d'un marché planétaire où les universités du monde se dénationalisent progressivement, se livrent concurrence, exigeant des droits de scolarité élevés de la part des étudiant·e·s étrangers et s'impliquant activement dans la recherche-développement à visée commerciale. La plupart des transformations prennent la forme d'un glissement irréflecti ou encore d'une course à l'adaptation menée dans l'urgence. Or, il est loin d'être certain que l'intérêt des étudiant·e·s, des professeur·e·s ou de la population québécoise soient bien servis par la reconversion des universités québécoises suivant un modèle international et commercial, dit de « calibre mondial » : cela mériterait avant tout de faire l'objet d'un véritable débat public plutôt que d'être présenté comme une fatalité. Il s'agit en effet d'une forme du commun que l'on cherche à restructurer suivant des formes organisationnelles corporatives et une « mentalité commerciale », selon l'expression du sociologue Guy Rocher.

Dans un monde engagé dans une course contre le cumul des crises de l'économie et de l'écologie, l'université adaptative et conformiste nous laisse, comme le dit Bernard Stiegler, « désarmés » conceptuellement¹²³. Historiquement, l'université s'est constituée comme lieu fondé sur la raison et la réflexion critiques¹²⁴ : n'est-ce pas au fond encore ce qui peut la sauver contre les appels actuels à ce qu'elle se lance tête baissée dans l'adaptation à une économie qu'elle ne pourra plus guère critiquer, mais qu'elle se contentera de plus en plus de servir ? Le 21^e siècle n'a pas besoin d'une université en liberté *sous condition*, mais bien plutôt de ce que Jacques Derrida appelait « l'Université sans condition » : celle qui a toute liberté de proposer, de questionner et de dire publiquement « tout ce qu'exigent une recherche, un savoir et une pensée de la vérité¹²⁵ ».

Notes de fin de document

- 1 Voir Eric MARTIN, « Le projet austéritaire. La révolution néolibérale de l'État », Document de réflexion, Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS), 8 octobre 2015, <http://iris-recherche.qc.ca/publications/projet-austeritaire%20>.
- 2 Clayton CHRISTENSEN et Henry EYRING, *The Innovative University : Changing the DNA of Higher Education from the Inside Out*, 2011, San Francisco, Jossey-Bass.
- 3 Sur le cadre général des transformations du lien entre capitalisme financiarisé et production du savoir, voir Eric MARTIN et Maxime OUELLET, « La gouvernance des universités dans l'économie du savoir », Étude, IRIS, 24 novembre 2010, http://iris-recherche.qc.ca/publications/la_gouvernance_des_universites_dans_18217economie_du; MARTIN et OUELLET, « Les mécanismes d'assurance-qualité dans l'enseignement supérieur », Étude, IRIS, 29 novembre 2012, <http://iris-recherche.qc.ca/publications/les-mecanismes-dassurance-qualite>; MARTIN et OUELLET, « La gouvernance des universités dans l'économie du savoir : Entre marchandisation et financiarisation », dans Jean-Émile CHARLIER, Sarah CROCHÉ et Bruno LECLERCQ, dir., *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur*, Paris, Académia/L'Harmattan, 2012, p. 169-194.
- 4 Henry ETZKOWITZ, « The Second Academic Revolution and the Rise of Entrepreneurial Science », *IEEE Technology and Society Magazine*, vol. 20, n° 2, été 2001, p. 18-29, <http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=948843&isnumber=20536>.
- 5 UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL (UdM), *Transformation institutionnelle*, <http://transformation.umontreal.ca>; VICE-RECTORAT AU DÉVELOPPEMENT ACADÉMIQUE ET À LA TRANSFORMATION INSTITUTIONNELLE DE L'UdM et INSTITUT DU NOUVEAU MONDE (INM), *Construire notre avenir ensemble*, Guide de réflexion, Université de Montréal, 22 février 2016, http://transformation.umontreal.ca/wp-content/uploads/2016/02/VR-TRANSFO_REV_07B_HR.pdf, p. 14.
- 6 Sur la nécessaire distinction conceptuelle entre globalisation et mondialisation, de même que sur les apories auxquelles conduit la globalisation, voir Michel FREITAG, *L'impasse de la globalisation*, Montréal, Écosociété, 2008.
- 7 Isabelle BRUNO, Pierre CLÉMENT et Christian LAVAL, *La grande mutation. Néolibéralisme et éducation en Europe*, Paris, Syllepse, 2010, p. 86.
- 8 MARTIN et OUELLET, « Les mécanismes d'assurance qualité », *op. cit.*; MARTIN et OUELLET, « La gouvernance des universités », 2012, *op. cit.*
- 9 PARTI LIBÉRAL DU QUÉBEC (PLQ), *Un système d'éducation pour le 21^e siècle*, 3^e forum des idées pour le Québec, septembre 2015, <http://plq.org/forum/>.
- 10 François DUBET, « Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? », *Éducation et sociétés*, n° 25, 2010, p. 17-34, www.cairn.info/revue-education-et-societes-2010-1-page-17.htm.
- 11 MARTIN et OUELLET, « Les mécanismes d'assurance-qualité », *op. cit.*, p. 13.
- 12 Michel FREITAG, *Le naufrage de l'université*, Québec, Nota Bene, 1998.
- 13 Christophe CHARLE et Jacques VERGER, *Histoire des universités. XII^e-XXI^e siècle*, 22 août 2012, Paris, Presses Universitaires de France, p. 2012.
- 14 Robert LACROIX et Louis MAHEU, *Les universités québécoises et l'assurance qualité*, Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO), février 2012, 30 p., www.cirano.qc.ca/pdf/publication/2012DT-02.pdf.
- 15 MARTIN et OUELLET, « Les mécanismes d'assurance-qualité », *op. cit.*, p. 11.
- 16 MARTIN et OUELLET, « La gouvernance des universités », *op. cit.*, p. 22.
- 17 UdM et INM, *Construire notre avenir ensemble*, *op. cit.*, p. 11, p. 5, p. 19.
- 18 UdM, *Transformation institutionnelle. Consultation : guide de réflexion*, p. 3.
- 19 UdM, « Réflexions sur la transformation institutionnelle », *Transformation institutionnelle*, 2 décembre 2015, <http://transformation.umontreal.ca/documents/reflexions-sur-la-transformation-de-luniversite-de-montreal/>.
- 20 Michael B. TWIDALE et David M. NICHOLS (2013) « Agile methods for agile universities », dans Tina BESLEY et Michael PETERS, *Re-imagining the Creative University for the 21st Century*, Rotterdam, Sense Publishers, 2013, p. 27-48, <http://researchcommons.waikato.ac.nz/handle/10289/8272>, p. 2.
- 21 Enrique Colindres, « L'INM assiste la transformation académique de l'UdM », *Quartier libre*, 19 février 2016, <http://quartierlibre.ca/linm-assiste-la-transformation-academique-de-ludm/>.
- 22 UdM et INM, *Construire notre avenir ensemble*, *op. cit.*, p. 11.
- 23 Propos qui résonne avec celui de Clayton M. Christensen en 2011 : « Défendre le *statu quo* est futile ». Voir : Daniel DE VISE, « Guest post : Eight thoughts on higher education in 2012 », *The Washington Post*, 22 décembre 2011. https://www.washingtonpost.com/blogs/college-inc/post/guest-post-eight-thoughts-on-higher-education-in-2012/2011/12/22/gIQA0RwXBP_blog.html.
- 24 UdM et INM, *Construire notre avenir ensemble*, *op. cit.*, p. 5.
- 25 Voir notamment la section « Une université agile dans un monde en transformation » sur la page Web <http://transformation.umontreal.ca>.
- 26 Holly GREEN, « Shifting From Strategic Planning to Strategic Agility », *Forbes*, 28 mai 2011, www.forbes.com/sites/work-in-progress/2011/05/28/shifting-from-strategic-planning-to-strategic-agility/#2c16712d6d51.
- 27 Donald GILLIES, « Agile bodies : a new imperative in neoliberal governance », *Journal of Education Policy*, vol. 26, n° 2, 2011, p. 207-223.
- 28 *Ibid.*
- 29 MARTIN et OUELLET, « La gouvernance des universités », 2010, *op. cit.*
- 30 Enrico DEIACO, Alan HUGHER et Maureen MCKELVEY, « Universities As Strategic Actors in the Knowledge Economy », *Cambridge Journal of Economics*, vol. 36, n° 3, 2012, p. 525-541, p.

- 526, <http://cje.oxfordjournals.org/content/36/3/525.extract>.
- 31 Gillies, *op. cit.*, p. 211.
- 32 OCDE, *Regards sur l'éducation 2014 : Panorama*, p. 52, doi :10.1787/eag_highlights-2014-fr.
- 33 STATISTIQUE CANADA, *Tableau 477-0106 : Revenus des universités par source, en pourcentage des revenus totaux, Canada et provinces*, <http://www5.statcan.gc.ca/cansim/a26>.
- 34 CONFÉRENCE DES RECTEURS ET DES PRINCIPAUX DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC (CREPUQ), *Le niveau des ressources de fonctionnement des universités québécoises : comparaison aux autres universités canadiennes 2003-2004 à 2009-2010*, 15 janvier 2013, 33 p., http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/Etude_CREPUQ_2013_Niveau_Ressources_2013-01-15.pdf.
- 35 Robert LACROIX et Louis MAHEU, *Les grandes universités de recherche : Institutions autonomes dans un environnement concurrentiel*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, janvier 2015, 326 p.; GILLIES, *op. cit.*, p. 212.
- 36 GILLIES, *ibid.*
- 37 Julien BRAULT, « Pourquoi l'ESG veut devenir indépendante de l'UQAM », *Les Affaires*, 24 février 2016, www.lesaffaires.com/blogues/julien-brault/pourquoi-lesg-veut-devenir-independante-de-luqam/585636.
- 38 *Ibid.*
- 39 *Ibid.*
- 40 Christian LAVAL et Pierre DARDOT, *La nouvelle raison du monde*, Paris, La Découverte, 2009.
- 41 LACROIX et MAHEU, *Les universités québécoises, op. cit.*
- 42 Yves GINGRAS, « La fièvre de l'évaluation de la recherche. Du mauvais usage de faux indicateurs », Note de recherche, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST), mai 2008, 15 p., www.cirst.uqam.ca/Portals/0/docs/note_rech/2008_05.pdf.
- 43 Frédéric BOUCHARD, « Remplacer les plans d'affaires par des plans de développement de toute l'Université », Version préliminaire, 2011, p. 2, www.fredericbouchard.org/textes/BOUCHAR-Dautreforum.pdf.
- 44 *Ibid.*
- 45 *Ibid.*
- 46 Martin LASALLE, « Vers une redéfinition du modèle académique de l'Université de Montréal », *Forum*, 3 décembre 2015, www.nouvelles.umontreal.ca/campus/affaires-universitaires/20151203-vers-une-redefinition-du-modele-academique-de-luniversite-de-montreal.html.
- 47 Ellie BOTHWELL, « Employability : which university is doing the best by its students? », *Times Higher Education*, 12 novembre 2015, www.timeshighereducation.com/features/employability-which-university-is-doing-the-best-by-its-students.
- 48 EMERGING, *The 2015 Global University Employability Survey and Ranking*, 2015, <http://emerging.fr/>.
- 49 Noah ASKIN et Matthew S. BOTHNER, « Status-Aspirational Pricing : The "Chivas Regal" Strategy in U.S. Higher Education, 2006-2012 », *Administrative Science Quarterly*, 29 janvier 2016, <http://asq.sagepub.com/content/early/2016/01/29/0001839216629671.full.pdf+html>.
- 50 BANQUE MONDIALE et OCDE, *L'enseignement supérieur transnational, un levier pour le développement*, 25 février 2008, 180 p., www.oecd.org/fr/edu/innovation-education/lenseignementsuperieurtransnationalunlevierpourledeveloppement.htm.
- 51 UdM et INM, *Construire notre avenir ensemble, op. cit.*, p. 12.
- 52 UdM, *Transformation institutionnelle, op. cit.*, p. 10.
- 53 OCDE, « Quels facteurs influencent la mobilité internationale des étudiants? », *Indicateurs de l'éducation à la loupe*, juillet 2013, 4 p., [www.oecd.org/fr/education/EDIF%202013--N%14%20\(FR\)--Final.pdf](http://www.oecd.org/fr/education/EDIF%202013--N%14%20(FR)--Final.pdf).
- 54 HM GOVERNMENT, *International education : Global growth and prosperity*, Stratégie industrielle, juillet 2013, 60 p., p. 5-6, www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/340600/bis-13-1081-international-education-global-growth-and-prosperity-revised.pdf.
- 55 Tommy CHOUNARD, « Étudiants étrangers : St-Pierre réfractaire à une hausse des droits de scolarité », *La Presse*, 20 février 2016, www.lapresse.ca/actualites/education/201602/19/01-4952769-etudiants-etrangers-st-pierre-refractaire-a-une-hausse-des-droits-de-scolarite.php.
- 56 Franck BOUAZIZ, « Le mercato universitaire », *Le Nouvel Économiste*, 3 août 2012, www.lenouveleconomiste.fr/le-mercato-universitaire-15697/.
- 57 Jie ZHANG, « Developing excellence : Chinese university reform in three steps », *Nature*, 15 octobre 2014, www.nature.com/news/developing-excellence-chinese-university-reform-in-three-steps-1.16128.
- 58 Philip G. ALTBACH et Jamil SALMI, *The Road to Academic Excellence. The Making of World-Class Research Universities*, Banque mondiale, 2011, 363 p., p. 18 www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pubs/Altbach_Salmi_2011_The_Road_to_Academic_Excellence.pdf.
- 59 David T. BARNARD, *Message from David T. Barnard, President and Vice-Chancellor*, University of Manitoba, janvier 2012, https://umanitoba.ca/admin/vp_academic/media/ASI_Presidents_Letter_Jan_2012.pdf. Voir aussi « L'Université du Manitoba envisage de réduire le nombre de ses facultés », *Radio-Canada*, 19 janvier 2012, <http://ici.radio-canada.ca/regions/manitoba/2012/01/19/004-universite-manitoba-reduction-facultes.shtml>.
- 60 « Taking our place, Front and Centre », *UM Today*, 19 novembre 2014, <http://news.umanitoba.ca/taking-our-place-front-and-centre/>.
- 61 Aleah ISAAK, « Faculty Union Opposes Teaching Load Increase », *The Manitoban*, 20 octobre 2015, www.themanitoban.com/2015/10/faculty-union-opposes-teaching-load-increase/25142/.
- 62 Shawn GARBUTT, « Umfa, University Administration At Odds Over Performance Assessment », *The Manitoban*, 2 février 2016, www.themanitoban.com/2016/02/umfa-university-administra-

- tion-
at-odds-over-performance-assessment/26982/.
- 63 Jack GROVE, « Big brother in the academy », *Times Higher Education*, 23 octobre 2014, www.timeshighereducation.com/features/big-brother-in-the-academy/2016450.article.
- 64 « Universités perdantes à l'IDEX : »On s'y attendait un peu«, *EducPros.fr*, 8 décembre 2011, www.letudiant.fr/educpros/actualite/universites-perdantes-a-l-idex-on-s-y-attendait-un-peu.html.
- 65 Camille STROMBONI, « IDEX : des milliards qui coûtent cher », *EducPros.fr*, 30 septembre 2014, www.letudiant.fr/educpros/enquetes/idex-le-bilan-des-initiatives-d-excellence-saison-1-pour-les-universites.html.
- 66 STROMBONI, *ibid.*
- 67 Ellie BOTHWELL, « Which universities are the most innovative? », *Times Higher Education*, 20 août 2015, www.timeshighereducation.com/features/which-universities-are-the-most-innovative.
- 68 Olivier ROLLOT, « Communautés, fusions, réseaux : un enseignement supérieur en mutation », *Il y a une vie après le bac, Le Monde*, 24 novembre 2014, <http://orientation.blog.lemonde.fr/2014/11/24/communautes-fusions-reseaux-un-enseignement-superieur-en-mutation/>.
- 69 Christine MUSSELIN et Maël DIF-PRADALIER, « Quand la fusion s'impose : la (re)naissance de l'université de Strasbourg », *Revue française de sociologie*, vol. 55, n° 2, 2014, p. 285-318, www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-2014-2-page-285.htm.
- 70 Voir les motions des assemblées du personnel universitaire de nombreux établissements : « Des motions anti-COMUE comme s'il en pleuvait (CA, UFR, départements, associations, sociétés savantes...) », *Sauvons l'Université!*, 11 juillet 2014, www.sauvonsluniversite.com/spip.php?article6813#spc.
- 71 Patrick Fauconnier, « Geneviève Fioraso affronte une inquiétante cabale », *L'Obs*, 6 mai 2014, <http://tempsreel.nouvelobs.com/education/20140505.OBS6174/genevieve-fioraso-affronte-une-inquietante-kabbale.html>.
- 72 *Ibid.*
- 73 Musselin et Dif-Pradalier, *op. cit.*
- 74 Rollot, *op. cit.*
- 75 Musselin et Dif-Pradalier, *op. cit.*
- 76 Musselin et Dif-Pradalier, *op. cit.*
- 77 Voir la motion du 19 mai 2014 du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche : www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid53497/le-conseil-national-de-l-enseignement-superieur-et-de-la-recherche-cneser.html.
- 78 Charle et Verger, *op. cit.*, p. 205.
- 79 Charle et Verger, *ibid.*
- 80 Anna Fazackerley, « Concentrating research funding on top universities threatens smaller institutions », *The Guardian*, 5 novembre 2012, www.theguardian.com/education/2012/nov/05/research-funding-concentrated-top-universities.
- 81 PRESS ASSOCIATION, « Russell Group universities warn against cuts to public fundingUK's leading universities argue they need more financial support to ensure they compete with institutions around the world », *The Guardian*, 25 octobre 2012, www.theguardian.com/education/2012/oct/25/russell-group-universities-public-funding.
- 82 Paul JUMP, « Winners and losers in Hefce funding allocations », *Times Higher Education*, 26 mars 2015, www.timeshighereducation.com/news/winners-and-losers-in-hefce-funding-allocations/2019306.article.
- 83 Ben R. MARTIN, « The Research Excellence Framework and the "impact agenda": are we creating a Frankenstein monster? », *Research Evaluation*, vol. 20, n° 3, 2011, p. 247-254, <http://rev.oxfordjournals.org/content/20/3/247.full.pdf+html>.
- 84 RESEARCH EXCELLENCE FRAMEWORK (REF 2014), *Key Facts*, décembre 2014, 4 p., www.ref.ac.uk/pubs/keyfacts/; Holly ELSE, « REF 2014 cost almost £250 million », 13 juillet 2015, *Times Higher Education*, www.timeshighereducation.com/news/ref-2014-cost-250-million.
- 85 Anthony KELLY, « Measuring research competitiveness in UK universities : introducing the Herfindahl Index to the 2008 and 2014 research assessment exercises », *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 6 août 2015, <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2015.1074979>.
- 86 DEPARTEMENT FOR BUSINESS, INNOVATION & SKILL (Royaume-Uni), *Fulfilling our Potential : Teaching Excellence, Social Mobility and Student Choice*, novembre 2015, 103 p., www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/474227/BIS-15-623-fulfilling-our-potential-teaching-excellence-social-mobility-and-student-choice.pdf.
- 87 Richard ADAMS, « Government plan to allow "better" universities to raise fees », *The Guardian*, 6 novembre 2015, www.theguardian.com/education/2015/nov/06/government-plan-to-allow-better-universities-to-raise-fees.
- 88 Une logique semblable inspire la direction de l'UdM. Voir « À qui profite une formation universitaire? », *Carnet du recteur*, 27 janvier 2016, <http://recteur.umontreal.ca/nc/carnet-du-recteur/article/a-qui-profite-une-formation-universitaire/>.
- 89 « Response to "Jewels in the Crown" report about research in UK universities », *million+*, 25 octobre 2012, <http://www.millionplus.ac.uk/press-releases/2012-press-archive/million-response-to-the-publication-of-the-report-jewels-in-the-crown>.
- 90 Keith BURNETT, « Want to raise the quality of teaching? Begin with academic freedom », *Times Higher Education*, 3 août 2015, www.timeshighereducation.com/blog/want-raise-quality-teaching-begin-academic-freedom.
- 91 Jack GROVE et Julia KING, « How might a teaching excellence framework be built? », 23 juillet 2015, www.timeshighereducation.com/features/teaching-excellence-framework-tef-how-might-it-be-built.
- 92 John MORGAN, « Higher education bill "odds-on" after Cameron backs legislation. But concerns raised over Hefce move to contract out quality assurance in several tenders », *Times Higher Education*, 25 février 2016, www.timeshighereducation.com/news/higher-education-bill-odds-after-cameron-backs-legislation.

- 93 BOTHWELL, « Which universities are the most innovative? », *op. cit.*
- 94 *Ibid.*; Ellie BOTHWELL et Jess STAUFENBERG, « The world's top universities for attracting industry funding », *Times Higher Education*, 3 mars 2016, www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/funding-for-innovation-ranking-2016.
- 95 « Rubenstein Gives \$15 Million for Duke's Innovation and Entrepreneurship Initiative », *University Herald*, Duke University, 11 mai 2012, www.universityherald.com/articles/1951/20120511/rubenstein-gives-15-million-duke-s-innovation.htm.
- 96 *Ibid.*
- 97 Bothwell, « Which universities are the most innovative? », *op. cit.*
- 98 *Ibid.*
- 99 Eric J. TOONE, *Director's Message*, mars 2014, Duke University, <https://entrepreneurship.duke.edu/about/directors-message>.
- 100 *Ibid.*
- 101 DUKE UNIVERSITY, *Mission Statement*, Duke Innovation and Entrepreneurship Initiative, <https://entrepreneurship.duke.edu/about/mission-statement/> (consulté le 30 mars 2016).
- 102 Patrick DEANE, Meric GERTLER et Feridun HAMDUL-LAHPUR, « Southern Ontario should be an innovation cluster, not a farm team », *The Globe and Mail*, 28 décembre 2015, <http://www.theglobeandmail.com/report-on-business/rob-commentary/southern-ontario-should-be-an-innovation-cluster-not-a-farm-team/article27941198/>.
- 103 RHOADES et SLAUGHTER, « Academic capitalism in the new economy : Challenges and choices », *American Academic*, vol. 1, n° 1, 2004, p. 37-59, <http://firgoa.usc.es/drupal/files/Rhoades.qxp.pdf>.
- 104 ALTBACH et SALMI, *op. cit.*, p. 2.
- 105 Sur l'organisation de la recherche dans l'économie du savoir, voir MARTIN et OUELLET, « La gouvernance des universités », 2010, *op. cit.*
- 106 Christine MUSSELIN, « Vers un marché international de l'enseignement supérieur? », *Critique internationale*, n° 39, 2008, p. 13-24.
- 107 Patricia J. GUMPORT, « Academic Restructuring : Organizational Change and Institutional Imperatives », *Higher Education*, vol. 39, n° 1, 2000, p. 67-91, <http://web.stanford.edu/~gumport/publications/Gumport2000ARHigherEdRestructuring.pdf>.
- 108 Rajani NAIDOO, « L'État et le marché dans la réforme de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni (1980-2007) », *Critique internationale*, n° 39, 2008, p. 47-65.
- 109 MUSSELIN, « Vers un marché international de l'enseignement supérieur? », *op. cit.*; Simon MARGINSON, « Vers une hégémonie de l'université globale », *Critique internationale*, n° 39, 2008, p. 87-107.
- 110 Simon MARGINSON, *ibid.*
- 111 Jamil SALMI, *Le défi d'établir des universités de rang mondial*, Banque Mondiale, 2009, http://www.siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/547670-1237305262556/World-Class_Universities_French.pdf.
- 112 *Ibid.*
- 113 Banque mondiale et OCDE, *L'enseignement supérieur transnational*, *op. cit.*, p. 216.
- 114 *Bill Readings, Dans les ruines de l'université*, Montréal, LUX éditeur, 2013, p. 11.
- 115 *Ibid.*, p. 12.
- 116 *Ibid.*
- 117 *Ibid.*, p. 23.
- 118 Cité dans Manuel CRESPO, « Une nouvelle révolution universitaire? L'échange des rôles de la triade "université-entreprise-État" », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 2, 2003, p. 375-396, <http://id.erudit.org/iderudit/011038ar>.
- 119 Fernand DUMONT, « Sur le devenir de l'université au Québec », *L'Université Québécoise du proche avenir*, Montréal, Hurtubise HMH, 1971, p. 206, cité dans Gilles Gagné, « Les sciences humaines entre l'enseignement et la recherche », *SOCIÉTÉ*, n° 1, automne 1987, p. 10.
- 120 *Ibid.*
- 121 Fernand DUMONT, *La vigile du Québec*, Montréal, HMH, 1971, p. 97.
- 122 Philippe HURTEAU et Eric MARTIN, « Financement des universités : Vers une américanisation du modèle québécois? », Rapport de recherche, IRIS, octobre 2008, http://iris-recherche.qc.ca/publications/financement_des_universites_vers_une_americanisation_du-1.
- 123 Bernard STIEGLER, « États de choc », *Bêtise et savoir au XXI^e siècle*, Paris, Mille et une nuits, 2012.
- 124 CHARLE et VERGER, *op. cit.*
- 125 Jacques DERRIDA, *L'Université sans condition*, Paris, Galilée, 2001.



Institut de recherche
et d'informations
socioéconomiques

INSTITUT DE RECHERCHE ET D'INFORMATIONS SOCIOÉCONOMIQUES

1710, rue Beaudry, bureau 3.4, Montréal (Québec) H2L 3E7
514.789.2409 • iris-recherche.qc.ca

Imprimé **ISBN 978-2-923011-82-0**
PDF **ISBN 978-2-923011-83-7**

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